



**eMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA RODRIGUES ANASTACIO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARAL MOREIRA/MS: INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO**

DOURADOS/MS

2023

JULIANA RODRIGUES ANASTACIO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARAL MOREIRA/MS: INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Diversidade
Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

DOURADOS/MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A534p Anastacio, Juliana Rodrigues

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAL MOREIRA/MS: INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO [recurso eletrônico] / Juliana Rodrigues Anastacio. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Políticas Educacionais. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação do Campo. 4. Acesso e Condições de Permanência na Escola. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

JULIANA RODRIGUES ANASTACIO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARAL MOREIRA/MS: INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração Educação e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Universidade do Estado do Pará

Prof.^a Dr.^a Andreia Vicência Vitor Alves
Universidade Federal da Grande Dourados

Defesa em 24 de março de 2023.

DOURADOS/MS
2023

Dedico aos meus pais, Adão e Julia, e ao meu esposo, Kaic, com muito amor e gratidão, pessoas que não mediram esforços para me ajudar nesta caminhada de estudos.

AGRADECIMENTOS

O sonho de ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* cresceu em mim durante a graduação, no entanto sempre enxerguei como o sonho mais distante de todos que já tive. Mal podia acreditar que tinha passado pelo rigoroso processo de seleção do mestrado. Hoje, com o coração quentinho e terminando esta etapa desafiadora e gratificante, saio, além de tudo, mais humana.

O mestrado é uma etapa de muitos estudos, empenho e esforço, e que por vezes me tirou o sono. Por isso, gostaria de agradecer a algumas pessoas que acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho. Expresso aqui a importância de todas elas e meu mais profundo agradecimento.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por ter me guiado e me sustentado nesta jornada. Aos meus pais, Adão e Julia, que, por mais difícil que fosse, nunca me deixaram desistir de estudar. Ao meu amado esposo, Kaic, por ser minha grande inspiração de determinação, por nunca ter deixado de me incentivar, de me apoiar, e por nunca ter largado minhas mãos quando as situações ficaram difíceis. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou e por tudo que consegui conquistar.

Às minhas colegas e amigas Vilma e Roseane, que a pós-graduação me presenteou, que encararam esta jornada comigo e que foram essenciais, principalmente nos momentos de desabafo e de consolo. Obrigada por tanto, meninas.

Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, por ter me orientado e me guiado nesta jornada. Obrigada por todo conhecimento compartilhado, pela determinação na contribuição de minha formação e de meus colegas, e, sobretudo, obrigada por acreditar na educação e ser uma inspiração para muitas pessoas.

À Prof.^a Dr.^a Andreia Vivência Vitor Alves, pelas aulas maravilhosas e estimulantes que contribuíram de forma significativa a construção do projeto de pesquisa. Também agradeço por aceitar, generosamente, o convite para compor minha banca de qualificação e de defesa, e pelas ricas contribuições, que foram primordiais no meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cunha do Santos Fernandes, referência na área das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, por aceitar, gentilmente, o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa e, também, pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para o avanço da minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), por proporcionar discussões e debates potentes que auxiliaram no aprofundamento da temática.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), por oportunizar espaços de aprendizado e crescimento intelectual.

À Cristiane da Costa Carvalho, mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, pela gentileza em traduzir o resumo para língua inglesa.

Ao grupo de orientação coletiva do Prof. Dr. Washington Cesar Shoit Nozu, formado pelos orientandos de iniciação científica: Jhow, Letícia e José; de mestrado: Kátia, Luiz, Michel, Roseane, Vilma e Vitória; e de doutorado: Camila, Madson e Eduardo. Agradeço por todas as contribuições, que foram elementares no processo de avanço de escrita e reflexão sobre as problematizações surgidas no decorrer da pesquisa. Obrigada por esse espaço humanizado de trocas, o qual fez a caminhada desafiadora do mestrado ser mais coletiva e menos solitária.

[Estou] tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas (BALL apud AVELAR, 2016, p. 6).

RESUMO

A presente dissertação tem como temática a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) que vivem no campo. Estabeleceu-se como problemática: de quais formas as políticas públicas de inclusão de alunos considerados PAEE têm sido atuadas em escolas do campo no município de Aral Moreira, Mato Grosso do Sul (MS)? Para isso, teve-se como objetivo geral analisar o processo de atuação de gestores e professores relacionado às políticas de inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo de Aral Moreira/MS. Elencou-se como objetivos específicos: compreender a construção das políticas internacionais, nacionais e sul-mato-grossenses de Educação Especial, destacando suas interfaces com a Educação do Campo; caracterizar as dimensões contextuais das políticas de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS; analisar os modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é interpretada e traduzida por gestores e professores de escolas do campo de Aral Moreira/MS. O estudo fundamentou-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e na Teoria da Atuação (TA), propostas por Stephen J. Ball e seus colaboradores. Para a metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tendo como *lócus* a rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS, em particular duas escolas — denominadas de A e de B. Os dados foram gerados, predominantemente, por meio de entrevistas semiestruturadas com 13 participantes. As análises dos dados buscaram articular-se com o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática da ACP. Os resultados se concentraram em quatro eixos de análises, a saber: contextos situados das escolas do campo; contextos materiais das escolas do campo; culturas profissionais nas escolas do campo; e avanços e desafios da Educação Especial em escolas do campo. Desse modo, foram alcançados os seguintes resultados: as localidades das escolas são rurais, mas pode-se observar diferenças de tratamento do poder público entre elas. Os estudantes são oriundos de áreas rurais e possuem perfil de vulnerabilidade econômica; havia mais serviços disponíveis de Educação Especial na escola B do que na A. Sobre a acessibilidade predial, havia indícios de que existia nas escolas investigadas, todavia com limitações, bem como a insuficiência de recursos materiais para a atuação com alunos PAEE; as concepções de inclusão foram limitadas ao acesso a matrículas, serviços de AEE, benevolência e criticidade em relação às condições de preparo e de recursos disponíveis. Havia, também, institucionalização da Educação Especial no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas, no entanto não abordava as particularidades da Educação do Campo. A articulação do trabalho pedagógico era desenvolvida de forma semelhante nas duas instituições e ambas buscavam construir um diálogo entre os profissionais que atuavam com alunos PAEE, entretanto com muita fragilidade, do ponto de vista da sistematização; o desafio destacado foi a dificuldade no avanço de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. Em contrapartida, o maior avanço observado foi a contratação de profissionais de apoio em sala de aula comum e o apoio da gestão educacional neste processo. A pesquisa conclui que, mesmo com muitas agruras, o processo de inclusão tem caminhado nas escolas do campo investigadas, assim como reafirma a necessidade de articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Palavras-chave: políticas educacionais; Educação Inclusiva; Educação do Campo; acesso e condições de permanência na escola.

ABSTRACT

The present dissertation's theme is the school inclusion of the students who are the target public of Special Education (PAEE) and live in the countryside. The problematic established was: in which ways the public policies for the inclusion of students considered PAEE have been implemented in rural schools in the municipality of Aral Moreira, Mato Grosso do Sul (MS)? For that purpose, the general objective was to analyze the enactment process of managers and teachers related to the inclusion public policies for PAEE students in rural schools of Aral Moreira/MS. The specific objectives were to understand the construction of international, national and Mato Grosso do Sul Special Education policies, highlighting their interfaces with Rural Education; to characterize the contextual dimensions of the Special Education policies of the municipal educational system in Aral Moreira/MS; to analyze the ways that the inclusion policy for PAEE student is interpreted and translated by managers and teachers in the rural schools of Aral Moreira/MS. The study was based on the Policy Cycle Approach (PCA) and on the Theory of Policy Enactment (TPE), proposed by Stephen J. Ball and his collaborators. For methodology, a qualitative approach was used, with bibliographical, documental and survey research, having as locus the municipal educational system of Aral Moreira/MS, in particular, two schools – named A and B. Data were predominantly generated through semi-structured interviews with 13 participants. Data analysis sought to articulate with the context of influence, the text production context, and the context of practice of PCA. The results focused on four axes of analysis: situated contexts of rural schools; material contexts of rural schools; professional cultures in rural schools and advances and challenges of Special Education in rural schools. In this way, the following results were achieved: the locations of the schools are rural, but it is possible to observe differences in the treatment of the public administration among them. Students come from rural areas and are economic vulnerable; there were more Special Education services available at school B than at school A. Regarding building accessibility, there were indications that it existed in the investigated schools, however with limitations, as well as the lack of material resources to work with PAEE students; the inclusion conceptions were limited to the access to enrollments, AEE services, benevolence and criticality in relation to preparation conditions and available resources. There was also institutionalization of Special Education in the schools' pedagogical political project (PPP), however it did not address the particularities of Rural Education. The articulation of the pedagogical work was developed in a similar way in the two institutions, and both sought to build a dialogue between the professionals who worked with PAEE students, however with a lot of fragility from the systematization point of view; the highlighted challenge was the difficulty in advancing the teaching and learning of PAEE students. On the other hand, the biggest advance observed was the hiring of support professionals in the common classroom and the support of educational management in this process. The research concludes that, even with many difficulties, the inclusion process is being forwarded in the rural schools investigated, as well as reaffirms the need for articulations between Special Education and Rural Education.

Keywords: educational policies; inclusive Education; rural education; access and permanence condition at school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município de Aral Moreira/MS	57
Figura 2 – Caminho percorrido até a escola A e entrada da sede do assentamento	75
Figura 3 – Entorno da escola A	76
Figura 4 – Caminho percorrido até a escola B e entrada do distrito	77
Figura 5 – Entorno da escola B	78
Figura 6 – SRM da escola B.....	86
Figura 7 – Fachada da escola A e sala de aula	91
Figura 8 – Fachada da escola B e sala de aula.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre as políticas de Educação Especial e Educação do Campo	22
Quadro 2 – Participantes e siglas de identificação	32
Quadro 3 – Formato, duração e data das entrevistas	33
Quadro 4 – Elementos centrais da dissertação	34
Quadro 5 – Especificidades dos alunos da Educação Especial da escola A (2022).....	81
Quadro 6 – Especificidades dos alunos da Educação Especial da escola B (2022).....	82

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Colonização do município de Aral Moreira/MS	56
Organograma 2 – Organização dos agentes da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS.....	60
Tabela 2 – Números de alunos por turmas da escola A (2022).....	80
Tabela 3 – Números de alunos por turmas da escola B (2022)	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPNE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEINF	Centro de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CRAMP	Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social
CEP	Comitê em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CIEESP	Centro Integrado de Educação Especial em Campo Grande
DO	Diário Oficial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISMAC	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial

PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Teoria da Atuação
TEA	Transtorno de Espectro Autista
TVT	Terra, Vida e Trabalho
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UIAP	Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo nas Nações Unidas para Infância
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	21
1.2	ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E TEORIA DA ATUAÇÃO, DE STEPHEN BALL E COLABORADORES.....	26
1.3	DELINEAMENTO DO OBJETO.....	29
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
1.5	ELEMENTOS CENTRAIS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	33
2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?	36
2.1	INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS: O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	37
2.2	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
2.3	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SUL-MATO-GROSSENSE.....	49
3	POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ARAL MOREIRA/MS	55
3.1	PANORAMA DO MUNICÍPIO DE ARAL MOREIRA/MS.....	55
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAL MOREIRA/MS	58
3.3	POLÍTICA E GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
4	INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO: DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA	73
4.1	CONTEXTOS SITUADOS DAS ESCOLAS DO CAMPO	74
4.1.1	LOCALIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	74
4.1.2	SOBRE AS MATRÍCULAS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	80
4.1.3	PERFIL DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO	82
4.2	CONTEXTOS MATERIAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	84
4.2.1	SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	84
4.2.2	ACESSIBILIDADE PREDIAL	88
4.2.3	RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS.....	94
4.3	CULTURAS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO	95
4.3.1	CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO.....	95
4.3.2	SOBRE O AEE NO PPP	98

4.3.3	<i>ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</i>	100
4.3.4	<i>AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO</i>	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES	121
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	121
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	124
	ANEXO	128
	ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO	128

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é vinculada ao projeto de pesquisa nomeado “Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais”, coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu, cujo foco é analisar as interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo em suas dimensões epistemológicas, políticas e sociais.

A seara das políticas públicas educacionais chamou a minha¹ atenção no decorrer da graduação em Pedagogia, na Faculdade Magsul, de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul (MS), entre os anos de 2017 e 2020, momento em que cursei disciplinas vinculadas a este tema, tais como: Políticas Públicas da Educação e Gestão Educacional e Escolar. Dado o interesse na área, participei da seleção para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sendo aprovada para o ingresso da turma de 2021.

A minha trajetória profissional também influenciou na construção da pesquisa, pois trabalhei em uma escola situada na zona rural, local que me possibilitou vivências sobre as especificidades do processo de escolarização, principalmente acerca da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos estabelecimentos de ensino no campo de Aral Moreira/MS.

Sendo assim, a delimitação do objeto de pesquisa se construiu a partir do interesse em aprofundar os estudos nas interfaces das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo. Vale ressaltar que o Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), bem como as disciplinas ofertadas pela linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, colaboraram de forma significativa na construção do objeto de estudo.

A fim de adentrarmos na temática desta dissertação, consideramos importante a contextualização de alguns aspectos que versam sobre as políticas públicas educacionais, a gestão educacional, escolar e democrática, a Educação Especial e a Educação do Campo.

Palumbo (1989) define políticas públicas como um alvo em movimento, inferida a partir de diversas ações e comportamentos de agências, grupos de pressão e funcionários governamentais que estão envolvidos na sua elaboração e execução, sendo muitas vezes complexa e invisível. Além disso, as políticas públicas podem ser definidas também como o

¹ O uso da primeira pessoa do singular será utilizado sempre que a autora se reportar às suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Estado em ação, ou seja, o Estado implantando ações direcionadas aos rols de especificidades da sociedade (HOFLING, 2001).

Desse modo, as políticas sociais dizem respeito às ações de proteção social e de redistribuição de benefícios sociais que potencializam a diminuição das desigualdades constituídas pelo setor socioeconômico. O histórico das políticas sociais foi construído a partir dos movimentos populares do século XIX e referem-se à educação, à saúde, à previdência, ao saneamento, entre outros direitos (HOFLING, 2001).

Hofling (2001) ressalta que o encadeamento da conceituação das políticas dentro da sociedade é ocorrido a partir de conflitos de interesses dos sujeitos envolvidos e, também, dos arranjos produzidos nas esferas de poder que caminham pelas instituições do Estado e da própria sociedade.

Um dos aspectos importantes neste processo “[...] diz respeito aos fatores culturais, aqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade” (HOFLING, 2001, p. 39).

Sendo assim, as políticas públicas de educação requerem:

[...] uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as idéias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar (VIEIRA, 2007, p. 58).

Na compreensão desta pesquisa, as políticas educacionais se materializam na gestão quando são colocadas em prática. De acordo com Vieira (2007), a gestão da educação pode ser classificada em gestão educacional e gestão escolar. “A gestão educacional se refere ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino [...]” (VIEIRA, 2007, p. 60).

De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a gestão educacional ocorre por meio dos sistemas de ensino, seja do âmbito federal, estadual, municipal, ou na oferta da educação pelo setor privado.

Consoante a isso, a CF ratifica que:

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1 A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e

supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 1988).

Desse modo, para Vieira (2007, p. 63), a “[...] gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação”.

Já a gestão escolar diz respeito ao âmbito das escolas e de suas incumbências. Essa concepção configura a escola também como foco da política educacional, tendo como principal função a construção e execução da proposta pedagógica para a definição dos direcionamentos da sua própria comunidade escolar (VIEIRA, 2007).

Ainda, nessas instâncias macrocontextuais e microcontextuais, existe o princípio transversal da gestão democrática que “[...] ancora-se na vivência coletiva e na participação de todos nos processos decisórios das políticas públicas e do cotidiano das escolas” (NOZU; SOUZA, 2020, p. 298).

Para Alves (2014, p. 22),

[...] a gestão democrática da educação pode ser definida como um processo de caráter político pedagógico e administrativo, no qual se dá participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários.

Tendo em vista que a gestão democrática se materializa por meio dos sistemas e das instituições de ensino, este princípio é baseado na concepção de participação da comunidade escolar e local, da sociedade civil organizada e de todos os cidadãos na tomada de decisões públicas em regime de corresponsabilidade, tornando-a primordial na construção de uma escola inclusiva (NOZU; SOUZA, 2020).

Para adentrarmos nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo, é importante salientarmos brevemente acerca do princípio de Educação Inclusiva. Este foi disseminado substancialmente no Brasil por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tendo como principal objetivo a universalização da educação para todo e qualquer sujeito da sociedade, sem distinção de qualquer aspecto. Assim, a Educação Inclusiva é um princípio que conduz políticas e práticas dentro da escola e considera todos os alunos, o que difere da Educação Especial, que possui um público-alvo específico (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Nesse sentido, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e até mesmo outras modalidades, a qual sugere a matrícula em escolas regulares de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, designados como público-alvo da Educação Especial PAEE) (BRASIL, 2008).

Existem três momentos elementares no processo histórico da Educação Especial brasileira, a saber: o assistencial, o de iniciativas oficiais nacionais e o da política inclusiva. O assistencial teve início no século XIX no Brasil, em que eram prestados serviços médico-terapêuticos para pessoas surdas, cegas, com deficiência intelectual e física, não tendo natureza de política educacional. O atendimento de iniciativas oficiais nacionais, entre 1957 e 1993, caracterizava-se como uma política integradora, ou seja, considerava o aluno de maneira individualizada com base no seu diagnóstico e em sua avaliação contínua, em que o estudante deveria se adequar aos parâmetros da escola, e não o contrário (OLIVEIRA, 2021). Com base nisso, Oliveira (2021, p. 18-19) afirma que, a partir de 1994, a política inclusiva:

[...] pressupõe que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente diverso e complexo, com múltiplas experiências de vida e de relações; sendo a educação vista como direito de todos. Nesta perspectiva, a escola é que deve mudar para receber o aluno deficiente, isto é, realizar mudanças estruturais, curriculares e atitudinais, que viabilizem o processo de inclusão.

Por conseguinte, a Educação do Campo dispõe de uma luta de movimentos que buscam a difusão da escolarização dos alunos que residem no campo, considerando as suas particularidades, seus saberes e seus modos de vida (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2017). O Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001 aponta que são identificados como populações do campo: os quilombolas; trabalhadores rurais/assalariados; povos indígenas; povos da floresta; ribeirinhos; acampados; assentados, entre outros (BRASIL, 2001).

A Educação do Campo foi difundida por meio de mobilizações sociais e de lutas para obtenção de uma política educacional para os povos camponeses, buscando a garantia do direito à Educação (CALDART, 2022). Assim, a luta da Educação do Campo possui como premissa o direito do sujeito ser educado no lugar onde vive, bem como uma Educação vinculada às suas culturas e, principalmente, com a sua participação. Para uma “[...] educação DO e NO campo” (CALDART, 2002, p. 18).

Nesse sentido, Oliveira (2021) afirma que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo se aproximam em termos de lutas e garantias legais, no entanto se distanciam quando se trata de princípios e de práticas educacionais vigentes. Em razão disso, há necessidade de

diálogos entre a Educação Especial e a Educação do Campo no que diz respeito aos avanços educacionais, nas articulações das políticas públicas inclusivas e de suas práticas, de maneira que possam, efetivamente, atender as diversas demandas dessas populações e romper com a política homogênea atual.

Logo, as interfaces das modalidades investigadas se tornam importantes na medida em que é necessário atender tanto as necessidades específicas de cada aluno considerado PAEE, como também de suas diferenças socioculturais, relacionadas à produção de sua existência na e com a terra (NOZU, 2017). Para que haja uma compreensão minuciosa acerca do tema abordado nesta pesquisa, é importante definirmos o termo interfaces. Nozu (2017, p. 168) pontua que:

Em face das construções possíveis, o nosso percurso investigativo nos leva a entender, provisória e contingencialmente, a Interfaces não como a fixação da intersecção entre Educação Especial e Educação do Campo, que pode ser descoberta para então ser descrita e analisada, mas como os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo. Não há, por este olhar, a materialização de um único espaço, um único tempo e um único sujeito da Interfaces; entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo.

Em sentido complementar, Anjos e Anjos (2021, p. 35) defendem que:

[...] não existe uma Interface Educação Especial e Educação do Campo, e sim Interfaces, no plural, pois as realidades locais são diversificadas, e que é impossível pensar um tom único para a Educação Especial na Educação do Campo ou a Educação do Campo na Educação Especial.

Considerando as múltiplas encenações das interfaces nos microcontextos brasileiros, nos últimos anos houve um aumento de produções científicas que abordam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, principalmente a partir dos anos 2000. Entretanto, tais interfaces consituem-se como um dispositivo recente e em construção (NOZU, 2017; 2021), reforçando a importância em se debruçar e produzir outras miradas sobre essa temática.

1.1 REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para aproximação à temática, foi realizado um levantamento de dissertações e teses, com recorte temporal de 10 anos, na plataforma *on-line* do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como na

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). As revisões do que vem sendo produzido referente às interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos permitem uma análise criteriosa, como também o embasamento das discussões e dos direcionamentos desta dissertação.

O levantamento das produções ocorreu no início do mês de abril de 2022 e teve fim no final do mesmo mês. Os descritores utilizados nas plataformas foram: “Educação Especial” AND “Educação do Campo”. Os resultados na base da CAPES reportaram 35 trabalhos, sendo que 11 contemplaram os direcionamentos dados nesta investigação. No BDTD foram aludidas 29 pesquisas, sendo que cinco abordaram a temática do estudo. Todas as produções selecionadas no BDTD também estavam disponíveis na base da CAPES.

Os critérios de inclusão foram: as pesquisas que abordaram a Educação Especial e a Educação do Campo, especificamente as que discorriam sobre os trabalhadores rurais/assalariados e assentados, assim como as que tinham como foco as políticas educacionais inclusivas. Já os critérios de exclusão foram: as pesquisas que focalizaram nos povos das florestas, populações quilombolas, indígenas e ribeirinhas que não são o enfoque desta investigação, como também as que foram duplicas nas referidas plataformas. Dessa forma, apenas 11 trabalhos foram selecionados, em razão da proximidade com este estudo. Sete são dissertações, e quatro são teses. O Quadro 1 apresenta as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre as políticas de Educação Especial e Educação do Campo

Título	Autor/a	Base de dados	Natureza/ Instituição	Ano de defesa
Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	Marcoccia	CAPES	Dissertação/ UTP	2011
Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA	Gonçalves	CAPES e BDTD	Tese/ UFSCAR	2014
Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional	Palma	CAPES e BDTD	Dissertação/ UNESP	2016
A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Kühn	CAPES e BDTD	Dissertação/ UFSCAR	2017
Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	Nozu	CAPES	Tese/ UFGD	2017
Políticas públicas de Educação Inclusiva: interfaces da educação especial na	Silva	CAPES	Dissertação/ UFRRJ	2017

educação do campo no município de conceição do Araguaia/PA				
Educação Especial no campo: desafios a escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP	Anjos	CAPES	Dissertação/UFRRJ	2018
A interfaces entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal no interior paulista: um estudo de caso	Lozano	CAPES e BDTD	Tese/USP	2019
Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados	Ribeiro	CAPES e BDTD	Dissertação/UFGD	2020
Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de Conceição da Barra/ES	Viçosi	CAPES	Dissertação/UFRRJ	2020
Atendimento Educacional Especializado nas escolas rurais de Uberlândia: a interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo	Vieira	CAPES	Tese/UFU	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisarmos os trabalhos selecionados constatamos que duas pesquisas tiveram como objetivo geral investigar a implementação de políticas públicas de Educação Especial e de Educação do Campo, no tocante às condições de escolarização e os desafios identificados pelas interfaces dessas modalidades de ensino (SILVA, 2017; VIÇOSI, 2020). Nessa direção, Marcocchia (2011) procurou compreender a Educação Especial pela ótica da inclusão vivenciada nas escolas do campo comparando com as normas das políticas nacionais de Educação Especial e de Educação do Campo.

Vieira (2020) e Palma (2016) investigaram aspectos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas do campo. Gonçalves (2014) focalizou seus estudos acerca da situação educacional das pessoas jovens e adultas com deficiências do campo. Anjos (2018) buscaram caracterizar a realidade da escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes PAEE. Kühn (2017) buscou conhecer como ocorre a oferta e a organização da Educação Especial em uma escola do campo.

Nozu (2017) analisou as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, na Educação Básica, de um município sul-mato-grossense. Ribeiro (2020) analisou os dispositivos político-normativos e os indicadores educacionais das modalidades estudadas na região da Grande Dourados/MS. E, por fim, Lozano (2019) investigou o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais de uma escola do campo.

As políticas educacionais também foram temas centrais das 11 pesquisas (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; KÜHN, 2017; RIBEIRO, 2020; LOZANO, 2019; VIÇOSI, 2020; VIEIRA, 2020).

No que tange ao tipo de pesquisa, Marcoccia (2011), Vieira (2020), Anjos (2018) e Viçosi (2020) utilizaram a pesquisa de campo. Ainda, três autores (VIEIRA, 2020; ANJOS, 2018; RIBEIRO, 2020) aplicaram a pesquisa documental, e somente dois (VIEIRA, 2020; RIBEIRO, 2020) usaram a pesquisa bibliográfica. Lozano (2019) pontuou seu estudo como pesquisa exploratória e Nozu (2017) utilizou a pesquisa etnográfica. Kühn (2017), Silva (2017) e Gonçalves (2014) não evidenciaram o tipo de pesquisa empregada.

No tocante às técnicas de pesquisa utilizadas, oito autores fizeram entrevistas (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; KÜHN, 2017; NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; LOZANO, 2019; VIEIRA, 2020). Cinco autores (NOZU, 2017; PALMA, 2016; SILVA, 2017; LOZANO, 2019; VIÇOSI, 2020) empregaram a observação. Já os estudos documentais foram usados por seis pesquisadores (PALMA, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2020; VIÇOSI, 2020; VIEIRA, 2020). Ainda, Nozu (2017) e Palma (2016) usaram registros fotográficos e, por fim, Ribeiro (2020) e Vieira (2020) também utilizaram materiais estatísticos em suas pesquisas. Ainda, quatro autores (MARCOCCIA, 2011; PALMA, 2016; SILVA, 2017; VIÇOSI, 2020) utilizaram o questionário, e somente Lozano (2019) usou o diário de campo.

No que concerne a região onde foram desenvolvidas as pesquisas, sete foram realizadas na região Sudeste (GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; SILVA, 2017; VIÇOSI, 2020; ANJOS, 2018; LOZANO, 2019; VIEIRA, 2020). Duas foram produzidas na região Centro-Oeste do país (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020). E duas (MARCOCCIA, 2011; KÜHN, 2017) advêm da região Sul.

Das 11 produções citadas, três são oriundas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (SILVA, 2017; ANJOS, 2018, VIÇOSI, 2020), duas pesquisas são da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020). O restante dos estudos é resultante da Universidade de São Paulo (USP) (LOZANO, 2019), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (VIEIRA, 2020), da Universidade de Santa Maria (UFSM) (KÜHN, 2017), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (PALMA, 2016), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) (MARCOCCIA, 2011) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (GONÇALVES, 2014)

No que se refere às perspectivas teóricas abordadas pelas pesquisas selecionadas, foram constatados os estudos foucaultianos (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020), bem como nos enfoques dos estudos culturais (NOZU, 2017). Também foram evidenciadas produções ancoradas na teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno (SILVA, 2017; ANJOS, 2018; VIÇOSI, 2020). Lozano (2019) utilizou a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Marcoccia (2011) e Gonçalves (2014) tiveram enfoques no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Algumas pesquisas não evidenciaram as perspectivas teóricas abordadas (PALMA, 2016; VIEIRA, 2020; KÜHN, 2017).

Foram apontadas algumas considerações finais nas pesquisas, evidenciando algumas lacunas em relação à efetivação das políticas educacionais dessas modalidades de ensino. Assim, a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo é um fator emergente, pois é imprescindível atender as particularidades de cada uma delas, como também ampliar a atenção às diferenças de gênero, etárias, étnico-raciais, evitando a inviabilização e/ou produção de deficiência devido a fatores socioculturais (NOZU, 2017).

Lozano (2019) afirmou que a inclusão dos alunos PAEE ocorre de maneira marginal e que, por vezes, gestores escolares não compreendem o princípio da inclusão escolar nas escolas do campo. Dois autores (ANJOS, 2018; VIÇOSI, 2020) indicaram a necessidade no avanço da construção de políticas públicas que reafirmem a constituição de uma escola inclusiva.

Três autores (MARCOCCIA, 2011; SILVA, 2017; VIEIRA, 2020) revelaram a não garantia do direito à Educação aos estudantes PAEE que vivem no campo, operacionalizado pela exclusão quanto ao transporte escolar, falta de acessibilidade arquitetônica na escola, carência de materiais pedagógicos e formações continuadas que não consideram as especificidades dos sujeitos que residem no campo. Ainda, Vieira (2020) ressalta que a escolarização e os serviços de AEE seguem as premissas dos modelos urbanos.

Ribeiro (2020) evidenciou que a inclusão escolar atua como um dispositivo biopolítico de governo, afirmando que os documentos políticos-normativos asseguraram o direito à Educação do PAEE, prevendo o AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), constatando um aumento da oferta de serviços de AEE e de SRM. No entanto, apesar do aumento dos serviços de apoio, ainda há escolas que não possuem nenhum serviço, o que ainda precariza a inclusão escolar das populações do campo. Nessa perspectiva, Gonçalves (2014) afirma que, no *lócus* investigado, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em assentamentos, e acontece de forma precária, não ofertando AEE para jovens e adultos PAEE.

Ademais, quatro pesquisadores (PALMA, 2016; NOZU, 2017; KÜHN, 2017; RIBEIRO, 2020) sinalizaram a deficiência intelectual com maior incidência em suas pesquisas.

Quatro autores (PALMA, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018) indicaram que a participação ao AEE dos alunos da Educação Especial ocorre no mesmo turno de escolarização, em razão das dificuldades quanto ao transporte escolar, à organização das escolas e à distância percorrida entre o local de moradia dos alunos e a escola.

Desse modo, foram observadas diversas adversidades para o acesso, a permanência e a participação de alunos PAEE em escolas regulares do campo. Devido a isso, há necessidade em se debruçar em estudos que versam sobre os desafios e os avanços das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

1.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHEN BALL E COLABORADORES

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local e indica a necessidade de articulação dos processos macro e micro nas análises de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Ball afirma que a ACP diz respeito às análises de políticas e não dá explicação de como elas são feitas, tornando-a um método para o desenvolvimento de pesquisas em políticas educacionais (MAINARDES, 2018; MAINARDES; MARCONDES, 2009). Assim, “[...] o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como por exemplo: o de atuação ou de encenação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Dessa maneira, a ACP ignora a afirmação de que as políticas são meramente implementadas, pois fazem parte de processos diversos, com sujeitos/agentes que possuem diferentes interpretações, o que resulta em encenações próprias chamadas de “processos criativos” que ocorrem como uma forma de adaptação aos contextos reais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021; MAINARDES, 2022). Trata-se, portanto, de um processo de “atuação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Conforme Mainardes (2022, p. 22), a Teoria da Atuação tem como objetivo central:

[...] descrever e conceituar, de forma diferente a relação entre política e prática. A separação entre políticas e práticas é considerada pelos autores [Ball, Maguire e Braun] como um “binário enganoso”. O termo atuação (*enactment*) é proposto para substituir o de “implementação”. Na língua inglesa, o termo *enactment* possui um sentido legal: aprovação de uma lei ou estatuto em um sentido teatral: o processo de atuar ou representar. No caso das políticas educacionais, a ideia é que os envolvidos com as políticas recebem um texto e podem representá-lo ou interpretá-lo de formas variadas.

A ACP também evidencia a necessidade da caracterização ou descrição das políticas pesquisadas. Posto isso, é necessário demonstrar nas pesquisas que utilizam a ACP elementos tangentes a “[...] dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custos financeiros, entre outros” (MAINARDES, 2018, p. 12). Alguns aspectos devem ser constituídos na análise de políticas educacionais que utilizam a ACP como método: considerar as consequências das políticas educacionais estudadas para classes sociais diferentes; apresentar discussões e teorização do Estado, bem como o seu papel na oferta e nas suas relações com as políticas educacionais investigadas, entre outros (MAINARDES, 2018).

Ball e Bowe apresentaram três contextos que estão inter-relacionados, mas que não possuem etapas lineares ou dimensão temporal ou sequencial, são: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, o processo de disseminação do contexto de influência se relaciona com ideologias e interesses, acontecendo de duas formas, a primeira: o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a sua circulação, o processo de “empréstimos de políticas” e a venda de soluções no mercado político e acadêmico realizados por grupos ou indivíduos, por meio de periódicos, livros, “performances” de estudantes que viajam e expõem seus conhecimentos, entre outros. Já a segunda se refere ao patrocínio ou à imposição de algumas soluções recomendadas por agências multilaterais (MAINARDES, 2006).

A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local (MAINARDES, 2018, p. 13).

É nesse cenário que os partidos políticos, movimentos sociais, instituições financeiras, entram em disputas na definição das finalidades sociais e da educação. Ball e Bowe apontam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como uma das agências que influenciam na construção de políticas nacionais, assim como o Banco

Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência e o contexto da produção de texto possuem uma relação de “simbiose” ao passo que “[...] cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embate” (MAINARDES, 2006, p. 50). É importante ressaltar que os textos precisam ser lidos e interpretados considerando o tempo e o local de sua produção.

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Já no contexto da prática acontece a recriação e a reinterpretação da política original, ou seja, nele ocorrem mudanças e transformações de significados. Os profissionais que fazem parte das instituições escolares têm um papel primordial e ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas (MAINARDES, 2006). Ball também ensina que a ACP “[...] traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Para contribuição da análise do contexto da prática, a Teoria da Atuação (TA) “[...] oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas” (MAINARDES, 2018, p. 7). O conceito da TA tem como premissa básica que as políticas não deixam claro o que os agentes precisam fazer, mas constroem circunstâncias com opções disponíveis complexas que definem a atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Assim, “[...] a interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeira de gênero’, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional [...]” e envolve “[...] vender política para a equipe [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 81), isto é, faz parte da leitura inicial da política, realizada na maioria das vezes por diretores, coordenadores, representantes da instituição.

Já a tradução é o processo no qual a política é transformada, representada de maneira diferente em que os textos são colocados em ação. Braun, Maguire e Braun (2021) ponderam

que a tradução pode ser vista como um terceiro espaço entre a política e a prática, utilizando como ferramentas conversas, eventos, reuniões, entre outros.

Vale ressaltar que, por vezes, as políticas são construídas e produzidas para um modelo de escola padrão, desconsiderando os contextos e as especificidades de cada escola. Assim, a premissa principal da TA é considerar a escola e os professores como produtores de políticas, que muitas vezes criam e recriam estratégias ricas e não previstas pela política oficial, o que fortalece a autonomia das escolas e dos docentes (MAINARDES, 2022).

1.3 DELINEAMENTO DO OBJETO

Esta pesquisa teve seu delineamento do objeto inspirado na ACP e na TA, estabelecendo como questão direcionadora: de quais formas as políticas públicas de inclusão de alunos considerados PAEE têm sido atuadas em escolas do campo no município de Aral Moreira/MS?

Desse modo, tem como objetivo geral analisar o processo de atuação de gestores e professores relacionados às políticas de inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo de Aral Moreira/MS.

A fim de atingir o objetivo geral, apresentam-se como objetivos específicos: a) compreender a construção das políticas internacionais, nacionais e sul-mato-grossenses de Educação Especial, destacando suas interfaces com a Educação do Campo; b) caracterizar as dimensões contextuais das políticas de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS; c) analisar os modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é interpretada e traduzida por gestores e professores de escolas do campo de Aral Moreira/MS.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na rede de ensino do município de Aral Moreira, localizado no sudoeste do MS. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Aral Moreira obtinha uma população estimada em média de 12.511 pessoas no ano de 2021. No que tange à Educação, especificamente referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, atualizada em 2019, no site do IBGE, o município possui nota 5,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS foi selecionada por possuir, em sua maioria, escolas localizadas na zona rural e por não possuir estudos sobre as políticas públicas de inclusão em escolas do campo. A rede municipal possui nove unidades escolares, sendo que

cinco são localizadas na zona rural: três delas estão em distritos, uma em assentamento, e uma indígena. A geração das informações ocorreu em duas escolas municipais de Aral Moreira/MS: uma localizada no maior distrito rural — doravante denominada de escola A — e outra em área de assentamento — a partir de agora chamada de escola B.

Metodologicamente, a presente dissertação fez uso da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Vale ressaltar que a abordagem qualitativa não pode ser quantificada, pois está em busca de significados e explicações das situações das relações sociais (MINAYO, 1994). Nessa direção, foi operacionalizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, de modo a possibilitar a compreensão dos contextos de influência, de produção de texto e da prática da ACP, conforme sugerido por Mainardes (2006).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi elementar para vislumbrar o cenário das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, suas influências, movimentações e atuações, servindo de sustentação e direcionamento na realização desta dissertação. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de publicações científicas como artigos, dissertações, teses, livros, dentre outros. Atenta-se às contribuições dos autores que fizeram pesquisas e que se tornaram fontes dos temas a serem estudados (SEVERINO, 2007). De modo particular, selecionamos produções científicas que pesquisaram as políticas educacionais de nível macro a micro nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para análise de como têm sido textualizadas as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com suas interfaces com a Educação do Campo, nos documentos político-normativos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, utilizamos a pesquisa documental. Para Severino (2007), a fonte desta pesquisa acontece por meio de documentos que não tiveram um tratamento analítico, em que o pesquisador desenvolverá seu estudo e sua análise.

Assim, os documentos político-normativos internacionais utilizados foram: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) e

Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). Já os nacionais foram: Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008b), Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008a), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009), Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Por sua vez, as normativas estaduais foram as produzidas pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Educação. Por derradeiro, as normativas municipais foram as provenientes da Secretaria Municipal de Educação referentes à Educação Especial, a saber: Diretrizes para Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Aral Moreira/MS (ARAL MOREIRA, 2015b), Plano Municipal de Educação (ARAL MOREIRA, 2015a) e Normas para o Atendimento dos Alunos com Deficiência, na Educação Especial através do AEE e no Ensino Regular da Rede Municipal de Aral Moreira/MS (ARAL MOREIRA, 2020).

O contexto da prática foi explorado mediante a pesquisa empírica junto à rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS. Devido ao envolvimento de seres humanos na coleta de dados, foi enviado, por meio de ofício (Apêndice A), um pedido de autorização para a Secretaria Municipal de Educação conceder a realização do estudo na rede de ensino. Com a autorização, foi procedida a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado com a CAEE n. 57385522.1.0000.5160. Após aprovação do projeto, demos início à pesquisa empírica, por meio de entrevistas semiestruturadas.

A técnica utilizada para o levantamento de informações no contexto da prática foi a entrevista semiestruturada. Conforme Manzini (2004, p. 2),

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais

livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A construção do roteiro da entrevista semiestruturada perpassou por avaliação do GEPEI/UFGD e de dois juízes externos, pesquisadores doutores que atuam na área de Educação Especial e de políticas educacionais, a fim de aprimorar o encaminhamento das principais perguntas a serem realizadas na coleta das informações.

Considerando os propósitos desta investigação, foram elaborados cinco roteiros de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B). Para os agentes da gestão educacional municipal, foram divididos da seguinte forma: um para o secretário de educação e para o diretor pedagógico (com nove perguntas) e outro para os técnicos da Educação Especial² (com nove perguntas). Nas escolas A e B investigadas foram elaborados roteiros para os gestores (diretores e coordenadores) (com 12 perguntas), um para professores regentes (com oito perguntas) e um para profissionais de apoio/professor de SRM (com oito perguntas).

Os participantes foram selecionados por amostragem não probabilística e por conveniência (COSBY, 2003), sendo convidados a contribuir voluntariamente com a investigação. Após ciência da intencionalidade da pesquisa, os participantes manifestaram anuência mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Ao todo, 13 profissionais da rede municipal de ensino de Aral Moreira — informados no Quadro 2 — participaram da pesquisa empírica, a fim de compreender como ocorre a interpretação e a tradução das políticas inclusivas em escolas do campo por meio da atuação de sujeitos que estão envolvidos em sua concretização.

Quadro 2 – Participantes e siglas de identificação

Gestão Educacional Municipal	
Secretário de Educação – SECRET.	
Diretor Pedagógico – DIRP.	
Técnico da Educação Especial 1 – TEC 1	
Técnico da Educação Especial 2 – TEC 2	
Escola A	Escola B
Diretor – DIRETOR A	Diretor – DIRETOR B
Coordenador Pedagógico – COORD A	Coordenador Pedagógico – COORD B
Professor Regente 1 – REGENTE 1A	Professor Regente 1 – REGENTE 1B
Professor Regente 2 – REGENTE 2A	Profissional de Apoio – APOIO B
	Professor da Sala de Recursos – PRO SRM-B

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

² Na Resolução SEMEC n.º 44, publicada no dia 1 de dezembro de 2020, que estabelece normas para o atendimento dos alunos com deficiência, na Educação Especial por meio do AEE e no ensino regular na rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS é definido como técnicos da Educação Inclusiva (ARAL MOREIRA, 2020). No entanto, no contexto da prática, os profissionais da educação utilizam a nomenclatura técnicos da Educação Especial, razão pela qual foi adotada no trabalho este termo.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e julho de 2022, de maneira presencial (na Secretaria Municipal de Educação ou nas escolas) ou remota pela plataforma Zoom, a partir da disponibilidade de cada participante, com duração variada, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Formato, duração e data das entrevistas

Participantes	Formato da entrevista	Duração da entrevista	Data da entrevista
SECRET.	Presencial - Secretaria de Educação	40min20seg	22/06/2022
DIRP.	On-line - Via plataforma Zoom	1h32min24seg	23/05/2022
TEC 1	Presencial – Departamento Pedagógico	55min04seg	05/05/2022
TEC 2	Presencial - Departamento Pedagógico	28min15seg	05/05/2022
DIRETOR A	Presencial - Escola A	32min00seg	28/04/2022
COORD A	Presencial - Escola A	25min58seg	28/04/2022
REGENTE 1A	Presencial - Escola A	29min42seg	26/05/2022
REGENTE 2A	Presencial - Escola A	37min26seg	26/05/2022
DIRETOR B	Presencial - Escola B	21min07seg	01/06/2022
COORD B	Presencial - Escola B	46min28seg	01/06/2022
REGENTE 1B	On-line - Via chamada de vídeo WhatsApp	20min00seg	04/07/2022
APOIO B	Presencial - Escola B	36min57seg	01/06/2022
PRO SRM-B	Presencial - Escola B	25min47seg	01/06/2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As entrevistas realizadas de forma presencial foram gravadas em áudio, ao passo que as desenvolvidas de modo remoto foram gravadas em vídeo na própria plataforma Zoom. Todas as entrevistas foram transcritas e passaram por processo de textualização, “[...] para retirada de expressões próprias da linguagem oral” (NOZU, 2017, p. 40).

A interpretação dos dados gerados na pesquisa empírica foi inspirada nas dimensões contextuais da TA, a saber: contextos situados das escolas do campo; contextos materiais das escolas do campo; culturas profissionais nas escolas do campo e avanços e desafios da Educação Especial em escolas do campo.

1.5 ELEMENTOS CENTRAIS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se iniciou com a introdução ora apresentada, na qual foram expostas a contextualização do tema investigado e sua relação com os conceitos de políticas públicas, de gestão educacional e escolar, de Educação Especial e de Educação do Campo, bem como a

revisão de dissertações e teses selecionadas. Além disso, foram explicitados os elementos centrais do desenho da dissertação, tal como sintetizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Elementos centrais da dissertação

Título	Políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo.
Pergunta direcionadora	De quais formas as políticas públicas de inclusão de alunos considerados PAEE têm sido atuadas em escolas do campo no município de Aral Moreira/MS?
Objetivos	Objetivo geral: analisar o processo de atuação de gestores e professores relacionados às políticas de inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo de Aral Moreira/MS. Objetivos específicos: a) compreender a construção das políticas internacionais, nacionais e sul-mato-grossenses de Educação Especial, destacando suas interfaces com a Educação do Campo; b) caracterizar as dimensões contextuais das políticas de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS; c) analisar os modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é interpretada e traduzida por gestores e professores de escolas do campo de Aral Moreira/MS.
Abordagem teórico-metodológica	Abordagem do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação de Stephen Ball e colaboradores.
Caminhos metodológicos	Abordagem de pesquisa: pesquisa qualitativa. Tipos de pesquisa: documental, bibliográfica e empírica. Lócus: rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS, de modo particular: Secretaria Municipal de Educação e duas escolas do campo. Participantes: 13 - um secretário municipal de educação; um diretor pedagógico; dois técnicos da Educação Especial; dois diretores escolares; dois coordenadores pedagógicos escolares; três professores regentes; um professor de apoio; e um professor de sala de recursos multifuncionais. Técnica de coleta: entrevista semiestruturada. Instrumento de coleta: roteiro de entrevista. Análise dos dados: inspirada nas dimensões contextuais da TA.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kraemer (2017).

O primeiro capítulo compreende esta introdução. Já no segundo capítulo buscamos elucidar como se constituiu o princípio da Educação Inclusiva por meio das influências internacionais, nacionais e estaduais, demonstrando também as interfaces da Educação Especial com a Educação do Campo.

No terceiro capítulo caracterizamos as políticas de Educação Especial em escolas do campo no município de Aral Moreira/MS. Neste capítulo, buscamos contextualizar o cenário do município de Aral Moreira/MS, bem como a caracterização da rede municipal de ensino e, por fim, analisamos as configurações da política municipal de Educação Especial e suas interfaces com a Educação do Campo.

No quarto capítulo mostramos as dimensões contextuais das políticas de Educação Especial em escolas do campo no município de Aral Moreira/MS, de modo a nos atentar às culturas profissionais, ao contexto material e ao contexto situado, possibilitando vislumbrar os

modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é instituída e praticada no âmbito de duas escolas do campo de Aral Moreira/MS.

Por fim, foram apresentadas as considerações com base nos resultados levantados, sem a pretensão de esgotar as análises e reflexões, mas sim ampliar as discussões sobre o tema e promover possibilidades de compressão acerca das políticas de inclusão em escolas do campo.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Neste capítulo propomos apresentar o processo de construção das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, indagando as suas interfaces com as políticas de Educação do Campo. Para tanto, elucidaremos o contexto de influência e o de produção de texto (MAINARDES 2006; 2018), na análise histórica da política de escolarização do PAEE que vive no campo.

O contexto de influência tem como premissa em seus movimentos, textos e discursos políticos predominantes a possibilidade de serem modificados por meio da ação política, considerando também a historicidade das políticas que são pesquisadas, “[...] pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma ‘nova política’. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local” (MAINARDES, 2018, p. 13).

Para compreensão do contexto de influência no processo de significação das políticas educacionais inclusivas do Brasil, discutiremos acerca de alguns movimentos e documentos político-normativos elaborados ou apoiados por agências internacionais multilaterais. Desse modo, iniciaremos as análises a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) e da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Por sua vez, o contexto da produção de texto é a modalidade primária em que as políticas são escritas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Sendo o produto resultante de diversos embates em distintos campos de influências (PAVEZI, 2018). Os textos políticos são representados de diversas maneiras, em “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. [...]” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Assim, a fim de evidenciarmos o contexto da produção de texto das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo serão apresentados documentos político-normativos brasileiros, tendo a Constituição Federal de 1988 como recorte temporal inicial. Posteriormente, analisaremos a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008b), as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de

Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008a), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009), a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

2.1 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS: O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para as discussões das influências internacionais, começaremos pela DUDH (ONU, 1948), que foi basilar na compreensão do processo de disseminação dos direitos humanos e, principalmente, na construção do direito à Educação de toda e qualquer pessoa da sociedade, em que ratifica em seu artigo 26 a garantia da gratuidade da Educação ao “[...] ensino fundamental elementar [...]” (ONU, 1948).

A DUDH foi publicada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e construída a partir dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945. Devido às tragédias que a sociedade vivenciou, a DUDH reforçou a necessidade de todas as pessoas serem tratadas de maneira equitativa, sob o prisma da igualdade (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Assim, com a publicação da DUDH deu-se início às discussões sobre a importância da educação como um direito humano fundamental. Todavia, apesar de sua publicação ter ocorrido na década de 40 do século XX, com preocupações inerentes à essencialidade da educação como pressuposto para conviver com as diferenças, esse debate percorre até a atualidade, principalmente acerca dos grupos considerados historicamente marginalizados (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021), como as populações camponesas com deficiência.

Algumas décadas depois, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, organizada e promovida pelo Banco Mundial (BM), ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNESCO, 1990). Esse movimento resultou na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que dispunha de alguns objetivos a serem traçados no final do século XX, principalmente relacionados à universalização da Educação. Dessa maneira, indicou a necessidade de superar as discrepâncias educacionais dos grupos excluídos, tecendo

sinalizações às populações da Educação Especial e da Educação do Campo, destacando em seu texto, os povos das zonas rurais, os indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, entre outros (UNESCO, 1990).

Sendo assim, orientou a concentração de financiamentos para a Educação Básica, apresentando novamente características de populações vulnerabilizadas, como camponeses pobres, pessoas com deficiência, mulheres, entre outros (UNESCO, 1990). Nozu, Icassatti e Bruno (2017, p. 26) apresentam de forma sintetizada os compromissos a serem traçados pelos países signatários da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990):

[...] expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade.

Embora a DUDH (ONU, 1948) preconizasse o direito à Educação a todas as pessoas de maneira equitativa, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) sinalizou que este direito ainda acontecia de maneira insatisfatória, principalmente para as populações mais vulneráveis.

Diante disso, em 1994, por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi publicada a Declaração de Salamanca, documento orientador elementar para a disseminação da filosofia da Educação Inclusiva (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca reportou novas concepções sobre as necessidades educativas especiais, afirmando que as escolas devem escolarizar e ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições e especificidades. Dessa forma, reafirmou o direito à Educação para crianças com deficiências e jovens que possuem dificuldades escolares (UNESCO, 1994). Assim, teve como princípio orientador:

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Vale salientar que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assim como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) é um documento orientador produto do neoliberalismo que representa manifestações e disputas de grupos de interesses que visam a promoção de uma Educação caracterizada pela teoria do capital humano (SOUZA; PLETSCHE,

2017), isto é, pela disseminação de valores relacionados à competição e ao individualismo (BALL, 2001).

Dessa forma, os atores educacionais — professores, estudantes e famílias — são moldados e reprocessados pelo mercado e sistema de competição, ocasionando em novas preocupações para a escola e reconfigurando o significado de educação. Em vista disso, criam-se identidades dentro do sistema educacional, incentivados pelo individualismo e instrumentalismo (BALL, 2001).

Para o viés econômico neoliberal, manter a educação de todas as crianças em uma escola regular é menos custoso para o Estado do que manter diversas instituições escolares para grupos diferentes de crianças (KASSAR, 2011). Desse modo, “[...] a política de Educação Inclusiva, além de representar um investimento caracterizado por ser custo-eficiente, é também uma relação ótima de custo-benefício” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 835).

Neste seguimento, apesar da Declaração de Salamanca não expressar estritamente a Educação do Campo, sinaliza — em seus princípios, políticas e práticas — algumas populações que possuem características e peculiaridades das populações camponesas, tais como: crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, crianças de populações distantes, crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou ainda marginalizadas (UNESCO, 1994).

O documento evidencia que os alunos com necessidades educacionais especiais de áreas rurais são, por vezes, desprovidos de serviços de apoio educacional, amplificando carência na construção de escolas inclusivas. No que tange aos fatores relativos à escola, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que a mesma articulação que ocorre nas instituições localizadas em zona urbana deve acontecer nas escolas localizadas nas áreas rurais, necessitando de maneira igualitária de articulações “[...] de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada [...]” (UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva, o Brasil assume as diretrizes propostas nos movimentos internacionais — que apontam, de forma salvacionista, a educação como a solução para superar a exclusão de indivíduos em situação marginal (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017) — em conjunto com as políticas educacionais previstas na Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, possuía em seu bojo uma vertente neoliberal focalizada em ações no combate à pobreza e na universalização do ensino obrigatório (KASSAR; REBELO, 2018).

Kassar e Rebelo (2018) problematizam se há inovação com as propostas das declarações internacionais de Educação da década de 1990, já que no Brasil muitos pressupostos do direito à Educação eram reconhecidos pela Constituição Federal. Ball (2001, p. 100) alega que “[...] políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da

globalização dos “[...] discursos ideológicos que balizam as políticas educativas ao nível nacional. As diferenças são questões de ênfase, mais do que de distinção”.

No entanto, apesar de problematizarmos as influências dos movimentos internacionais, não podemos minimizar a sua relevância, pois foi a partir deles que o advento da inclusão passou a ser propagado mundialmente no campo da Educação, tendo o objetivo de construir uma sociedade democrática que busque o respeito à diversidade e desenvolva políticas públicas equitativas (MENDES, 2006).

Com isso, o uso do termo Educação Inclusiva foi difundido de maneira efetiva mediante a divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o que “[...] na literatura educacional, assumiu o conceito de ‘escola para todos’, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola [...]” (MENDES, 2017, p. 62).

Em 2000, ocorreu a Cúpula Mundial da Educação de Dakar, também importante marco para a universalização da Educação Básica, uma vez que possuía como perspectiva a educação como o principal mecanismo para o desenvolvimento sustentável. O evento de Dakar se ancorou na concepção ampla de educação propagada pela Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), no qual evidenciou metas e estratégias destinadas ao direito à Educação para todos os cidadãos até o ano de 2015 (UNESCO, 2000).

Nesse sentido, em suas metas/estratégias, chama a atenção para crianças de minorias étnico-raciais, crianças que possuíam alguma desvantagem e/ou vulnerabilidade, entre outras (UNESCO, 2000), sinalizando preocupações com a efetivação da escolarização das populações da Educação Especial e do Campo.

Em 2015, entre 19 e 22 de maio, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, em Incheon, dando origem à Declaração de Incheon. Este documento estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, concentrando esforços para o acesso, a equidade e a inclusão, assim como nos resultados de uma aprendizagem ao longo da vida. Além disso, reconhece a educação como principal elemento para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza, enfrentando a exclusão e a marginalização social (UNESCO, 2015).

Na meta 4.5, apresenta: “[...] garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (UNESCO, 2015). Por meio desta meta, podemos observar indícios de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, ficando mais evidente na estratégia indicativa 5.4, no qual cita que as pessoas com deficiências, populações indígenas, minoria étnicas, pobres e

populações que vivem em áreas rurais necessitam de atenção especial para garantia e igualdade de acesso à Educação (UNESCO, 2015).

Nesse sentido, a declaração tem como premissa a educação capacitadora da transformação social e possui como ideia rudimentar a inclusão e equidade na e por meio da educação. “Assim, para alguns pesquisadores, esse discurso compartilha de uma visão da educação como redentora da realidade, como o principal fator de mudança social [...] já que a ênfase é colocada na ação da escola [...]” (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 29).

Sob influências internacionais, o Brasil, em um processo de bricolagem (BALL, 2001), elabora, sobretudo a partir dos anos 2000 (KASSAR, 2011), suas políticas educacionais direcionadas para a constituição da Educação Inclusiva. A maior parte das políticas são inconstantes, produtos de acordos e modificadas em meio a contextos de influências e na elaboração e propagação de textos que são reinterpretados no contexto da prática (BALL, 2001).

Assim, as questões tangentes ao neoliberalismo e de seus impactos na construção de políticas inclusivas nacionais se tornaram emergentes na atualidade. Ball (2014, p. 26) afirma que o “[...] Neoliberalismo [...] é um nexos de interesse comum entre várias formas de capital e de Estados contemporâneos”.

De acordo com Pereira e Pletsch (2021), o BM possui demasiada influência na construção e na disseminação dos documentos internacionais relacionados à Educação e a todo segmento da sociedade que determina o desenvolvimento de um país.

Na medida em que as pautas relacionadas aos direitos humanos se tornaram bens jurídicos, o BM e outras instituições multilaterais tiveram que tomá-la como referência, sendo convencionalmente incorporada por estas instituições (PEREIRA; PLETSCHE, 2021). Uma das estratégias que o BM propunha era de “[...] se organizar como um repositório global de experiência e saber sobre o desenvolvimento” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 6). Dessa forma, o BM possui uma vantagem poderosa e influente (BALL, 2014) diante de outras instituições, possuindo a dimensão intelectual como sua principal vantagem, articulando pesquisas, análises de políticas, suporte técnico, capacidade de persuasão, entre outras.

[...] o Banco não é apenas um prestador de recursos, mas também, e fundamentalmente, um ator político e intelectual, combinando concessão de empréstimos com aconselhamento e assistência técnica a governos, além de vasta produção intelectual, própria ou em parceria com outras instituições, com o propósito de influenciar a tomada de decisão sobre políticas nacionais e globais de desenvolvimento. Diferentemente de um banco privado, cuja existência se volta para a maximização de lucro, o BM utiliza os empréstimos como instrumentos para difundir e institucionalizar ideias e prescrições sobre

o que fazer em matéria de políticas públicas (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 6).

Na década de 1990, sua agenda mundial sofreu um processo de renovação, construindo a subjetividade individual e, assim, implantando a competitividade como valor central da sociabilidade humana. O combate à pobreza também foi incorporado por esta instituição, afirmando que a educação e a saúde são variáveis primordiais para a sua redução, a qual ocorre por meio da melhoria do capital humano no mercado de trabalho.

Paralelamente a essa asserção, surgiu o eixo que consigna a “educação para todos” referente ao acesso e à universalização da Educação, proposto pela maioria dos movimentos internacionais (PEREIRA; PLETSCHE, 2021; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 2000).

Nessa direção, os principais documentos político-normativos internacionais acerca da educação foram promovidos por BM, ONU, UNESCO e outras instituições multilaterais. Ball (2014, p. 29) afirma que essas movimentações são chamadas de redes políticas, que são “[...] um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos [...] constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções [...] as redes fornecem locais para soluções colaborativas”.

Os governos estão, cada vez mais, incentivando todos os setores — público, privado e voluntariado — em ações conglomeradas para resolver problemas de sua comunidade, todavia essas movimentações podem gerar fracassos políticos (BALL, 2014). No setor educacional público, “[...] novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política e em relação a ela, isto é, há uma nova mistura dentro da matriz de governança” (BALL, 2014, p. 34). Assim, são abertos novos espaços para discursos de uma “boa” política que são articuladas e validadas.

Desse modo, existe um crescimento — nacional e globalmente — de redes políticas constituídas de organizações que Ball (2014, p. 34) chama de “operacionalmente autônoma”, no entanto, “estruturalmente acopladas”, isto é, agências multilaterais, organizações não governamentais (ONGs) e influências de empresas podem construir uma alternativa política para o fracasso do Estado. Logo, as políticas são desenvolvidas em diversas redes, em que sua autoridade se torna parcialmente originária.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva proposta no Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) tem como premissa fundamental a inclusão e a

equidade, ou seja, não só a garantia de acesso à Educação, mas também a promoção de espaços de aprendizagens significativos, o qual deve instigar os estudantes a prosperar e construir uma sociedade mais justa.

Assim, a transição para uma Educação mais inclusiva e equitativa exige a construção de um movimento filosófico, o qual requer transformações nas culturas dos sistemas educacionais, nas políticas, no currículo, nos recursos humanos e financeiros, nas práticas educacionais, dentre outros aspectos que norteiam o âmbito educacional (UNESCO, 2019).

2.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas públicas nacionais perpassaram por processos de transformações por meio das discussões sobre a democratização do ensino, principalmente após a promulgação da CF de 1988, sendo evidenciado como o primeiro documento normativo que legitimou o direito à Educação no Brasil.

Em seu artigo 205, a CF apresenta o direito à Educação como um dever do Estado e da família, tornando um direito público subjetivo. De acordo com Kassir (2011, p. 69), “A CF de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais [...]”.

Nesse sentido, a CF, no inciso III do artigo 208, garantiu o AEE aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Diante disso, Nozu (2017) problematiza que o advérbio “preferencialmente”, presente na CF e em normativas posteriores, ocasionou uma série de interpretações pelos grupos de pressão: para alguns, o advérbio indicava a escolarização preferencial — mas não obrigatória — na rede regular de ensino; para outros, o advérbio refere-se ao AEE, que tem a preferência de oferta na rede regular.

Entretanto, embora os estudantes com deficiência tenham sido expressamente mencionados na CF, os camponeses não tiveram seus direitos educacionais evidenciados de forma equivalente, sendo sinalizado somente em seu artigo 62, nas Disposições Constitucionais Transitórias, a construção de políticas educacionais para esta população, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) (NOZU, 2017).

Para reafirmar os dispositivos que a CF dispunha, a LDB (BRASIL, 1996) reitera o direito à Educação do PAEE, determinando dentro de um capítulo a Educação Especial como uma modalidade de ensino, garantindo a sua oferta preferencialmente na rede regular, assegurando aos educandos PAEE:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Ainda que a LDB (BRASIL, 1996) tivesse apresentado a Educação Especial de forma vasta dentro de um capítulo, a Educação do Campo é tratada novamente de maneira limitada. Em apenas um artigo é evidenciado o direito à Educação Básica às populações da zona rural, em que são ratificadas as especificidades dos sujeitos que residem no campo e são assegurados currículos e metodologias que se adequam a sua realidade (BRASIL, 1996). Apesar da LDB ser um marco na constituição dos direitos educacionais das populações camponesas, ainda há um silenciamento no que diz respeito à continuidade dos estudos dessas populações, sobretudo no Ensino Médio e na Educação Superior (PALMA, 2016).

Molina (2002) ressalta que o campo deve ser legitimado mais do que um perímetro não urbano, mas sim como um lugar de possibilidades que interligam os sujeitos camponeses como a sua própria produção de existência e com suas realizações. Além do mais, as políticas educacionais do espaço urbano levadas para o campo reforçam ainda mais essa concepção “urbanocêntrica” (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020; RIBEIRO; NOZU, 2022).

Posteriormente, em 2001 foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que propõem aos alunos PAEE matrículas na escola comum da rede regular de ensino, tirando o advérbio “preferencialmente”. Nesse processo, afirma que cabe “[...] às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todas as crianças” (BRASIL, 2001).

Esse documento previa vastas possibilidades de atendimentos para os alunos PAEE. Conforme Garcia (2016, p. 14), “[...] registra-se que a proposta de 2001 incorporou todas as formas de atendimento existentes no país e desenvolvidas pelos mais diversos sujeitos políticos, amparando modelos variados de atendimento em coexistência nos sistemas de ensino”.

Ainda que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trouxessem contribuições para os alunos PAEE, apresentou mais um silenciamento quando se trata dos alunos PAEE que residem no campo e que apresentam dificuldades no acesso, na permanência, nas adaptações curriculares, entre outros fatores que permeiam a vida dos sujeitos que advêm de áreas rurais.

Assim, “A primeira menção, dentre os documentos nacionais, acerca das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo se deu nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas por meio da Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002” (NOZU *et al.*, 2022, p. 51).

Esse documento estabelece um conjunto de princípios, tendo a finalidade de ajustar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais e a todas as etapas de ensino e suas modalidades, mencionando, assim, a Educação Especial. Nesta direção, garante a universalização da Educação Básica para as populações do campo, assegurando o respeito às diferenças e às diversidades campesinas (BRASIL, 2002).

A escola do campo deve conter propostas pedagógicas que contemplem aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, étnicos, entre outros. Assim, essas diretrizes desvelam interfaces da proposta da Educação do Campo com a Educação Especial, porém ainda de maneira genérica e vaga. De acordo com Nozu (2017), por mais que este documento indique a articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, também evidencia um silenciamento quanto às particularidades dos alunos PAEE.

Logo mais, em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que definiu as populações da Educação Especial como:

[...] alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008b).

Nozu (2017) evidencia o essencialismo biológico na definição dos alunos PAEE, o que de certa maneira, define as características e as identidades desses sujeitos. Frequentemente, quando os alunos PAEE são matriculados em escolas comuns da rede regular de ensino, são direcionados ao AEE, sem passar, muitas vezes, por avaliação pedagógica que verifique se há necessidades educativas especiais. Logo, é importante evidenciarmos que fazer parte do PAEE não significa estritamente necessitar de apoio educacional especializado.

A PNEEPEI é um importante documento orientador para a Educação Especial, não só por expressar uma proposta de inclusão escolar, como também por destacar as diferenças socioculturais dos alunos PAEE, sobretudo aqueles que são oriundos do campo. Dessa forma, apresenta a interface da Educação Especial e da Educação do Campo, assegurando recursos, serviços e AEE nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) construídos nas escolas, com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008).

Desta feita, Nozu (2017, p. 70) aponta a interface dessas modalidades de ensino como “[...] um espaço híbrido de negociações e de traduções culturais onde identidades e diferenças são produzidas discursivamente nas relações de saber-poder”. Por meio desses elementos, pode-se observar como estão sendo atuadas as políticas de Educação Especial nas escolas do campo, que devem considerar a esses sujeitos valores, saberes e culturas específicas inerentes do meio rural.

Nozu (2017) aponta a importância do PNEEPEI frente ao embate do modelo de Educação Especial “urbanocêntrico”, que tem como principal característica a utilização das mesmas estratégias e práticas pedagógicas utilizadas nas escolas urbanas para as do campo, não considerando as questões culturais, valores e saberes dos sujeitos do campo.

Por conseguinte, a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, tendo como objetivo assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar em todas as etapas da Educação Básica aos povos do campo. No parágrafo 5º do artigo 1º, o documento indica a adoção de providências para o acesso à Educação Básica ao PAEE que residem no campo, preferencialmente no ensino regular dos sistemas de ensino. Assim, o documento também assegura transporte escolar para os alunos PAEE em sua própria comunidade, o qual deve se adaptar às necessidades destes estudantes (BRASIL, 2008a).

A Educação do Campo também deverá ofertar “[...] apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições de infraestruturas 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” (BRASIL, 2008a).

Na sequência, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituíram que o AEE deve ser realizado prioritariamente nas SRM da escola em que o aluno esteja matriculado ou em outra instituição de ensino regular no turno inverso da escolarização, podendo ser ofertado em centro de AEE da rede pública ou em instituições comunitárias (BRASIL, 2009).

Conforme Agrelos (2020), a priorização do AEE em SRM vem sendo criticada por muitos pesquisadores da área de Educação Especial, por se tratar de um serviço generalista e extraclasse, distante, muitas vezes, dos processos pedagógicos cotidianos da sala de aula comum. Além disso, Nozu (2017) afirma que muitos discentes que residem no campo têm acesso ao transporte escolar somente em um dos turnos, matutino ou vespertino, o que implica dificuldade ou até mesmo não participação do AEE no turno inverso da escolarização.

Em 2010 foi publicado o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como objetivo o aprimoramento e a ampliação da Educação Básica e da Educação Superior para as populações do campo. O documento destaca os princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - 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;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O documento vislumbra diversas especificidades das escolas do campo, mas silencia novamente os alunos PAEE que vivem em áreas rurais. Caldart (2002) afirma que a luta por uma Educação do Campo só será universalizada por meio de políticas públicas que se

preocupem, verdadeiramente, com as particularidades das populações camponesas, as quais possuem diferentes identidades.

Hall (2006) define identidade na concepção pós-crítica como algo que é transformado continuamente e que se constitui historicamente, e não biologicamente. A identidade não é fixa, permanente, completa, pois “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...]” (HALL, 2006, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que possui vigência entre 2014 e 2024, aborda também a Educação Especial, especificamente na meta quatro, que visa a universalização da Educação Básica aos alunos PAEE de quatro a 17 anos, garantindo a oferta do AEE nas SRMs quando necessário (BRASIL, 2014).

Na meta quatro é apresentado um percentual de alunos PAEE de quatro a 17 anos que frequentavam a escola regular por regiões do Brasil, demonstrando que a proporção de alunos PAEE que moram em zonas urbanas e possuem acesso à Educação Básica é maior do que as que residem em zonas rurais. Assim, no que concerne às matrículas em classes comuns dos estudantes PAEE em escolas do campo, o PNE apresentou um dos maiores percentuais de toda a história, sendo 98,5% de matrículas no ensino regular em 2013 (BRASIL, 2014).

O PNE garantiu a implantação de SRMs e a formação continuada para professores que atuam no AEE em escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas (NOZU, 2017), abordando, assim, as interfaces dessas modalidades de ensino.

Em 2015, foi publicado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurando às pessoas com deficiência, em seu capítulo IV, um sistema educacional inclusivo ao longo da vida, maximizando os seus talentos, o desenvolvimento físico, social e cognitivo. Dispõe também:

[...] II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] (BRASIL, 2015, p. 20).

Observa-se que o documento não reflete acerca do direito à Educação dos estudantes PAEE que moram no campo, deixando lacunas e, novamente, contribuindo para o silenciamento dessas populações.

Por fim, no âmbito da documentação nacional, em 2020, foi publicado o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. No que tange às interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo, o decreto indicava o atendimento dos alunos PAEE e a garantia de serviços e de recursos da Educação Especial aos estudantes do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2020). Contudo, retrocedia em um aspecto relevantíssimo: a atenção às diferenças socioculturais desses estudantes, tal como evidenciado pela PNEEPEI de 2008. Esse documento gerou diversas reações em distintos grupos de interesses, ocasionando discussões intensas que levaram até o Supremo Tribunal Federal (STF) sendo suspenso por 60 dias após a sua publicação e encontrava-se em apreciação no STF até a posse do novo presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, que revogou o documento no dia 1º de janeiro de 2023.

Conforme Nozu *et al.* (2022, p. 55-56), a análise do conjunto desses documentos permite concluir que:

[...] a) a menção textual de Interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo remonta às duas últimas décadas; b) os textos políticos limitam-se a indicar as Interfaces como mera “justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo” (NOZU, 2017, p. 165); c) há ausência de orientações para o *modus operandi* de concretização, no contexto da prática, das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo (NOZU, 2017); d) o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, tido como hegemônico para ações de Educação Especial, também tem recebido destaque para a Educação do Campo, ainda que não atenda, muitas vezes, às realidades e às formas de organização das escolas do/no campo.

Em síntese, o estudo dos documentos político-normativos que abordam sobre a Educação Especial permite vislumbrar as previsões no processo de inclusão dos alunos PAEE que residem no campo, as transformações textuais percorridas nos últimos anos e os desafios que são colocados para a atuação no contexto da prática.

2.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SUL-MATO-GROSSENSE

O estado de Mato Grosso do Sul é composto de 79 municípios e está localizado na região Centro-Oeste do Brasil. A produção de textos tangentes à Educação Especial pelo sistema estadual de ensino do MS foi estudada em razão de sua influência nas interpretações e na própria

construção de documentos político-normativos dos sistemas municipais de ensino, embora se entenda que não há hierarquia entre estados e municípios no que diz respeito à elaboração de políticas públicas (AGRELOS, 2020).

O atendimento educacional aos alunos com deficiências em MS foi iniciado por meio das instituições privadas filantrópicas. Inicialmente, com o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAG), em 1957, em seguida, com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1967, e depois com a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979 (NERES, 2010).

Na rede de influências, o estado do MS vem regulamentando a Educação Especial a partir da tendência nacional, o qual iniciou a institucionalização ao atendimento às pessoas com deficiências em 1981, com a criação da Diretoria Estadual da Educação Especial (BRASIL, 2014).

Por conseguinte, em 1981 foi oficializada a Educação Especial no MS, com a criação da Diretoria de Educação Especial, fazendo parte da Secretaria Estadual de Educação. Essa diretoria seguia os mesmos moldes das políticas empregadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que visava a promoção de assistência educacional aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, por meio de serviços especializados e de classes especiais a fim de integrá-los ao ensino regular, bem como para os alunos do ensino comum que necessitavam de atendimento psicopedagógico (NERES, 2010).

A Diretoria da Educação Especial foi composta de três núcleos, a saber: Núcleo de Atendimento aos Centros Regionais de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPs); Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular; Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas e Programa de Supervisão Regional de Educação Especial. Além dos núcleos, também foi criado o Programa de Supervisão Regional de Educação Especial (NERES; BELATO; CORRÊA, 2023).

Inicialmente, MS obtinha uma concepção de Educação Especial orientada em normas terapêuticas, em que os subsídios para a formação de professores e para a criação de novos serviços seguiam a vertente médico-pedagógica. Isso porque essa abordagem era tendência e direcionava as políticas educacionais no Brasil, considerando a influência que a medicina tinha (e ainda tem) na Educação. Essas iniciativas, tanto individuais quanto de grupos de interesses, eram de natureza assistencialista e tinham grande apelo à formação para o trabalho (NERES; BELATO; CORRÊA, 2023).

Entretanto, em 1991 a Diretoria de Educação Especial foi extinta, em razão da mudança de governo no estado do MS e em seu lugar foi criada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do

Portador de Necessidades Especiais (CAPNE), que tinha uma proposta de integração, buscando a promoção dos alunos com necessidades especiais ao ensino regular (NERES, 2010). Para isso, a CAPNE criou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), que eram responsáveis pelo atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais e sua integração na rede regular de ensino (NERES, 2010).

Novamente, em 1995, houve uma mudança de governo no MS e, em razão disso, foi instalada de volta a Diretoria de Educação Especial, criando o Centro Integrado de Educação Especial em Campo Grande (CIEESP), que garantia à pessoa com deficiência serviços especializados, uma vez que os profissionais que compunham a diretoria acreditavam que o atendimento ao estudante com deficiência ainda era limitado, devido à falta de instituição pública (NERES, 2010).

A Lei n.º 1.772, de 29 de setembro de 1997, instituiu o Programa Estadual de Educação Especial, prevendo a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Além disso, a lei também ratificou que todas as escolas do estado que fossem construídas ou reformadas a partir da publicação desta lei deveriam respeitar as necessidades dos alunos PAEE, com vistas a facilitar o acesso à Educação Básica. Por meio desta lei se inicia o processo de construção das políticas que visam a escolarização de alunos considerados PAEE no estado do MS (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Com influências das políticas nacionais, o Conselho Estadual de Educação do MS (CEE/MS) emitiu a Deliberação CEE/MS n.º 7.828, em 30 de maio de 2005, que dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino, assegurando as matrículas destes alunos em escolas comuns da rede regular de ensino, sendo dever da instituição propor um ambiente com as devidas condições para uma Educação significativa e de qualidade. No entanto, embora a política estadual possua uma premissa inclusiva, ainda foram mantidos os serviços de apoio em escolas e classes especiais, caso seja comprovada a necessidade do aluno (MATO GROSSO DO SUL, 2005). Neres (2010) aponta que, pela primeira vez no estado do MS, uma resolução havia expressado a filosofia da inclusão.

No entanto, “[...] apesar das orientações políticas de Mato Grosso do Sul apontarem para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, os números indicam que a quantidade de matrículas ainda era pouca expressiva” (NERES, 2010, p. 62). Tanto o Programa Estadual de Educação Especial de 1997 quanto a Deliberação de 2005, apesar de avançarem no que concerne à Educação Especial, não apresentavam as especificidades dos alunos PAEE que viviam em áreas rurais.

Na sequência, o CEE/MS expediu a Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, no sistema estadual de ensino de MS, e evidencia o AEE como parte integrante do processo educacional, assim como os recursos de acessibilidade. Indica, em seu artigo 4º, que o AEE deve ocorrer no turno inverso da escolarização da própria escola comum ou em centro de AEE (MATO GROSSO DO SUL, 2010), indo na mesma premissa das políticas educacionais nacionais.

Agrelos (2020) afirma que esse documento apresenta algumas incoerências, pois aborda o AEE como sendo os que são ofertados na sala de aula comum, assim como os que são fornecidos fora, ou seja, sendo sinônimo de Educação Especial. Além disso, no decorrer do texto, assegura o AEE no turno inverso ao da escolarização, o que incide em confusão nas interpretações. Assim, podemos observar também que por mais que os documentos nacionais tivessem influências nas construções de políticas educacionais acerca da Educação Especial no MS, esses documentos ainda silenciavam o direito à Educação dos sujeitos PAEE que residem no campo.

Em 2014, foi instituído o Plano Estadual de Educação (PEE) do MS, pela Lei n.º 4.621 que dispõe, em sua meta quatro, sobre a Educação Especial. O PEE reforça a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE aos alunos PAEE, preferencialmente na rede regular de ensino, garantido um sistema educacional inclusivo. Como estratégias fomentou:

4.4. assegurar a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 37).

Cabe destacar que este documento é um marco na construção das políticas educacionais direcionadas aos alunos PAEE de escolas do campo do MS, reforçando a necessidade de formação continuada não só para os professores do AEE e do ensino comum, mas também para gestores escolares e funcionários administrativos que compõem as escolas.

Logo na introdução do PEE são apresentadas algumas características das populações do MS: sendo os “[...] migrantes de todas as regiões do País, populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras) [...]” (MATO GROSSO

DO SUL, 2014). Essa proposição acerca das populações do MS evidencia uma valorização dos seus povos e, principalmente, do público-alvo da Educação do Campo do estado.

Ribeiro (2020) afirma que o PEE fortalece a (re)existência das escolas do campo. Dessa forma, possui como metas a obtenção do direito à Educação, das populações do campo, no próprio meio em que vivem, bem como “[...] a garantia de oferta do ensino fundamental às populações do campo, atendimento de qualidade, transporte gratuito, acessível e seguro, reduzir a evasão escolar, atendimento em Educação Especial e elevar a escolaridade média das pessoas que vivem no meio rural” (RIBEIRO, 2020, p. 109).

Caldart (2002) afirma que a Educação do Campo luta pela ampliação da universalização da educação no campo e pela constituição de uma escola que não esteja somente no campo, mas que seja do campo, vinculada a sua cultura e as suas causas sociais. A Educação do Campo não se limita somente à escola, mas entende que é por meio dela que se inicia a efetivação de uma Educação do Campo.

[...] a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido uma dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo (CALDART, 2002, p. 24).

Ademais, o Decreto n.º 14.787, de 24 de julho de 2017, reorganiza o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), assegurando a implementação de programas voltados ao desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva, bem como formações continuadas para os profissionais que atuam com alunos PAEE, suporte técnico pedagógico às escolas, como também AEE e sala de apoio pedagógico para transtornos funcionais específicos (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Nesta nova organização do CEESPI não é mencionada a população das interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo.

Mais recentemente, a Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema estadual de ensino do MS, reafirmou o direito ao acesso à Educação Básica aos alunos PAEE. Em seu capítulo I, no artigo 8º, o documento prima pelo acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os alunos, mas ainda assim traz uma subseção sobre a possibilidade de abertura de classes especiais, caso o aluno não se beneficie da organização curricular das salas de aulas comuns

(MATO GROSSO DO SUL, 2019). Logo mais, em seu artigo 10, aponta as interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, salientando que esta Interfaces:

[...] deve assegurar que os recursos e serviços de apoio pedagógico especializado constem nas propostas pedagógicas e nos projetos pedagógicos de cursos. Parágrafo único. As diferenças socioculturais e as especificidades dos grupos constantes no caput devem ser consideradas quando da definição do apoio pedagógico especializado (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 3).

Desse modo, este documento é importante na medida em que indica as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, apontando a dupla especificidade dos alunos PAEE de escolas situadas no campo do estado do MS.

Logo, é importante ressaltarmos que mesmo que a educação seja um direito social, tanto a Educação Especial como a Educação do Campo advêm de um histórico de exclusão, marginalização e descaso do poder público (NOZU, 2017). De acordo com Palma (2016, p. 37), “[...] no caso das pessoas com deficiência, a segregação ocorreu devido a um olhar de incapacidade destes 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 desenvolvimento”.

Nesse cenário, fica evidente a necessidade do fortalecimento de políticas públicas inclusivas que considerem as particularidades que os alunos PAEE oriundos do campo possuem. Não só pela condição de deficiência, mas também pelas características socioculturais (NOZU, 2017; NOZU *et al.*, 2022).

3 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ARAL MOREIRA/MS

Neste capítulo buscaremos contextualizar o cenário desta pesquisa, apresentando alguns aspectos históricos, o território e a população do município de Aral Moreira/MS. Em seguida, caracterizaremos a rede municipal de ensino e, por fim, analisaremos as configurações da política municipal de Educação Especial e suas articulações com a Educação do Campo, a partir das interpretações de gestores da rede municipal de ensino.

Mainardes (2022) aponta que as políticas, de maneira geral, não são construídas considerando os contextos, em razão disso os processos de reinterpretações, recontextualizações e adaptações de políticas são necessários. Esses processos envolvem a compreensão da política, a fim de dar significado e decodificá-las, ação geralmente realizada por sujeitos de cargos de autoridades (MAINARDES, 2018).

O conceito de atuação baseia-se na premissa de que as políticas não dizem, necessariamente, o que fazer, elas constroem circunstâncias nas quais as opções disponíveis para a decisão do que fazer são modificadas até serem definidas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Apesar de as políticas serem atuadas nas escolas; são escritas por governos, agências ou investidores influentes, em que sua formulação perpassa por negociações, contestações e lutas de diferentes grupos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

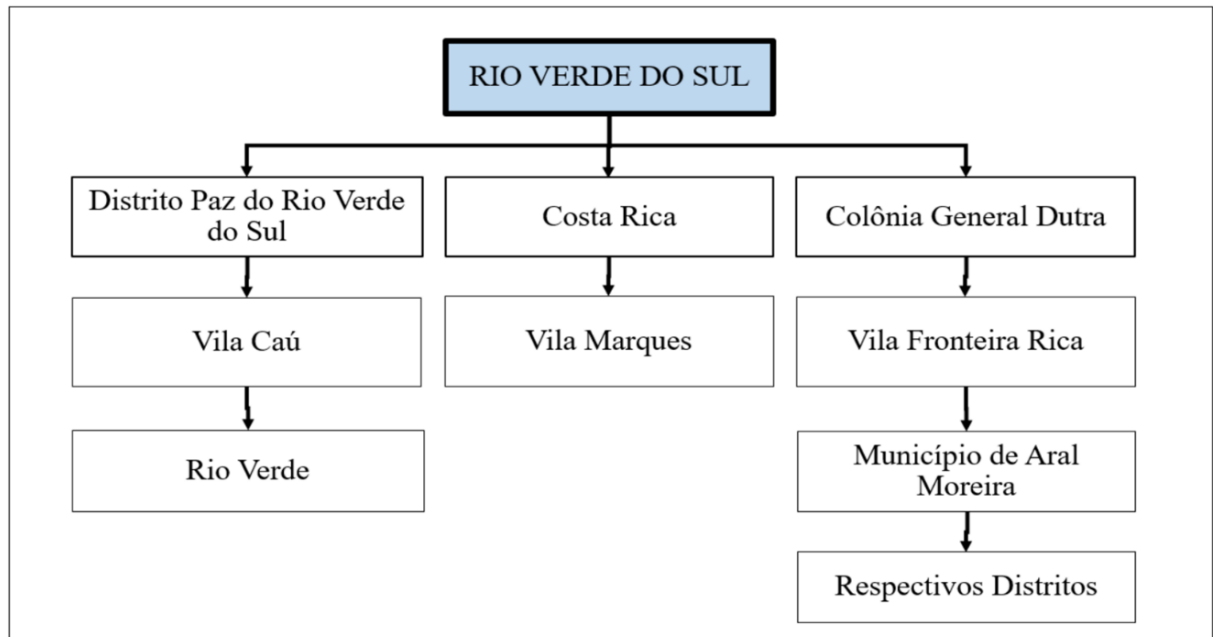
3.1 PANORAMA DO MUNICÍPIO DE ARAL MOREIRA/MS

Nesta seção, apresentaremos brevemente o histórico de Aral Moreira/MS, a fim de compreendermos o contexto geral da pesquisa. O território do município foi explorado pela primeira vez no século XIX, com a migração de gaúchos e paulistas na região, em razão do crescimento da extração de erva-mate na localidade. Esse elemento justifica a forte influência da cultura sulista na região, somada com as culturas locais, que são compostas de paraguaios e indígenas (IBGE, 2010).

A sua composição histórica se diverge em alguns aspectos, pois cada cultura local possui uma percepção histórica distinta. No entanto, o que se tem de mais fidedigno é que o distrito de Rio Verde do Sul foi a primeira região a ser desbravada para a extração de erva-mate. Em vista disso, a região possuiu, por algum tempo, *status* de prestígio no território (BARBOSA, 2015).

Aral Moreira/MS foi criada pela Lei n.º 3.686, em 13 de maio de 1976, com a comemoração de sua emancipação política no dia 13 de maio. Para melhor entendimento acerca da sua construção, o Organograma 1 apresenta como ocorreu a colonização do município.

Organograma 1 – Colonização do município de Aral Moreira/MS



Fonte: Adaptado de Barbosa (2015, p. 25).

A primeira região colonizada de Aral Moreira/MS foi o distrito de Rio Verde do Sul que, no decorrer dos anos, expandiu e resultou na formação de outros distritos, assim como na constituição do próprio município. Nesse sentido, Aral Moreira/MS atualmente possui cinco distritos distribuídos pelo seu território, a saber: Vila Marques, Rio Verde do Sul, São Luís, Assentamento Santa Catarina e Posto Taji.

Aral Moreira/MS é situada na região sudoeste do estado de MS, ficando a cerca de 376 quilômetros da capital sul-mato-grossense Campo Grande, e faz divisa com as cidades de Amambai, Coronel Sapucaia, Laguna Caarapã e Ponta Porã, esta última com maior índice populacional. Além disso, ocupa uma área fronteiriça com o departamento Santa Virgínia/Paraguai, que tinha por volta de 50 famílias compostas de sujeitos paraguaios, indígenas e brasileiros (BARBOSA, 2015). Vale salientar que sua economia é movida, majoritariamente, pela agricultura e pecuária.

Embora haja divisão geográfica e política entre as cidades de Aral Moreira/Brasil e Santa Virgínia/Paraguai, não há fronteira cultural entre os povos, sendo formada por uma variedade étnica e geralmente rural, o que merece destaque (BARBOSA; PEREIRA, 2013).

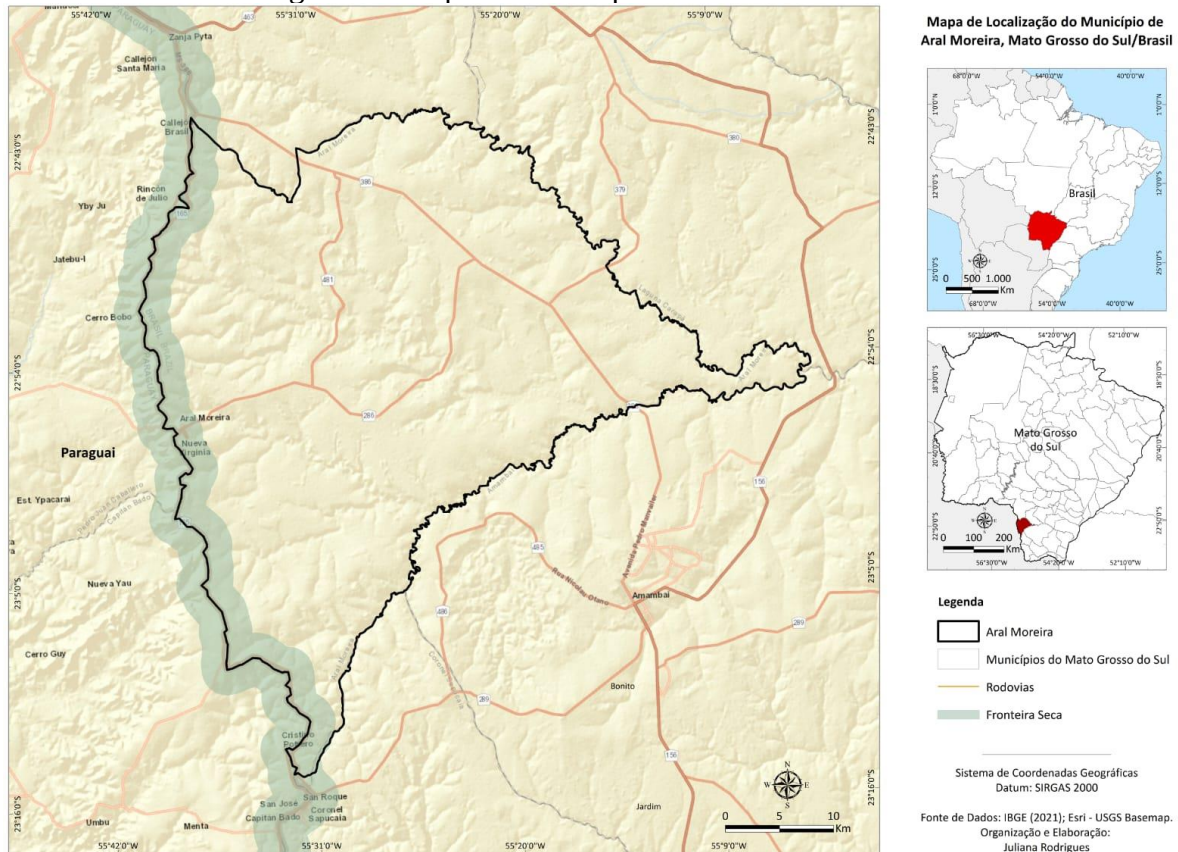
[...] uma vez que costumes e hábitos ultrapassam os limites fronteiriços, seja na dança (vanerão, cachaca, chamamé, polca), na bebida (tereré), na culinária (sopa paraguaia e chipa) ou na música (boleros e polca paraguaia) que já chegaram a outros Estados do Brasil (BARBOSA; PEREIRA, 2013, p. 4).

Dessa maneira, podemos afirmar que há um verdadeiro intercâmbio sociolinguístico e

cultural entre os dois países — Brasil e Paraguai — pois trata-se de uma fronteira seca, separada apenas por uma estrada (BARBOSA; PEREIRA, 2013).

Na sequência, a Figura 1 apresenta o mapa do MS, com destaque para o município de Aral Moreira/MS.

Figura 1 – Mapa do município de Aral Moreira/MS



Fonte: Medeiros (2023).

O município compreende uma unidade territorial de 1.653, 860km², com bioma considerado cerrado e mata atlântica (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Aral Moreira/MS compreende 0,633, ocupando a 70ª posição no ranking estadual. Ademais, sua taxa de escolarização de crianças de seis a 14 anos, no ano de 2010, era de 90,7%. (IBGE, 2010).

Nessa perspectiva, no censo do IBGE de 2010, a população do município de Aral Moreira/MS obtinha cerca de 10.251 pessoas e, desse total, 5.357 (52,3%) viviam em áreas urbanas e 4.894 (47,7%) viviam em áreas rurais. Ainda em 2010, cerca de 1.474 pessoas do município de Aral Moreira/MS possuíam alguma deficiência, quer seja motora, intelectual, visual ou auditiva. Desses habitantes, 731 viviam na zona urbana, e 743 na zona rural, isto é, cerca de metade da população que possui alguma deficiência mora na zona rural (IBGE, 2010).

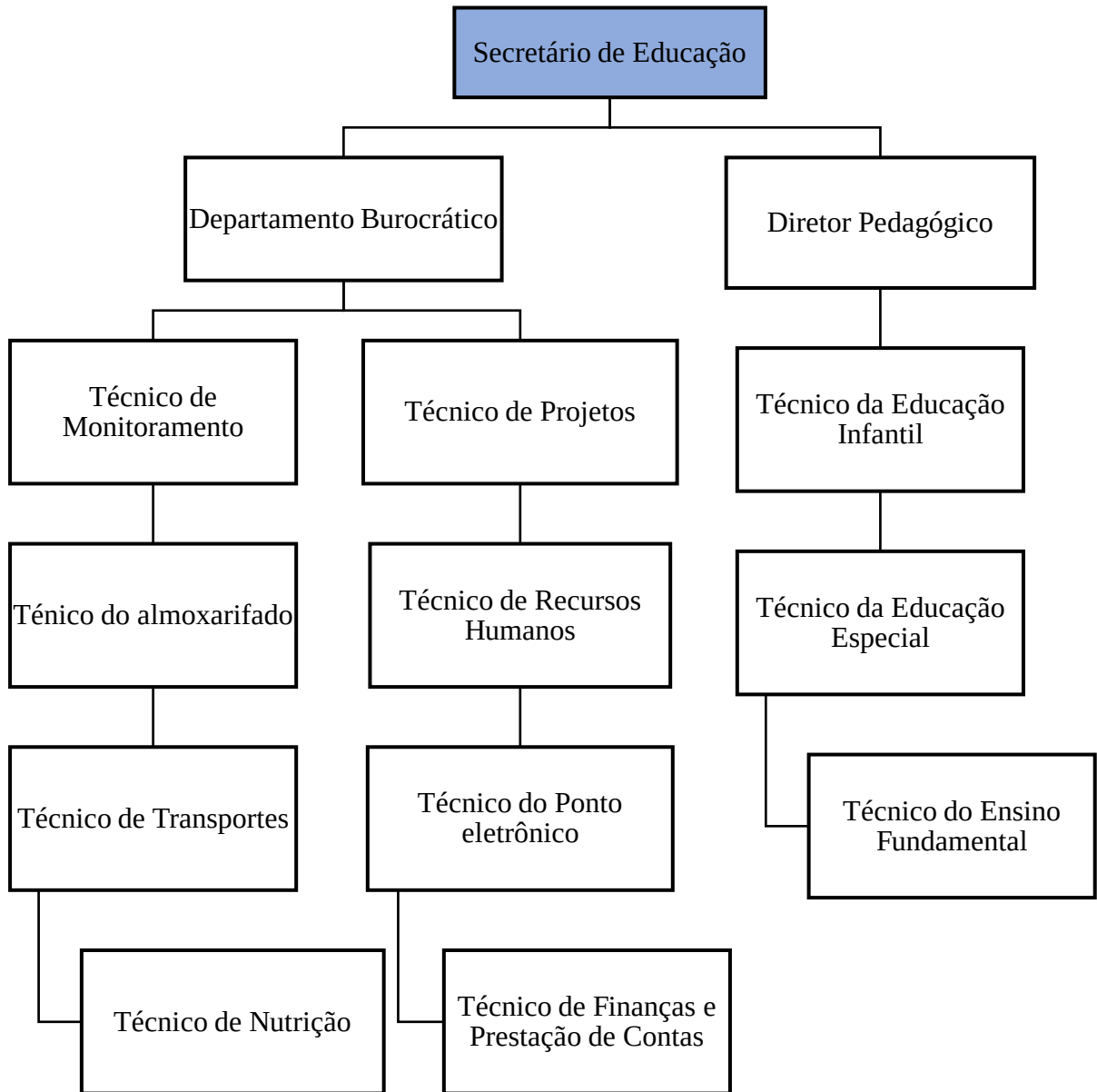
A estimativa da sua população no ano de 2021 era de 12.511 habitantes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAL MOREIRA/MS

Nesta seção, buscaremos caracterizar a rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS, apresentando a organização da Secretaria de Educação e a distribuição das escolas do município. No município tem-se a oferta de Educação Básica somente pela rede pública, e de Educação Superior, apenas pelo setor privado. A Educação Básica é disponibilizada em três instituições estaduais que dispõem das etapas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, sete escolas municipais que ofertam a Pré-Escola e o Ensino Fundamental (anos iniciais) e um Centro de Educação Infantil (CEINF), que dispõe de turmas da creche à Pré-Escola. Já a Educação Superior é ofertada pela instituição privada Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), que disponibiliza alguns cursos de graduação somente a distância.

Para operacionalizar o funcionamento das escolas municipais de Aral Moreira/MS, a rede municipal de ensino é composta de alguns agentes, apresentados no Organograma 2.

Organograma 2 – Organização dos agentes da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS



Fonte: Elaborado pela autora.

A organização da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS acontece de forma segmentada, ou seja, há um estabelecimento de funcionamento da Direção Pedagógica com os técnicos da Educação Infantil, da Educação Especial e do Ensino Fundamental, que focalizam seus trabalhos nas práticas educacionais, nas avaliações internas realizadas pelo sistema de ensino e nas formações continuadas para gestores, professores e profissionais de apoio. Além disso, há outro espaço para questões administrativas e burocráticas, no qual trabalham o secretário de educação e o restante dos técnicos. Vale ressaltar que essa organização acontece

mediante ao acompanhamento do secretário municipal e que, embora a rede municipal utilize a nomenclatura “técnicos”, estes profissionais possuem graduação em cursos de licenciatura e são professores de cargo efetivo e/ou contratados da rede municipal.

Nessa direção, será contextualizada brevemente, na Tabela 1, a Educação Básica ofertada pelo município, organizada por instituições escolares, suas localizações (rural e urbana), etapas da Educação Básica que ofertam, total de matrículas e o número de alunos da Educação Especial por escola. As instituições levarão a nomenclatura de letras em ordem alfabética para preservar sua identidade.

Tabela 1 – Escolas da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS

Instituição	Localização	Etapas da Educação Básica	Números de matrículas	Alunos da Educação Especial
A	Rural	Pré-Escola e Ensino Fundamental	89	5
B	Rural	Creche (maternal II) Pré-Escola e Ensino Fundamental	212	3
C	Rural	Pré-Escola e Ensino Fundamental	61	2
D	Rural	Pré-Escola e Ensino Fundamental	80	5
E	Rural	Pré-Escola e Ensino Fundamental dos anos iniciais e Ensino Fundamental dos anos finais	131	1
F	Urbana	Ensino Fundamental	447	46
G	Urbana	Creche e Pré-Escola	418	—
H	Urbana	Pré-Escola e Ensino Fundamental	219	—

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas junto às instituições (2022) e no Censo Escolar (INEP, 2021).

Com base nos dados coletados no *lôcus* de investigação, a rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS possuía, em 2022, cerca de 1.692 matrículas distribuídas em oito instituições escolares, sendo que, desses alunos, 111 eram estudantes PAEE (INEP, 2021).

Para tanto, neste estudo, tomaremos como epicentros as escolas A e B. A escola A localiza-se em região de assentamento do município; a escola B situa-se no distrito com maior número de habitantes.

3.3 POLÍTICA E GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, abordaremos as configurações da política e gestão municipal da Educação Especial de Aral Moreira/MS. No desenvolvimento da pesquisa buscamos escavar os documentos referentes à Educação Especial e à Educação do Campo elaborados pela rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS. No percurso encontramos divergências nos discursos

de alguns membros da equipe gestora da rede municipal, sendo que alguns afirmaram que existiam documentos das duas modalidades investigadas, e outros dizem que não há. As visitas nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de levantar tais documentos, foram sem sucesso.

Nossa última tentativa foi buscar documentos no site do Diário Oficial (DO) da Prefeitura de Aral Moreira/MS, uma vez que os documentos que fazem parte da rede municipal da Educação Básica são publicados no DO no site do município.

Foram encontrados: as Diretrizes para a Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial na Rede Municipal de Aral Moreira/MS (2015), o Plano Municipal de Educação (PME) de Aral Moreira/MS (2015), e as Normas para o Atendimento dos Alunos com Deficiência, na Educação Especial através do AEE e no Ensino Regular na Rede Municipal de Ensino de Aral Moreira/MS (2020).

Neste seguimento, a Resolução SEMEC n.º 43, de 24 de fevereiro de 2015, que estabeleceu as Diretrizes para a Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial na Rede Municipal de Aral Moreira/MS, assegurou a contratação de professor auxiliar somente para crianças com deficiências físicas e com Transtorno Espectro Autista (TEA) que não tiverem condições de acompanhar a turma sem auxílio. Ainda, garantiu Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de Guia de Intérprete aos alunos surdos e/ou surdocego na sala de aula comum, mediante laudo médico comprobatório (ARAL MOREIRA, 2015).

Além disso, o documento vedou a garantia do professor auxiliar aos:

I. Estudantes com ou sem deficiência tiverem somente crises convulsivas; II. Estudantes com deficiência intelectual sob alegação de dificuldades de aprendizagem; III. Estudantes com algum tipo de síndrome sem comprometimento em sua funcionalidade motora; IV. Estudantes com deficiência física que não apresentam dependências na locomoção, alimentação e cuidados pessoais; V. Estudantes que necessitam de acompanhamento pedagógico; VI. Estudantes com ou sem deficiência que apresentam problemas comportamentais (ARAL MOREIRA, 2015).

No ano de 2015 os serviços de apoio aos alunos que necessitavam eram restritos a somente algumas particularidades dos estudantes. Nos dizeres do participante Secret., pode se observar o seu descontentamento: “A Educação Especial, quando eu cheguei aqui, tinha algo, assim, muito fragilizado [...] não davam muita atenção para a Educação Especial” (SECRET., 2022).

A Resolução SEMEC n.º 43 atribuiu ao professor auxiliar da Educação Especial ajuda nas adaptações, nas articulações e no acompanhamento junto aos professores da sala de aula,

não delegando responsabilidades de escolarizar e de AEE aos seus estudantes, elementos semelhantes aos sancionados na atual política de Educação Especial de Aral Moreira/MS.

Além disso, o documento ressaltou que os profissionais da área clínica — médicos, psicólogos, fisioterapeutas, dentre outros — não definem de maneira isolada a necessidade de professor da Educação Especial aos estudantes assegurados no documento (ARAL MOREIRA, 2015).

Salienta-se que o documento não abordou acerca das especificidades dos professores auxiliares da Educação Especial nas escolas do campo, deixando brechas para possíveis interpretações “urbanocêntricas” de serviços de apoio educacional no município.

Em 2015 foi aprovado o PME, por meio da Lei n.º 792, de 23 de junho de 2015, com vigência decenal, estabelecendo o quantitativo proposto nas metas e os prazos para o seu cumprimento que deverão estar em consonância com aqueles definidos pela Lei Federal n.º 13.005/2014, que aprovou o PNE. Dessa forma, analisaremos de que maneiras o PME de Aral Moreira/MS abordou acerca da Educação Especial e da Educação do Campo.

A meta quatro do PME propõe:

Universalizar, para a população de 0 a 15 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados (ARAL MOREIRA, 2015).

Observa-se que a idade estabelecida de universalização do acesso à Educação Básica aos alunos PAEE no PME do município é de zero a 15 anos, sendo distinto do que é proposto nos níveis nacional e estadual, que preconizam a idade de quatro a 17 anos. Nesse sentido, para a meta quatro, o PME possui como uma de suas estratégias, “[...] atender, até o quarto ano de vigência [...] a universalização do atendimento escolar e atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias, pelos serviços de saúde, assistência social, comunidade e CEINF de crianças de 0 a 3 anos com deficiência [...]” (ARAL MOREIRA, 2015).

O PME reduz o tempo para universalizar tal atendimento a sua população, indo de encontro com o PNE e o PEE. Mesmo que isso não fique evidente, infere-se que isso ocorre devido ao baixo número de sua população.

Seguindo a premissa das macropolíticas públicas, assim como ajustes para a população local, também compreende como estratégia a garantia de formação continuada de professores

e de profissionais do ensino comum e do AEE em escolas localizadas na zona urbana, do campo, populações fronteiriças e comunidades indígenas (ARAL MOREIRA, 2015).

Sendo assim, uma vez que a investigação foi realizada em escolas do campo de Aral Moreira/MS, ainda se considera importante observarmos como o PME abordou a Educação do Campo, tendo em vista que das oito escolas situadas em seu território, cinco são localizadas fora da zona urbana. Nessa direção, é necessária a construção de articulações entre as modalidades investigadas que:

[...] atenda, simultaneamente, tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que produzem suas condições materiais de existência na/com a terra e que estudam em escolas no/do campo (NOZU, 2017, p. 170).

Ainda que o PME de Aral Moreira/MS trouxesse, precisamente, a modalidade de Educação Especial, não evidenciou uma meta específica no que concerne ao acesso à Educação das populações campestinas. Todavia, na meta dois, que diz respeito ao Ensino Fundamental, é garantida uma matriz curricular diferenciada que contemple o eixo temático Terra, Vida e Trabalho (TVT) para as escolas que estão fora da zona urbana (ARAL MOREIRA, 2015).

O Alvará de Funcionamento e Validação dos Estudos das Escolas do Campo de Aral Moreira/MS aponta que as escolas do campo foram contempladas com a matriz curricular mencionada pelo PME até meados do ano de 2017 (ARAL MOREIRA, 2017). Além disso, o Secret. ressaltou que atualmente a garantia de matriz curricular diferenciada pelo PME foi modificada:

[...] a Educação Campo [...] era vista de uma forma diferente. ‘Ah, ia estudar só coisas do campo’, mas será que essa criança um dia não vai vir para a cidade. Cadê a interação? Era muito dividido. [...] O PPP da escola que a gente fez, foi de forma padronizada e tem certos pontos que coloca sim a realidade da escola porque a gente tem que trabalhar com a realidade da escola. Mas assim, tudo que é trabalhado em uma escola é trabalhado na outra também, sem distinção. Ah, só porque é do campo?! Não... (SECRET., 2022).

Nesse sentido, há uma cultura de equalização do processo de escolarização dos alunos das escolas do campo e da zona urbana, o qual pode se observar por meio do discurso de outro gestor: “[...] eu não tenho uma visão de diferenciação entre a escola urbana ou a rural [...]” (DIRP., 2022).

Não considerar as especificidades dos alunos que residem no campo pode acarretar

brechas para retrocessos na construção e no desenvolvimento da percepção de inclusão dos profissionais que atuam com alunos PAEE em escolas do campo. Assim, a minimização dessas peculiaridades evidencia ainda mais possíveis dificuldades e precarizações na escolarização desses sujeitos.

Essas proposições são importantes para compreendermos e problematizarmos como as políticas educacionais inclusivas estão buscando garantir a escolarização dos alunos PAEE campesinos, visto que estes requerem construções de políticas que irão abranger suas reais particularidades, a fim de que seja garantido o direito à Educação (NOZU, 2017).

Ademais, a meta sete do PME dispõe sobre a qualidade da educação em Aral Moreira/MS, tendo como estratégia a garantia do transporte escolar gratuito e a criação de propostas alternativas de atendimento escolar para as populações do campo, fronteiriças, indígenas, considerando as particularidades culturais locais (ARAL MOREIRA, 2015).

Ainda na meta sete, no item que se refere às estratégias, o município buscará desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem com as atividades da escola e da comunidade, considerando as modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo. Logo, garante, independente do quantitativo de alunos, a oferta do Ensino Fundamental para as populações campesinas nas próprias comunidades (ARAL MOREIRA, 2015).

A pesquisa de Ribeiro (2020) elucidou um aumento no número de escolas situadas na zona rural do MS, apesar da tendência de fechamento dessas instituições em âmbito nacional. Assim, uma das hipóteses levantadas pelo autor foi “[...] de que escolas localizadas em distritos, para evitar serem fechadas, transicionaram suas nomenclaturas para escolas do campo, podendo funcionar em uma estrutura diferente e, por vezes, com um quantitativo menor de alunos” (RIBEIRO, 2020, p. 253). Nesse sentido, ele ainda problematiza se essas instituições escolares estão organizando-se conforme os princípios da Educação do Campo.

Salienta-se, então, que o cenário desta investigação corrobora as hipóteses problematizadas por Ribeiro (2020), uma vez que as diferenças culturais não são consideradas, como se pode observar no discurso provocativo de um dos participantes: “[...] o pessoal [fala]: ‘ah, a escola do campo’, então vai poder estudar só coisa do campo? A interpretação desse sistema [anterior] é que estava sendo aplicado erroneamente, nem vou falar desfalcado, mas sim erroneamente” (SECRET., 2022).

Esse movimento nos possibilita vislumbrar como ocorrem as interpretações das políticas de Educação Especial nas escolas do campo de Aral Moreira/MS e como isso influencia no processo de tradução política realizada pelos agentes que atuam com alunos PAEE nas escolas rurais pesquisadas. Vale ressaltar que “[...] a interpretação é um processo político institucional

que fica mais circunscrito às equipes de gestão educacional e gestão escolar” (MAINARDES, 2022, p. 23), instâncias que ficam responsáveis por acompanhar o desenvolvimento das políticas nas escolas. Já a tradução está relacionada aos professores e demais profissionais das escolas (MAINARDES, 2022).

Nessa perspectiva, considerando os dizeres do Secret., Ribeiro (2020, p. 253) afirma:

Assim, o contato com esses “outros” camponeses, fronteiriços, deficientes, faz com que haja a necessidade de normalizá-los com base em características adotadas como padrões. Esse processo desconsidera, portanto, as múltiplas identidades que transitam pelos ambientes escolares, bem como as diferentes formas de aprender e relacionar-se nesses contextos.

Fica evidente a necessidade de se construir articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo, tendo em vista que estas constatações foram realizadas por sujeitos que compõem a gestão educacional e que, conseqüentemente, exercem influência na construção e na atuação de políticas inclusivas em escolas do campo, o que acarreta dificuldade das escolas se distanciarem dos imperativos propostos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Logo, o elemento limitador ocorre por meio da homogeneização das escolas do campo em relação às da zona urbana, o que se pode observar no relato do Diretor B.

Na verdade, a Educação do Campo só é colocada lá no PPP. Lá está amparado que nós somos da Educação do Campo, mas nós não temos assim um diferencial, porque assim, nós trabalhamos a horta, mas a horta também é trabalhada lá na [escola] urbana. Pouquíssimas coisas se diferenciam, na verdade é a clientela mesmo que é da zona rural (DIRETOR B, 2022).

Embora a modalidade de Educação do Campo seja prevista no PPP da escola B, é somente como mera caracterização da população atendida na instituição, não contemplando suas particularidades e suas especificidades. Sendo assim, surge o seguinte questionamento: o PPP das escolas do campo de Aral Moreira/MS estão sendo construídos a partir de qual concepção de gestão? Haja vista que o PPP é um dos mecanismos da gestão democrática e é primordial para o funcionamento da escola pública, o qual possibilita ações para o cumprimento de uma Educação significativa (ALVES; SANTOS, 2019).

Nessa mesma direção, tal documento deve ser elaborado de forma coletiva, com a participação de gestores, professores, pais, alunos e comunidade local. Além disso, “O PPP é o documento que dá vida à escola. Ele tem como intuito apontar o histórico da instituição, a sua missão, o contexto que ela está inserida, as ações que serão desenvolvidas, os problemas a serem resolvidos e os objetivos por ela a serem alcançados” (ALVES; SANTOS, 2019, p. 43).

Observa-se que o direcionamento dos agentes no âmbito da gestão educacional influencia nas relações de pressões e expectativas nas políticas propostas dentro das escolas. Ball, Maguire e Braun (2021) ressaltam que o contexto não pode ser visto somente como um pano de fundo com o qual as escolas buscam operacionalizar, mas como uma força ativa de processos de políticas que advêm tanto de dentro quanto de fora.

Apesar de Aral Moreira/MS possuir, em sua maioria, escolas localizadas no meio rural, a rede não potencializa ações voltadas à Educação do Campo. Assim, pode se observar que há um viés homogêneo entre as escolas urbanas e as escolas rurais do município, o que não valoriza a identidade produzida pelos sujeitos camponeses. No entanto, esta vertente homogênea precisa ser problematizada a partir da singularidade e do histórico de Aral Moreira/MS, que possui população originalmente rural. Assim, é preciso indagar: há forte distinção entre urbano e rural na cultura local?

Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que o conjunto de políticas educacionais “fazem sentido” em diversas e de complexas formas, e por vezes são ignoradas ou esquecidas, o que ficou evidente nos discursos dos participantes desta pesquisa, em que em suas interpretações das políticas de Educação Especial nas escolas do campo, não consideravam importante as particularidades e os vários contextos que atravessam a vida escolar dos estudantes PAEE camponeses, acarretando atuações e discursos frágeis, no que concerne à articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Vale destacar que as políticas perpassam por processos e interações de forças econômicas e de interesses subjetivos, isto é, para além de culpabilizar os sujeitos que fazem a interpretação/reinterpretação da política de Educação Especial, mas sim de problematizar quais são as experiências e a preparação desses profissionais que são basilares na constituição dos seus discursos e atuações. Além disso, a liberdade de interpretação política se diversifica entre limites e possibilidades do contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Marcoccia (2011) ressaltou que os sujeitos da Educação Especial que vivem no campo perpassam por diversos processos de exclusão, sobretudo por meio do paradigma rural que os coloca como modelo de atraso, haja vista que o espaço urbano é vislumbrado como parâmetro do desenvolvimento social “[...] definindo o certo e o errado, o desenvolvido e o atrasado, o urbano e o rural” (MARCOCCIA, 2011, p. 77).

Considerando o tempo e o espaço em que o PME de Aral Moreira/MS foi sancionado, este documento afirmou a existência de SRM nas escolas localizadas no campo, entretanto, a Resolução SEMEC n.º 44, de 1 de dezembro de 2020, que estabelece Normas para o Atendimento dos Alunos com Deficiência, na Educação Especial através do AEE e no Ensino

Regular na Rede Municipal de Ensino de Aral Moreira/MS reafirmou pressupostos das políticas nacionais de Educação Especial, em que os serviços de AEE podem ser ofertados em SRM na própria escola, seja urbana ou rural, bem como em CAEE em parcerias com instituições filantrópicas, como a APAE (ARAL MOREIRA, 2020).

Apesar do documento não evidenciar como serão os serviços de Educação Especial no município de Aral Moreira/MS, o Secret. (2022) explica:

Nós temos um CAEE [...] funcionava dentro das escolas. O que a gente via, era uma questão mais voltado para o reforço e não Educação Especial e a criança não se motivava de ir e nós fizemos o termo de cooperação junto com a APAE, porque a APAE tinha poucos alunos e estava prestes a fechar. A gente atenderia os alunos da APAE, usava a estrutura da APAE e o município manteria nas questões de materiais e de profissionais. Nós tiramos o CAEE de dentro da escola e colocamos em outra estrutura, em outro local e com isso as crianças não ficaram na mesmice. De manhã elas iam para a escola e a tarde na escola de novo e para elas não fluía isso. Agora não, ela vai de manhã para a escola, a tarde ela vai em outro local para ser trabalhado. Para a criança é outra coisa que ela está fazendo, ela já fazia, mas na cabeça dela por ser só em um mesmo local não motivava ela, por ser em outro local. Até as próprias famílias começaram a dar mais importância. Quando a gente desvinculou o CAEE da escola, fez com que a gente olhasse diferente e pontuasse melhor. A gente controla falta... a criança tem a oportunidade de estar trabalhando a deficiência dela. Ali, a criança faltou três dias, igual na sala regular, a família é chamada. Tem planejamento, no regular o planejamento é em cima de disciplina e ali é em cima das deficiências. A disciplina da Educação Especial é a deficiência. [Se] o professor atende cinco alunos com deficiências diferentes, serão cinco planejamento diferentes que tem fazer.

O AEE para os estudantes PAEE de Aral Moreira/MS ocorre dentro de CAEE nas dependências da APAE. No entanto, de acordo com o relato do Secret. (2022) há interpretações locais da política nacional, no que concerne ao CAEE, uma vez que não houve previsão de funcionamento de CAEE dentro das escolas, mas sim na própria rede pública, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2009)

Assim, o Secret. (2022) observou de forma positiva o funcionamento do CAEE, visto que possibilitou o aprimoramento de organizações referentes ao planejamento e ao acompanhamento dos alunos atendidos. No entanto, de acordo com a Nota Técnica n.º 4 de 2014, o AEE possui finalidades educacionais e não clínicas, isto é, o planejamento do professor não deve ser elaborado visando a deficiência, mas sim a necessidade educacional do aluno, haja vista que o trabalho do profissional de educação deve estar alinhado com os objetivos pedagógicos, e não assistenciais.

Ainda que a matrícula no AEE seja considerada facultativa, a sua oferta é obrigatória pelo poder público (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Sendo assim, o Tec 2

(2022) reportou que as escolas do campo estão tendo dificuldades em encaminhar todos os alunos PAEE para o CAEE, devido aos desencontros de horários dos transportes escolares, como se pode observar: “[...] têm escolas que funcionam um período, então no outro período a criança teria que estar vindo [para o CAEE] e elas [crianças] moram na zona rural, então não têm condução para vir até a escola [do campo] para o transporte daqui ir lá buscar elas, então não estão tendo atendimento [...]” (TEC 2, 2022).

Embora o relato do Secret. (2022) seja positivo no concerne ao funcionamento do CAEE, não considerou o direito ao AEE aos alunos das escolas do campo, como fica evidente pelo discurso da Tec 2 (2022), limitando-os somente aos serviços ofertados na escola, tratamento diferente dos alunos PAEE que moram na zona urbana ou que possuem condições de participar, fomentando barreiras sociais excludentes.

Mesmo que tenha havido tentativa de romper com a lógica de os atendimentos da Educação Especial serem “apenas” um reforço escolar nas instituições de ensino, a inquietude percorre a destinação de recursos públicos à escola filantrópica do município, com o intuito de “salvar” o privado, sob o pretexto de que seria mais atrativo para as crianças.

Vale salientar a relação das esferas pública e privada que por anos remontam a história do Brasil, isto é, apesar da CF de 1988 garantir a educação como um direito subjetivo, esta pode ocorrer também em iniciativas privadas. Além disso, é permitido que as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas recebam recursos destinados pelo poder público, o que, de certa forma, transforma a educação em uma lógica de mercado (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Especificamente na Educação Especial, a relação — público e privado — é histórica, o que possibilitou aos dirigentes das APAEs e das Sociedade Pestalozzi forte influência acerca das políticas educacionais. Laplane, Caiado e Kassar (2016) destacam a crescente relação e presença do setor privado-assistencial na Educação Especial, mesmo em tempos de debates e embates acerca da construção de uma Educação Inclusiva.

Essa relação do setor público com o privado é chamada por Ball (2001) de terceira via, que, por sua vez, representa o distanciamento do Estado de seus mecanismos de controle e aproxima-se de uma nova forma de controle, em que o provimento público se torna “[...] ‘contestável e competitivo’” (BALL, 2001, p. 104) e a mercantilização e a privatização transformam-se em opções determinantes neste contexto (BALL, 2001).

Desse modo, o que Ball (2001) chama de “mercado educacional” ou “mercado escolar” reprocessa seus atores/agentes — professores, alunos, familiares — reconfigurando, revalorizando e significando o que se entende por Educação. Este novo paradigma, em última

instância, teve influências dos movimentos internacionais que possuíam vieses de cunho neoliberal e incidiram em micropolíticas locais. Ball (2001, p. 108) ainda pontua:

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante” [...] Potencialmente, nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais.

De acordo com Souza e Pletsch (2017), o objetivo central da educação na perspectiva inclusiva é a construção de capacidades para a inserção no mercado e colaborar com a vida econômica do país. Além disso, a Resolução SEMEC n.º 44/2020 destaca, ainda, que o laudo médico, no que se refere aos alunos PAEE, poderá ser utilizado como registro administrativo comprobatório para o censo escolar, no entanto, este não é obrigatório para o acesso ao ensino regular e ao AEE, uma vez que devem estar alicerçados em princípios pedagógicos, e não clínicos (ARAL MOREIRA, 2020).

Todavia, o Tec 1 (2022) aponta que os alunos só possuem serviços de apoio na sala de aula comum e o AEE mediante a obtenção do laudo médico, como podemos verificar: “[...] a Educação Especial no município [de Aral Moreira/MS] abrange todas as crianças que têm laudo [...]; cada sala de aula que tenha um aluno com laudo tem um profissional de apoio” (TEC 1, 2022).

O Tec 2 (2022) explica que os alunos que não possuem laudo médico são atendidos no AEE, porém, para isso, são encaminhados ao médico, que a própria Secretaria de Educação financia, alegando que “[...] a gente precisa da consulta médica também” (TEC 2, 2022), isto é, para obtenção de laudo.

Embora a Resolução SEMEC n.º 44/2020 destaque o uso do laudo médico apenas como documento comprobatório, a rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS condiciona o acesso ao AEE na SRM, na sala de aula comum, assim como no CAEE, com a obtenção do laudo médico. Sendo assim, reforçamos que o AEE deve ser alicerçado em serviços de cunho educacional, e não clínico.

A Nota Técnica n.º 4/2014, que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar, evidencia o laudo médico apenas como documento complementar, e não

obrigatório aos serviços de AEE. O direito à Educação dos estudantes PAEE não pode ser restringido pela exigência do laudo médico, o que acarreta barreiras ao acesso à escola regular (BRASIL, 2014).

Conforme a Resolução SEMEC n.º 44/2020, os alunos que terão acesso ao AEE são os que tiverem:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (ARAL MOREIRA, 2020).

Portanto, esse documento amplia o PAEE indicado na PNEEPEI (2008), isto é, trata-se de um processo de recriação da política no âmbito local que se diferencia da documentação federal e estadual, demonstrando como esses sujeitos interpretam a política de Educação Especial, aproximando-se mais do conceito de “necessidades educacionais especiais” das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, quando afirma que a Educação Especial:

[...] deverá vincular suas ações cada vez mais a qualidade da relação pedagógica e não apenas um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (BRASIL, 2001).

Além disso, a Resolução SEMEC n.º 44/2020 garante profissional de apoio aos estudantes que tiverem: TEA, deficiência física, auditiva, surdez, visual, cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, surdocegueira e deficiência múltipla. Nos mesmos vieses da Resolução SEMEC n.º 43, que estabelece as Diretrizes para a Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial, mas com nomenclatura distinta, o profissional de apoio deve garantir atividades de locomoção, cuidados pessoais em conjunto com as atividades pedagógicas, bem como auxiliar o professor de Educação Física nas atividades coletivas; ainda, deve participar de atividades pedagógicas disponíveis na escola e trabalhar de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da SRM, mas sem assumir responsabilidades de escolarização ou de AEE (ARAL MOREIRA, 2020).

Vale ressaltar que não é exigido nível superior para atuação como profissional de apoio, mas sim nível médio, o que é evidenciado no artigo 22 da Resolução SEMEC n.º 44/2020, afirmando que para “[...] atuar em sala de aula na função de Apoio escolar o profissional deverá ter formação inicial de no mínimo Ensino Médio” (ARAL MOREIRA, 2020).

As atribuições destacadas na Resolução SEMEC n.º 44/2020 deixaram algumas provocações, visto que é atribuído ao profissional de apoio a elaboração de relatórios de diários de bordos, bem como a contribuição de produção e adaptações de materiais; ainda, seleções de recursos específicos que considerem as necessidades do aluno PAEE que acompanha. Assim, a inquietude se refere ao profissional de apoio estar devidamente habilitado para suas almejadas atribuições. Agrelos (2020, p. 199) afirma em sua pesquisa que:

[...] nas últimas décadas, os suportes em salas de aula comum não têm sido objeto de atenção dos textos políticos nacionais. A previsão de um professor especialista atuando na sala de aula comum parece ter sido intencionalmente esquecida nos documentos políticos e novos serviços, semelhantes ao de cuidadores, com disposições vagas e superficiais, foram pulverizados nos textos políticos, com diferentes nomes: monitor, atendente especializado, profissional de apoio escolar etc.

Além do mais, o Tec 1 (2022) expôs a situação da busca por profissionais de apoio nas escolas do campo: “O que falta muitas vezes no campo [escolas do campo] é mão de obra. Então, muitas vezes a gente não tem quem queira trabalhar na Educação Especial [...], falta gente que tenha vontade mesmo de buscar, de estudar, de pesquisar e até por conta da valorização financeira [...]” (TEC 1, 2022).

A Resolução SEMEC n.º 44/2020 também detalha as atribuições do Técnico de Educação Especial da rede municipal de ensino, quais sejam:

I – Acompanhar o processo de implementação de programas e projetos que atendam as Diretrizes Nacionais da Educação Inclusiva nas Instituições Municipais de Ensino; II – efetivar a avaliação diagnóstica psico-educacional desenvolvida nas Instituições Municipais de Ensino; III – assegurar atendimento especializado aos alunos com indicação, após avaliação, nas áreas que lhes possibilitem melhor desenvolvimento e apoio ao processo educacional formal; IV – subsidiar e assessorar os profissionais das Instituições Municipais de Ensino sobre o processo da Educação Inclusiva, em conjunto com os Centros Municipais de Atendimento Especializado; V – implementar ações que norteiem a prática pedagógica das Salas de Recursos; VI – assessorar e acompanhar a prática pedagógica das Escolas Municipais na Educação Especial; VII – assessorar e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos efetivados pelas Escolas Municipais de Atendimento Especializado; VIII – desenvolver ações em parceria com instituições governamentais e não governamentais, para prevenção e melhoria da qualidade de vida do educando com deficiências; IX – participar do processo de elaboração das políticas de

Educação Inclusiva para o Município; X – implementar programas e projetos que atendam às diretrizes da Educação Inclusiva para a Rede Municipal de Ensino; XI – desenvolver ações que visem proporcionar o atendimento especializado aos alunos com deficiência, através de mecanismos de efetivação de uma ampla rede de apoio [...] (ARAL MOREIRA, 2020).

Direcionando as observações para a ótica da Educação Especial nas escolas do campo, pode-se observar que não é mencionado como será o atendimento desses profissionais em instituições localizadas no campo. No entanto, o Tec 2 (2022) afirma que, pelo número de alunos dessas escolas ser baixo, por vezes possibilita um maior diálogo entre os membros da gestão educacional e do contexto escolar.

O Tec 2 (2022) explica que, em reuniões realizadas nas escolas do campo, há maior possibilidade da participação simultânea dos profissionais, como, por exemplo: diretores, coordenadores, professores regentes, professores de área e profissionais de apoio (TEC 2, 2022). Esses aspectos evidenciam um maior envolvimento e uma influência dos gestores externos na atuação das políticas de Educação Especial nas escolas do campo.

No capítulo VI da Resolução SEMEC n.º 44/2020 é abordada a Avaliação da Educação Especial, a qual poderá ser realizada mediante instrumentos de acompanhamento, a fim de averiguar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Logo, no que concerne à promoção do aluno PAEE, a leitura e a escrita não são primordiais para sua aprovação, mas sim o seu conhecimento, suas competências e habilidades, considerando que seu desenvolvimento será diferente da criança comum, em razão de suas particularidades biológicas (ARAL MOREIRA, 2020).

O incentivo referente ao processo de Avaliação da Educação Especial foi ressaltado pelo Secret. (2022), que aponta sua importância no processo de inclusão: “[...] a criança da Educação Especial [...] tem que ser avaliada conforme a evolução dela; na verdade todas as crianças. A gente tem que trabalhar na parte da avaliação” (SECRET., 2022).

Em síntese, com base na documentação municipal e nas informações verbais dos participantes, entendemos que a política de Educação Especial em Aral Moreira/MS tem o PAEE ampliado e oferece AEE na própria escola ou em instituições da rede privada do município. No entanto, apesar de ampliar a oferta de atendimento aos alunos da Educação Especial, aproximando-se das premissas relacionadas às “necessidades educacionais especiais”, não considera de maneira efetiva as especificidades dos estudantes da modalidade de Educação Especial que vivem em áreas rurais do município de Aral Moreira/MS.

4 INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO: DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA

Neste capítulo iremos analisar os modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é interpretada e traduzida por gestores e professores em duas escolas do campo de Aral Moreira/MS.

Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que a política cria o contexto, assim como o contexto cria a política. As instituições escolares podem ser semelhantes em aspectos de localização e de gestão, todavia algumas nuances podem acarretar consideráveis diferenças nas atuações políticas.

Nesse sentido, utilizaremos as dimensões contextuais ofertadas pela TA e propostas por Ball, Maguire e Braun (2021). Estas oferecem alguns elementos para que se possa identificar os processos de interpretações, traduções e adaptações no contexto da prática (MAINARDES, 2018), que são peças fundamentais no processo da ação política. Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 81), “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática”.

Vale lembrar que a prática se torna viva quando os sujeitos envolvidos na política a representam. Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), afirma que “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios [...]”. Desse modo, as “[...] dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática” (MAINARDES, 2018, p. 5).

As dimensões contextuais são divididas em quatro, a saber: os contextos situados; as culturas profissionais; os contextos materiais; e os contextos externos. Os contextos situados estão relacionados à localidade, às histórias e às matrículas das escolas. As culturas profissionais se referem ao envolvimento dos professores dentro das escolas e como estes moldam as ações políticas. Os contextos materiais dizem respeito aos aspectos físicos da escola, que podem ter impactos diretos nas atuações de políticas. E os contextos externos estão relacionados às pressões e expectativas geradas por políticas locais e nacionais mais abrangentes, assim como o grau de qualidade do apoio das autoridades locais e suas relações com outras instituições escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Todavia, neste estudo não usaremos os contextos externos, visto que não se obteve, nas investigações, elementos para análises referentes a essa dimensão contextual.

Para tanto, este capítulo será organizado em quatro seções. Na primeira seção serão dispostos os contextos situados. Na segunda seção apresentaremos os contextos materiais. Na terceira seção serão ordenadas as culturas profissionais e, por fim, na quarta seção serão sistematizados os avanços e os desafios no processo de inclusão nas duas escolas do campo pesquisadas de Aral Moreira/MS.

4.1 CONTEXTOS SITUADOS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção serão abordados os contextos situados das escolas A e B. Os contextos situados dizem respeito a fatores históricos e localmente ligados às escolas (MAINARDES, 2022). Desse modo, focalizaremos em três aspectos do contexto situado, a saber: a localidade das escolas do campo investigadas, o histórico das escolas e as matrículas por ano/série, sendo enfatizados os estudantes PAEE. Para melhor entendimento, inicialmente apresentaremos a instituição A para, na sequência, apresentar os dados da escola B.

4.1.1 LOCALIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO

No que concerne ao contexto situado, as instituições A e B estão localizadas na zona rural do município de Aral Moreira/MS. A instituição de ensino A é situada, especificamente, no assentamento do município, o qual fica a aproximadamente 20 km da sede urbana, com cerca de 500 habitantes atualmente.

A Figura 2 ilustra o caminho percorrido até chegar na escola A e a entrada da sede do assentamento.

Figura 2 – Caminho percorrido até a escola A e entrada da sede do assentamento



Fonte: Arquivo da autora (2022).

No decorrer do caminho, observamos muitas chácaras, fazendas e barracos de acampados³ que buscam terras na região do assentamento. Embora a estrada até a entrada do assentamento seja asfaltada, dentro da sede do assentamento as entradas são “de terra”. Atualmente, a sede do assentamento não possui muitas movimentações, somente algumas residências, um posto de saúde, dois pontos comerciais, duas pequenas igrejas e a escola A.

O evento cultural realizado tradicionalmente na região de assentamento é a chamada “festa da capela Santa Catarina”, que ocorre todo ano, feita pela igreja católica da localidade. Além disso, a maior parte dos assentados produz seus próprios alimentos em pequenas plantações de feijão, arroz, mandioca, milho, soja, dentre outros. Diante disso, os sujeitos assentados são os que possuem um perfil socioeconômico mais elevado, no entanto, há diversas famílias que buscam terras na região e que vivem de maneira precária, como será disposto no item que se refere ao perfil dos alunos da escola A.

A Figura 3 demonstra o entorno da escola A.

³ “Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito a terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de lutas e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte está se organizando para preparação e ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês” (FERNANDES, 2012, p. 21).

Figura 3 – Entorno da escola A



Fonte: Arquivo da autora (2022).

O contexto situado também se correlaciona com o histórico das escolas. Nesse sentido, conforme o PPP da instituição A, esta foi fundada em 23 de abril de 1999, atendendo estudantes que residiam em fazendas e do próprio assentamento.

Além disso, o Coord A (2022) reportou que a escola foi construída a partir das lutas dos assentados da região. Sendo assim, no início, a instituição era um “barracão”, e no decorrer dos anos houve reformas que “[...] aos poucos também foram melhorando, aos poucos está evoluindo” (COORD A, 2022).

Por sua vez, a escola B está localizada no maior distrito de Aral Moreira/MS, ficando a cerca de 8 km da sede urbana, possuindo por volta de 1000 habitantes. A Figura 4 mostra o caminho percorrido para chegar até a escola e a entrada do distrito.

Figura 4 – Caminho percorrido até a escola B e entrada do distrito



Fonte: Arquivo da autora (2022).

No percurso até a chegada da escola B se pode observar muitas fazendas, chácaras e diversas plantações de milho. O caminho percorrido até a entrada e o próprio distrito possui asfalto. O Coord B (2022) afirmou que o asfalto foi construído há pouco tempo, por volta de 2021 e 2022. Além disso, o distrito possui maiores movimentações de produção agrícola, com a instalação nas imediações de uma empresa que trabalha com recebimento de soja e milho, bem como alguns pontos comerciais, duas igrejas, um posto de saúde e a escola B.

A localidade possui como evento tradicional, que acontece anualmente, a chamada “festa da capela Nossa Senhora do Carmo”, constituída por leilões e músicas que dizem respeito aos costumes construídos pelas populações que colonizaram a região, como: chamamé⁴, vaneira⁵, entre outras. Os habitantes do distrito constituem-se em trabalhadores rurais assalariados, produtores rurais, bem como servidores públicos que integram o quadro de funcionários da prefeitura em órgãos públicos da região.

A Figura 5 nos mostra o entorno da escola B.

⁴“O Chamamé é uma dança em que os casais se juntam, independentemente dos outros pares. [...] A dança é realizada com uma instrumentação influenciada pela tradição europeia, com acordeão, bandoneón, violão e contrabaixo. Este ritmo tem seu epicentro em Corrientes, Argentina, fronteira com o Paraguai e carrega muitas semelhanças estruturais com outros gêneros musicais latino-americanos [...]” (BORBA, 2018, p. 19).

⁵ A vaneira é um gênero musical de origem gaúcha alegre e dançante (SILVA, 2010).

Figura 5 – Entorno da escola B



Fonte: Arquivo da autora (2022).

De acordo com o PPP da escola B, seu funcionamento se iniciou no dia 12 de fevereiro de 1990, sendo, nesta época, apenas uma sala de extensão da escola situada no distrito de Rio Verde do Sul de Aral Moreira/MS, resultado da formação histórica do município. A princípio, a escola tinha outro nome e atendia somente jardim e pré-alfabetização. Em razão das demandas, no ano de 1992 passou a atender da 1ª série até a 4ª série, considerando que essas nomenclaturas dizem respeito à década de constituição da escola B. Vale ressaltar que a escola B deixou de ser sala de extensão com sua criação em 23 de março de 2004, por meio do projeto de Lei n.º 599/2004 (ARAL MOREIRA, 2022).

Assim, podemos observar que os contextos situacionais das escolas A e B são similares, pois ambas fazem parte da zona rural, mas se diferem em aspectos relacionados a proximidades da sede urbana e em relação à dimensão da produção de alimentos, haja vista que no assentamento concentram-se pequenos agricultores — cujo trabalho com a terra se dá com o próprio núcleo familiar — ao passo que no distrito há maior centralização do agronegócio. Além do mais, no distrito há desenvolvimento de empresas de recebimento e exportação de soja e milho, bem como de pequenos comércios, ocasionando contrastes no perfil socioeconômico dos sujeitos das duas localidades.

Por meio da análise situacional, em conjunto com as entrevistas dos participantes, pode-se observar diferenças de tratamento do poder público entre as duas localidades. Isso porque a sede do assentamento, onde está situada a escola A, não possui pavimentação asfáltica, ou

mesmo de melhorias para a locomoção dos sujeitos que ali vivem, o que pode ser vislumbrado nas Figuras 2 e 3. Em contrapartida, a sede do distrito da instituição B possui asfalto em todas as ruas, como se pode inferir nas Figuras 4 e 5.

Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que a localização geográfica é um fator que oferece (ou não!) oportunidades para as escolas, principalmente se forem próximas ao que os autores chamam de autoridades educacionais locais que, neste estudo, diz respeito aos agentes da gestão educacional.

Pavezi (2018) também destaca a proximidade como um elemento de interferência na atuação de políticas, sobretudo de Educação Especial. Este elemento corrobora as informações acerca da escola B, tendo em vista que, por estar localizada mais próxima da zona urbana, possui mais possibilidades de agentes para atuação com alunos PAEE.

Podemos inferir que o histórico das escolas A e B são distintos, haja vista a localização e a comunidade onde estão inseridas, e que por vezes acabam definindo elementos contextuais da própria instituição. A escola A possui uma narrativa de muitas lutas e muitos desafios no processo de sua construção, o que não inferimos nos discursos dos participantes da instituição B (COORD B, 2022; DIRETOR B, 2022). Nessa direção, o histórico das escolas também é um fator relacionado ao contexto situado, visto que fazem menção aos sujeitos/agentes/atores das políticas educacionais e possuem particularidades oriundas do seu entorno, tanto fora quanto dentro da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

O contexto situado se torna importante em pesquisas de ação política realizadas em escolas do campo, na medida em que é único para cada instituição. Além disso, as peculiaridades existentes em cada localidade impactam diretamente as atuações políticas e, eventualmente, não são consideradas em suas formulações, sobretudo as mais amplas (PAVEZI, 2018).

Ball, Maguire e Braun (2021) reconhecem que em pesquisas educacionais, o contexto não tem aparecido com relevância e, quando apresentado, é tão somente para um pano de fundo geral, fomentando políticas desmaterializadas. Sendo assim, as informações acerca das localidades das escolas A e B ofertam uma dimensão sobre os contextos situados da TA.

Nesse sentido, analisar o contexto local das escolas do campo se torna importante ao passo que o âmbito situacional reflete nas demandas das matrículas dos seus estudantes, uma vez que ambas estão inter-relacionadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

4.1.2 SOBRE AS MATRÍCULAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

As matrículas fazem parte do contexto situado, pois, conforme Ball, Maguire e Braun (2021), a admissão dos alunos de uma escola conduz os resultados no processo de escolarização “[...] e como tal, o ‘olho da política’ das escolas é inevitavelmente treinado sobre os desafios — e as oportunidades — que a admissão de estudantes representa. Dentro das escolas, fala-se muito dos desafios práticos que vêm com a sua localização subsequente as suas admissões” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 54).

Os achados das pesquisas de Ribeiro e Nozu (2022) — nos anos de 2008, 2014 e 2020 — apontaram o aumento do número de matrículas de estudantes PAEE em escolas do campo com a difusão da política de inclusão, sendo evidenciado um crescimento de 138,17% desde o ano inicial até o último ano pesquisado.

Desse mesmo modo, Nozu, Silva e Santos (2018) pesquisaram o número de matrículas em escolas do campo nos estados da região Centro-Oeste do país, no período de 2007 a 2017, e revelaram que o MS apresentou mais estabilidade no número de matrículas de alunos PAEE nas datas investigadas, com queda apenas nos anos de 2016 e 2017, com taxa de crescimento geométrico médio de 26%.

Na sequência, a Tabela 2 ilustra o número total de alunos por turma e qual turma/ano escolar os alunos PAEE estudaram, referente ao ano de 2022, na escola A.

Tabela 2 – Números de Alunos por Turmas da Escola A (2022)

Turmas	Números de alunos	Números de alunos da Educação Especial
Pré I e II A	24	1
1º ano A	15	1
2º ano A	11	—
3º ano A	11	1
4º ano A	13	1
5º ano A	15	1
Total	89	5

Fonte: Elaborada pela autora (2022) com base nas informações coletadas junto à instituição A e à Secretaria de Educação.

Em 2022, a escola A registrou o total de 89 estudantes, distribuídos em turmas de Pré-Escola e Ensino Fundamental, anos iniciais. No turno matutino, dispunham-se as seguintes turmas: 1º ano, 3º ano e 4º ano. Já no período vespertino era ofertado: pré I e II, 2º ano e 5º ano. As turmas eram atendidas de forma alternada nos períodos matutino e vespertino devido ao número de salas insuficientes para o atendimento em um período apenas, tendo em vista o total

de alunos da instituição A. Salienta-se, ainda, que somente uma turma não possuía alunos da Educação Especial.

Nesse sentido, a instituição A possuía, em 2022, cinco alunos considerados como da Educação Especial, e o Quadro 5 apresenta as especificidades desses alunos.

Quadro 5 – Especificidades dos *alunos* da Educação Especial da escola A (2022)

Alunos da Educação Especial	Especificidades apresentadas
Aluno 1-A	Transtorno do Espectro Autista; Distúrbios da Atividade e da Atenção; Transtorno Específico de leitura e Episódio Depressivo Moderado.
Aluno 2-A	Distúrbios da Atividade e da Atenção e Transtorno Específico de leitura.
Aluno 3-A	Transtorno Específico de leitura; Retardo Mental Moderado; Distúrbios da Atividade e da Atenção e Transtorno específico da habilidade em aritmética.
Aluno 4-A	Paralisia Cerebral Diplégica Espástica.
Aluno 5-A	Transtorno do Desenvolvimento Psicológico não Especificado.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com informações coletadas junto à instituição A.

Vale ressaltar que o município de Aral Moreira/MS atende não só os alunos enquadrados no PAEE, mas estende esse atendimento para os alunos com transtornos de aprendizagens, tal como previsto no documento Normas para o Atendimento dos Alunos com Deficiência, na Educação Especial através do AEE e no Ensino Regular na Rede Municipal de Ensino de Aral Moreira/MS (ARAL MOREIRA, 2020).

Neste momento apresentaremos na Tabela 3 o número de alunos por turma e quais são as turmas em que os estudantes da Educação Especial estudaram na instituição B, no ano de 2022.

Tabela 3 – Números de alunos por turmas da escola B (2022)

Turmas	Números de Alunos	Números de alunos da Educação Especial
Maternal A	15	—
Pré I A	22	—
Pré II A	22	—
1º ano A	20	—
1º ano B	14	—
2º ano A	21	—
2º ano B	11	1
3º ano A	22	—
4º ano A	17	1
4º ano B	14	—
5º ano A	34	1
Total	212	3

Fonte: Elaborada pela autora (2022) com base nas informações coletadas junto à instituição B e à Secretaria de Educação.

A instituição B atendeu, em 2022, ao total de 212 estudantes, distribuídos em turmas da creche, da Pré-Escola e do Ensino Fundamental, anos iniciais. No período matutino, atendeu a pré I, pré II, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, compostos de alunos que residem em sítios, chácaras e fazendas aos redores do distrito em que está situada. Já no período vespertino atendeu a maternal, 1º ano, 2º ano e 4º ano, compostos somente de alunos que moram no distrito. Essa organização acontece em razão do funcionamento dos transportes escolares ocorrerem apenas no período matutino, como o Coord B (2022) detalhou: “[...] o nosso transporte funciona no matutino, então nossos alunos que são da zona rural só podem serem matriculados no período da manhã”. A escola B possuía três alunos tidos como da Educação Especial — o Quadro 6 apresenta as especificidades de cada estudante.

Quadro 6 – Especificidades dos alunos da Educação Especial da escola B (2022)

Alunos da Educação Especial	Especificidades apresentadas
Aluno 1-B	Deficiência Mental Leve; Transtorno do Déficit de Atenção e Distúrbio de Aprendizagem.
Aluno 2-B	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de Aprendizagem.
Aluno 3-B	Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Neurodesenvolvimento Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com informações coletadas junto à instituição B.

Ainda que as escolas A e B estejam localizadas na zona rural, possuem diferenças nos totais de matrículas e, ainda, de quantidade de alunos da Educação Especial. Tendo em vista que a escola A possui 80 alunos matriculados, e cinco deles da Educação Especial, e a instituição B contém 212 estudantes, e três são da Educação Especial.

Ball, Maguire e Braun (2021) elucidam que o gerenciamento de matrículas pode moldar atividades e atuações políticas nas escolas, isto é, uma vez que a escola possua alunos da Educação Especial precisa delinear ou até mesmo adaptar políticas de acordo com as suas necessidades e o seu contexto situacional.

4.1.3 PERFIL DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Observarmos o perfil dos alunos das escolas do campo é importante para entendermos o contexto sociocultural e econômico em que estão situadas. Nesse sentido, a escola A possuía matrículas predominantemente de filhos de assentados, de indígenas e de paraguaios, constituindo um corpo discente diversificado e abrangente, com sujeitos oriundos do campo ou

que buscam terras na região de assentamento. O Coord A e o Regente 1A trouxeram aspectos sobre o perfil dos alunos em suas falas.

Parte são filhos de assentados que têm uma situação um pouco melhor, mas o restante são filhos de indígenas e paraguaios que moram nos barracos aqui em frente. Nós temos um público bem diversificados, são crianças bem humildes. São alunos que vem para escola porque é o único momento que eles têm um lanche, aqui que eles vão encontrar um calçado, uma roupa (COORD A, 2022).

Eu tenho aluno aqui que o pai não pode comprar um lápis, que o pai não pode comprar um caderno. Eu tenho quatro alunos que moram [...] que moram no barraquinho de lona. Os cadernos vêm... você dá um caderno essa semana, semana que vem está todo sujo, todo ‘embarrado’. No ano passado, falei assim para um aluno: ‘como você suja esse caderno? Eu te dei esse caderno novinho, por que você sujou desse jeito? Faz [a tarefa] na mesa, lava a mão’. Ele virou e disse assim para mim: ‘professora, mas lá em casa não tem mesa!’. E você vai falar o que? Não tinha uma mesa, fazia no chão e por isso o caderno chegava... a gente dava um caderno hoje e amanhã estava horrível. Isso afeta na aprendizagem, porque eles chegam na escola e entra na primeira aula e eles já falam: professora vai demorar muito para chegar merenda, eu estou com fome... (REGENTE 1A, 2022).

Os alunos da instituição A foram considerados de baixa renda pelos gestores da instituição. Os elementos que concretizaram essa informação foram a carência e a escassez de cunho básico que muitos alunos vivenciavam, tal como de alimentação, de roupas e de calçados (COORD A, 2022; DIRETOR A, 2022).

Os gestores da escola A relataram que buscavam sanar as dificuldades e os desafios encontrados decorrentes do fator socioeconômico por meio da realização de campanha do agasalho em tempos de inverno, a fim de auxiliar os alunos que necessitavam. O que foi confirmado nos dizeres do Coord A (2022): “Nós fazemos campanha do agasalho, por causa dessa realidade, chegava o inverno e as crianças vinham sem casaco, de chinelo”. Desse modo, a escola A desenvolveu uma narrativa em torno do nível de pobreza dos alunos como um elemento limitador, pois seus esforços iam além de escolarizar seus estudantes, o qual pode ser um aspecto oriundo do contexto situacional da escola.

Jannuzzi (2004) elucida a problemática do discurso da Educação Inclusiva que pressupõe uma concepção da educação como salvadora/libertadora/solucionadora dos dilemas sociais, como se ela por si só pudesse transformar as desigualdades sociais, o que a autora chamou de “entusiasmo da educação” e “otimismo pedagógico”.

Convém lembrar que esses enunciados acerca da educação salvacionista estão imbricados, em último caso, com a progressão do capital em detrimento do humano, em que se

busca a constituição das capacidades do sujeito a fim de que se tenha liberdade para adentrar no mercado de trabalho (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Nessa direção, ainda que a escola B possuísse características similares à instituição A, com alunos oriundos do campo, diferiam-se em alguns aspectos, pois a maior parcela do montante dos alunos atendidos na escola B era de filhos de trabalhadores rurais que são considerados “brasiguaios”⁶ (COORD B, 2022; DIRETOR B, 2022).

A instituição B não demonstrou o perfil socioeconômico como um fator determinante no processo de escolarização, ainda que este fosse considerado baixo também. Como evidenciado pelo Coord B: “[...] colocamos, assim, de baixa renda, porque a maioria depende também de alguns programas, bolsa família. [Em] algum tipo de programa eles estão inscritos para poder suprir também essa necessidade [...]” (COORD B, 2022).

Porquanto, a despeito de suas localizações serem de regiões semelhantes, as escolas A e B tiveram percepções distintas no que concerne ao impacto do perfil socioeconômico no processo de escolarização e na atuação de políticas educacionais.

4.2 CONTEXTOS MATERIAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção serão abordados os contextos materiais das duas escolas do campo investigadas. O contexto material se refere aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Focalizaremos em três elementos do contexto material, a saber: serviços de Educação Especial, acessibilidade predial e recursos materiais e pedagógicos.

4.2.1 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO

Apesar da estrutura física ser importante quando abordamos os contextos materiais, os recursos humanos não podem ser vistos como custos, mas sim como o principal recurso da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Nesse sentido, na escola A o único serviço ofertado para os alunos da Educação Especial era o auxílio do profissional de apoio em sala de

⁶ “O termo ‘brasiguaiio’ está referido aos contingentes de brasileiros que imigraram para a região de fronteira em território paraguaio a partir da década de 1950. Em sentido comum o termo é apenas uma construção linguística que se faz pela composição dos termos brasileiro e paraguaio. Neste sentido é utilizado pela imprensa e no cotidiano com significativa imprecisão para se referir a diferentes grupos e situações sociais envolvendo os imigrantes brasileiros que se dirigiram para o território paraguaio, tendo retornado ou não daquele País” (COLOGNESE, 2012, p. 145).

aula comum mediante apresentação de laudo médico como documento comprobatório.

Assim, não era negada a matrícula aos alunos da Educação Especial sem laudo médico, mas era exigido o documento para a oferta dos serviços de apoio educacional disponíveis na escola. Vale ressaltar que o profissional de apoio é responsabilizado pela locomoção, pelos cuidados pessoais, pelas atividades pedagógicas, pelo auxílio e pela articulação com professores que atuam com alunos PAEE da escola, mas não possuem responsabilidades no que se refere à escolarização ou ao AEE.

Ainda, os alunos da escola A recebiam o AEE no CAEE localizado na sede urbana do município de Aral Moreira/MS. Em contrapartida aos moldes de acesso aos serviços disponíveis na sala de aula comum, os estudantes que eram atendidos no CAEE não precisavam, inicialmente, de laudo médico comprobatório, como o Coord A (2022) detalhou: “[...] nós temos cinco alunos com laudos e mais dois alunos que não têm laudo ainda, mas esses alunos são acompanhados também no AEE da APAE, pois precisam de atenção”.

Por meio das entrevistas com os agentes da rede municipal de ensino, levantou-se que a Secretaria de Educação utilizava recursos próprios para o encaminhamento do aluno que necessitava de consulta médica para obtenção do laudo. Logo, no decorrer do processo, antes de obter esse documento, o estudante com necessidades específicas já era atendido no CAEE.

Nozu (2017) apresentou em sua pesquisa informações que corroboram as apresentadas nas escolas A e B investigadas, em que os alunos que estão “em avaliação” já são atendidos nas SRMs, lançando o seguinte questionamento: “[...] estarão as escolas do campo produzindo diferenças com vistas à manutenção da oferta de serviços de Educação Especial?” (NOZU, 2017, p. 160).

No entanto, cabe aqui uma reflexão com base em Ball, Maguire e Braun (2021), considerando as dimensões contextuais da TA, para além da premissa de que os professores são atores, sujeitos e objetos das políticas, mas sim em como as políticas também fazem sentido aos professores, “[...] torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produz-los, articula-os” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 29).

Ademais, a escola B contava com profissionais de apoio em sala de aula regular e, também, ofertava AEE na SRM na própria escola aos alunos da Educação Especial. Seguindo as mesmas proposições da escola A, também exigia laudo médico para obtenção do profissional de apoio em sala de aula comum, mas não para a oferta do AEE na SRM na escola, o que ficou evidente nos dizeres do Pro SRM-B:

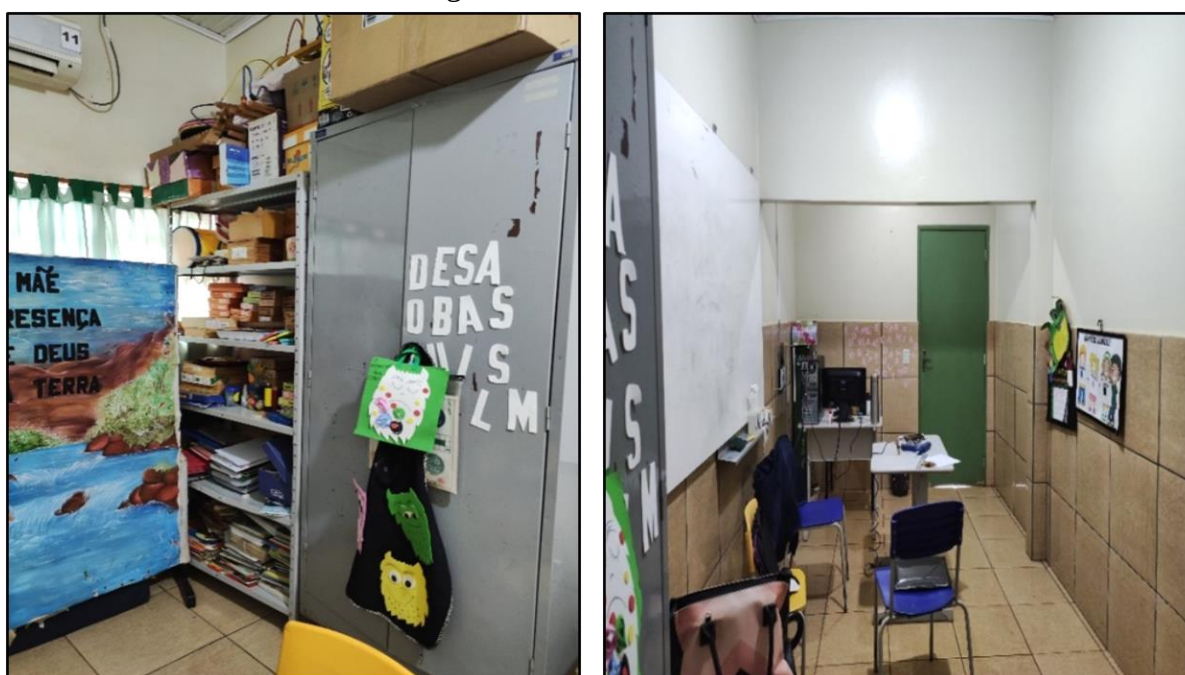
Nós temos dois com alunos com laudo e um [aluno] autista que não está vindo

[no AEE na SRM]. O outro [aluno], que não tem laudo, tem dificuldade na aprendizagem, mas assim, eles [secretaria de educação] vão levar na neurologista agora, na próxima vez que for [financiado pela secretaria de educação], ele é um que vai, provavelmente tem deficiência [...] a gente atende [crianças sem laudo médico], na verdade, aqui que tem esse olhar, atende, mas assim, normalmente não [é atendido].

Sobre a SRM, o Coord B (2022) reiterou: “[...] tem uma sala pequenininha, mas assim os recursos que ela tem lá: um computador, alguns jogos. Não é uma sala montada, eu não posso falar que nós temos uma sala do AEE [...] porque isso abrange muita coisa [...]”.

A Figura 6 demonstra a SRM da escola B.

Figura 6 – SRM da escola B



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Apesar das ressalvas do Coord B (2022) sobre a SRM da escola B, esta possuía espaço exclusivo para o AEE dentro da instituição, como disposto na Figura 6. No entanto, urgem as seguintes problematizações: o espaço da SRM possui acessibilidade para atender alunos com mobilidade reduzida? O tamanho da sala nomeada como SRM é similar ao das salas de aula de ensino comum?

Tais indagações recaem em alguns achados de outras pesquisas (PALMA, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2020; VIEIRA, 2020), que destacaram ações precárias de políticas públicas para a estrutura, bem como em serviços de Educação Especial na zona rural

e, para além disso, o quanto as populações com deficiência do campo são, de fato, negligenciadas e marginalizadas pelo poder público.

Nozu, Sá e Damasceno (2019), em uma pesquisa de teses e dissertações de quatro regiões do Brasil, revelaram que os serviços de AEE por vezes até chegam nas escolas do campo, todavia com muita fragilidade e precariedade, não considerando as diversas especificidades e necessidades das populações do campo. Isso porque há escassez/inexistência de materiais pedagógicos acessíveis; precário transporte escolar, sem acessibilidade; ausência de AEE, ou até substituição da escolarização por estes serviços; escassez/inexistência de recursos financeiros para a qualificação da oferta de Educação Especial, entre outros.

Ademais, Silva (2017, p. 99) destacou em sua pesquisa o distanciamento da realidade de estruturas físicas e da constituição de SRM em escolas do campo em relação àquelas propostas nos documentos oficiais. Dessa forma, o autor apontou que: “[...] faltam equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar o trabalho do professor na sala [...]”.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2015, p. 112) destacam que:

Nas SRM estão presentes saberes específicos, intrínsecos ao saber fazer do professor, exigindo dele domínio de aportes teórico-práticos e metodológicos específicos para atender aos alunos com necessidades especiais. Estes espaços são permeados de saberes fundamentais à prática do professor, e são saberes inerentes ao ato de ensinar, voltados para o respeito à autonomia e aos conhecimentos dos educandos a fim de estabelecer uma relação com os saberes curriculares e a convicção de que embora os avanços sejam lentos, a mudança é possível.

Embora a escola B tenha SRM na sua própria dependência, ainda ocorrem fragilidades, uma vez que o AEE aos alunos PAEE que residem em áreas rurais acontece no mesmo período de escolarização, em razão do funcionamento do transporte escolar ocorrer apenas no período matutino. Posto isso, há uma organização para o acompanhamento dos alunos na SRM a fim de atender os estudantes da Educação Especial no mesmo turno da escolarização.

Nós temos dois alunos que são [do] transporte. Não tem como buscar eles no contraturno; os dois alunos da Educação Especial são da zona rural. Um é TDAH e o outro é deficiente intelectual com TDAH. [Também tem um] autista [que] mora na vila [distrito]. O autista é atendido em turno contrário. Ele é atendido a tarde e ele vem de manhã [para escolarização]. Agora esses dois outros alunos estudam de manhã e são atendidos no período da manhã porque não tem como eles virem à tarde. Eles são retirados em algum momento da sala de aula para serem atendidos. Eles têm um horário estabelecido, nós temos duas vezes na semana o atendimento com eles, tem

determinada aula que eles são retirados. Na terça-feira e na quinta-feira, tem um horário certinho que eles são retirados de sala de aula (COORD B, 2022).

Tendo em vista que o AEE não é obrigatório, o Pro SRM-B relatou que um aluno não participava da SRM:

[...] assim, os alunos que moram na fazenda, os pais não podem trazer e não tem como o município buscar, então a gente os tira [alunos da Educação Especial] da sala [...] nós temos um aluno autista, que mora aqui [na sede do distrito] que seria no contraturno, ele estuda a tarde, ele nunca veio e não é obrigatório (PRO SRM-B).

Ainda que as dinâmicas nas escolas do campo A e B sejam distintas, no que se refere aos serviços de Educação Especial, ambas demonstraram fragilidades na oferta de AEE, seja na própria escola, seja no CAEE na sede do município. Considerando os esforços da rede municipal de ensino em atender os alunos PAEE que moram na zona rural de forma factual, alguns elementos têm refletido na restrição do direito ao AEE que os alunos PAEE possuem.

Em vista disso, essa organização de funcionamento do AEE no mesmo turno de escolarização em escolas do campo também foi apontada em outras pesquisas (NOZU, 2017; SILVA, 2017; PALMA, 2016; ANJOS, 2018; VIEIRA, 2020), pois a política de Educação Especial não contempla de forma efetiva as especificidades das escolas do campo, que perpassam, muitas vezes, por dificuldades de locomoção devido à distância das moradias dos alunos até a instituição.

Anjos (2018) pontuou que, apesar da escola apresentar alternativas para o atendimento ocorrer, mesmo que fora dos parâmetros da política de Educação Especial, não é suficiente, uma vez que é necessário concretizar a oferta de transporte escolar acessível no contraturno para estudantes PAEE, com horários adequados.

Além disso, Nozu *et al.* (2020) e Nozu, Silva e Bruno (2020) sustentam a potencialidade do trabalho colaborativo, quer no formato de coensino quer no de consultoria, para a promoção da inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo, trazendo a centralidade das ações para o âmbito da sala de aula comum.

4.2.2 ACESSIBILIDADE PREDIAL

A acessibilidade na constituição de uma escola também é prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as quais asseguram acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais por meio da eliminação

de barreiras arquitetônicas, equipamentos, mobiliários e no transporte escolar, que deve ocorrer com adaptações de escolas já existentes ou construções de novas escolas com infraestrutura adequada (BRASIL, 2001). No entanto, as escolas do campo não foram mencionadas neste documento.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2020) inferiu dados percentuais tangentes à acessibilidade (dependências e sanitários) de escolas do campo no Brasil e no estado de MS nos anos de 2008, 2013 e 2018. Desse modo, definiu seis grupos para a apresentação de escolas definidas como do campo, a saber: “[...] área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo, unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo e ‘não se aplica’” (RIBEIRO, 2020, p. 34).

Sendo assim, unidades de usos sustentáveis são territórios instituídos pelo poder público, com intuito de preservação, conservação e proteção, tendo como objetivo o uso de parcela de seus recursos naturais. Por outro lado, localidades definidas como “não se aplica” são as que não possuem localizações diferenciadas (RIBEIRO, 2020).

Como resultado da pesquisa do autor do cenário brasileiro, as escolas situadas em áreas com a nomenclatura “não se aplica” tiveram percentual de 2,09% de banheiros acessíveis em 2008, sendo que em 2018 esse índice aumentou para 17,10%. No que diz respeito às dependências com acessibilidade, em 2008, o quantitativo era de 1,76%, amplificando para 11,62% em 2018.

No que se refere às instituições de áreas de assentamento, 2,88% obtinham banheiros acessíveis no ano de 2008, crescendo para 15,71% em 2018. Sobre as dependências, 2,08% apresentavam adequações, enquanto em 2018, o número subiu para 9,17%.

Nas escolas situadas em áreas indígenas, o percentual era de 1,07% de sanitários com acessibilidade em 2008, subindo o quantitativo para 4,34% em 2018. No que concerne às dependências, 0,36% eram adequadas no ano de 2008, chegando a 2,87% em 2018.

Em áreas remanescentes de quilombo, as escolas com banheiros acessíveis representavam 1,35% em 2008, crescendo para 13,74% em 2018. Em relação às dependências, o percentual inicial também era de 1,35% no ano de 2008, aumentando para 8,39% no final do período.

Por fim, nas escolas localizadas em unidades de uso sustentável havia 6,25% de sanitários adequados em 2013, aumentando para 10,87% em 2018. No que diz respeito às dependências acessíveis, em 2013, o percentual era de 5,42%, finalizando o período com 8,53% em 2018 (RIBEIRO, 2020).

Ribeiro (2020) e Ribeiro e Nozu (2022) também apresentaram o percentual de banheiros acessíveis e dependências adequadas no MS. Nas escolas situadas em áreas denominadas “não se aplica” o cenário de sanitários apropriados foi de 22,40% no ano de 2008, subindo para 69,11% em 2018. Em relação às dependências com acessibilidade, em 2008, eram 6,12%, crescendo para 38,60% em 2018.

No que concerne as escolas localizadas em regiões de assentamento, 24,49% dispunham de banheiros com acessibilidade em 2008, apresentando 59,65% no final do período investigado. As escolas adequadas somavam 6,12% em 2008, aumentando para 38,60% em 2018 (RIBEIRO, 2020; RIBEIRO; NOZU, 2022).

No que diz respeito às escolas indígenas, 10,00% delas obtinham sanitários adequados, enquanto em 2018 o quantitativo aumentou para 38,60%. Sobre as dependências acessíveis, em 2008 o percentual era de 2,00%, tendo acréscimo de 14,04% em 2018 (RIBEIRO, 2020; RIBEIRO; NOZU, 2022).

Em instituições situadas em áreas de remanescente de quilombo, no início do período estudado o quantitativo era de 33,33% de banheiros adequados, apresentando 75,00% em 2018. Em contrapartida, no que tange as dependências, em 2008 não existia escolas com acessibilidade, mas atingiu 25,00% em 2018 (RIBEIRO, 2020; RIBEIRO; NOZU, 2022).

A apresentação do cenário brasileiro e sul-mato-grossense de dados percentuais do quantitativo de escolas do campo que possuem acessibilidade é importante na medida em que permite vislumbrarmos o contexto macro para, então, observarmos o micro. Com os dados alcançados por Ribeiro (2020), infere-se que no Brasil houve redução de 33,45% do quantitativo de escolas do campo. Por outro lado, no MS, os percentuais vão no sentido oposto, tendo como hipótese a difusão e a ampliação de ideais da Educação do Campo na última década, o que pode ter influenciado instituições de ensino de distritos municipais a adotarem a nomenclatura do “campo” em suas escolas (RIBEIRO, 2020).

Nessa direção, analisaremos elementos relacionados à acessibilidade predial das escolas do campo A e B de Aral Moreira/MS. No que concerne à estrutura física, a escola A possuía salas insuficientes para o atendimento de seus alunos em apenas um período, em razão disso as turmas eram alternadas em dois períodos.

De acordo com o Censo Escolar de 2021, a escola A continha acessibilidade nas suas dependências e no sanitário (INEP, 2021). Segundo o Coord A (2022), a instituição A possuía: “Rampa, banheiro adaptado, portas com 85 cm de largura e mesa e cadeira adaptável”. A Figura 7 ilustra a fachada e uma sala de aula da escola A.

Figura 7 – Fachada da escola A e sala de aula



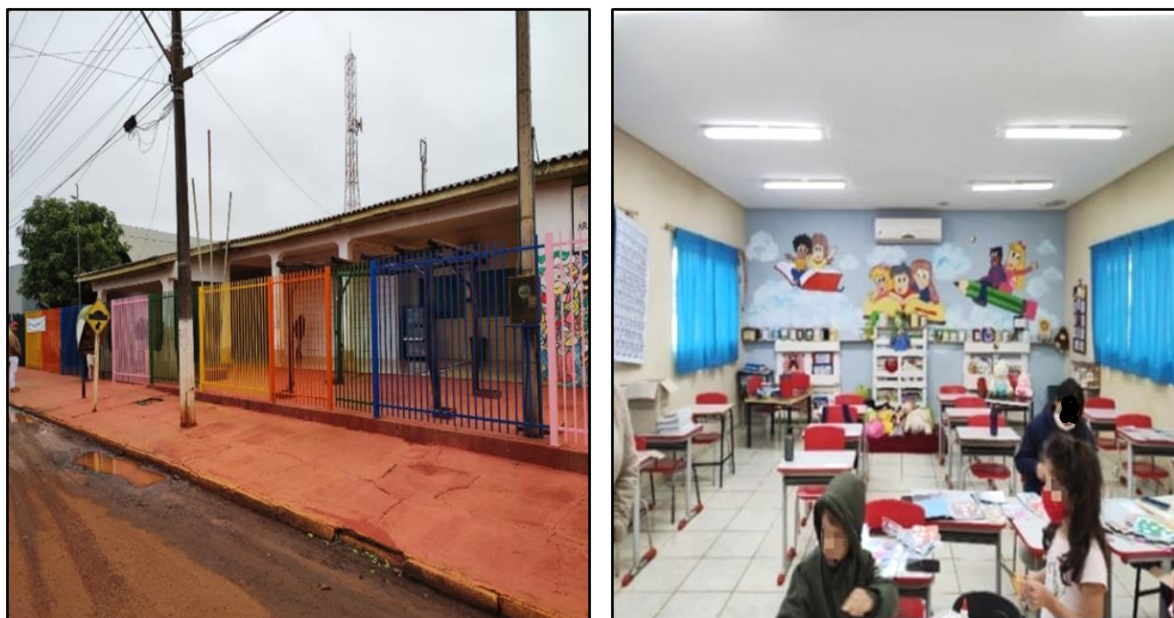
Fonte: Arquivo da autora (2022).

Além do que se pode observar na Figura 7, a escola A possuía sanitário dentro da escola, cozinha, sala dos professores, sala de secretaria, sala da coordenação e quatro salas de aulas. Quando perguntado sobre a acessibilidade dos transportes escolares, os gestores da escola A (COORD A, 2022; DIRETOR A) ressaltaram que apenas um dos ônibus possuía acessibilidade. Justificaram ainda que a escola não tinha nenhum aluno que necessitasse de acessibilidade no transporte, visto que o estudante que poderia vir a necessitar, a família se responsabilizou pela sua condução.

O discurso de responsabilização da família e do aluno PAEE pelo próprio transporte reincidente na crítica realizada pelo modelo social sobre a concepção da deficiência como “tragédia” ou “fardo”, tendo como premissa a remoção de obstáculos para a plena participação em sociedade das pessoas com deficiência, sobretudo para a erradicação de barreiras e de atitudes que mantêm a exclusão (BECKER; ANSELMO, 2020).

No que diz respeito à escola B, o Censo Escolar de 2021 indicava acessibilidade na escola, em suas dependências e no sanitário. Nos dizeres do Coord B (2022), a instituição B continha rampa e dois banheiros adaptados. A Figura 8 apresenta a fachada da escola B e uma de suas salas de aulas.

Figura 8 – Fachada da escola B e sala de aula



Fonte: Arquivo autora (2022).

Após a apresentação da Figura 8, que demonstrou uma perspectiva arquitetônica da escola B, podemos observar algumas nuances nos discursos sobre acessibilidade predial entre os participantes. O Pro SRM-B (2022) esclareceu que a escola B não possuía acessibilidade. Seguindo essa mesma premissa, o Regente 1B (2022) relatou:

Meu aluno [da Educação Especial] usa fralda e não temos um local apropriado para trocar esse aluno e não temos um chuveiro caso precise dar banho. Tudo isso é bem limitado, se precisa dar banho nele, tem que ir ao lado da escola, onde fica a poli [esportiva], lá tem o banheiro com chuveiro e você consegue fazer o que é necessário, mas assim, as condições arquitetônicas a escola não oferece muito.

Por conseguinte, sobre a acessibilidade dos transportes da escola B, o Diretor B (2022) afirmou que os ônibus novos possuem, porém não soube relatar a quantidade correta que contém acessibilidade. Já o Coord B (2022) foi mais específico, quando disse que: “Nem todos [ônibus], se eu não me engano, nós temos um ou dois ônibus que tem um local onde você pode colocar a cadeira de rodas, porém eu não vi a rampa para essa criança entrar”.

Logo, podemos inferir que as escolas A e B não possuem discrepâncias no que tange à acessibilidade predial, pois seus profissionais alegaram ter acessibilidade em suas estruturas físicas. No que concerne aos transportes escolares, não souberam responder com precisão se havia acessibilidade ou não.

A pesquisa de Ribeiro (2020) sobre indicadores de acessibilidade nos municípios da região da Grande Dourados do MS apontou adequações de acessibilidade, chamando-a de

“meramente formal”, que acontece em ambientes específicos na instituição escolar e que são utilizados para atender demandas urgentes, mantendo o entorno das dependências da escola inacessível. O autor ainda pontuou: “É nesse cenário que podemos supor situações em que a escola possui um banheiro acessível em seu interior, mas o aluno sequer consegue adentrar sozinho ao ambiente escolar para utilizá-lo” (RIBEIRO, 2020, p. 163). Nesse sentido, podemos afirmar que os dados encontrados nas escolas do campo investigadas vão ao encontro com as proposições do autor.

Silva (2017), Vieira (2020) e Viçosi (2020) relataram a necessidade de adaptações acerca da acessibilidade predial em escolas do campo, pois, mesmo que tenham acessibilidade em ambientes específicos, ainda carecem de adaptações, principalmente em prédios antigos, como é o caso da escola A, *lócus* de investigação desta pesquisa. Da mesma forma, ainda que a escola B não possuía prédio antigo, também necessita de adaptações em seu entorno.

Assim, por meio dos relatos das participantes, podemos inferir que a falta de conhecimento ou de clareza acerca das condições de acessibilidade dos transportes escolares, tanto da escola A quanto da escola B, ocasionam dificuldades na garantia do direito ao acesso à escola aos alunos PAEE. Apesar da escola A relatar que não possuía nenhum aluno com mobilidade reduzida, necessitava estar preparada para atender esta demanda.

Kühn (2017) e Silva (2017) também destacaram em suas pesquisas a falta de transportes escolares com adaptações necessárias para atender os alunos PAEE que vivem no campo. Gonçalves (2014) afirmou que o debate sobre transportes escolares inadequados em escolas do campo precisa ser discutido, pois as condições de locomoção do aluno PAEE interfere em sua frequência, permanência e participação no processo de escolarização.

Dessa maneira, Marcozzia (2011), Palma (2016) e Vieira (2020) vão além, apontando que mais do que falta de adequações em transportes escolares nas escolas do campo, há também condições precárias de estradas em períodos chuvosos, bem como a insuficiência de transportes escolares para o AEE acontecer no contraturno, o que afeta diretamente o direito à Educação dos alunos PAEE que necessitam desse serviço fora do horário da escolarização comum.

Salienta-se, neste cenário de prédios, infraestruturas e transportes escolares com acessibilidade em ambientes específicos ou “meramente formais” (RIBEIRO, 2020) que professores e gestores “fazem política” e, por vezes, precisam trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem, adaptando-se e improvisando políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

4.2.3 RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS

No contexto material da TA, não são somente os recursos humanos e a estrutura física da escola que são primordiais, mas sim as maneiras que as escolas são equipadas internamente impactam o ensino e aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, nas atuações de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Nesse sentido, a escola A relatou não ter materiais suficientes para os alunos da Educação Especial, e que eram os profissionais de apoio que confeccionavam os materiais em conjunto com os professores regentes (DIRETOR A, 2022). O Regente 1A (2022) também relatou: “A gente se vira com o que tem e procura adequar materiais para ele [aluno PAEE]”.

Já o Regente 2A (2022) ressaltou que, de maneira geral, a escola possuía recursos materiais, como: *data show*, impressora e sons, uma vez que realizava promoções durante o ano para arrecadação de recursos e, também, há auxílio da Secretaria de Educação. Nesse sentido, relatou que para o aluno da Educação Especial: “[...] precisa de algumas coisas... ele [aluno] gosta muito de tecnologia e a gente não tem sala de tecnologia [...] específico para ele a gente não tem” (REGENTE 2A, 2022).

Tendo em vista que a escola A não possuía sala de tecnologia, o Regente 1A (2022) afirmou que utilizava seus próprios celulares e *notebooks* para trabalhar conteúdos em sala de aula, abrangendo não só os alunos da Educação Especial, mas todos os estudantes da turma.

No que concerne à escola B, os participantes (COORD B, 2022; DIRETOR B, 2022; PRO SRM-B, 2022) afirmaram possuir recursos materiais. No entanto, o Coord B (2022) explicou que os recursos materiais adquiridos para os alunos da Educação Especial são comprados pelos próprios professores.

Somente o Regente 1B (2022) teve um discurso contrário em relação aos recursos materiais:

[...] não recebemos muitos materiais específicos para trabalhar com alunos com laudo, principalmente no meu caso que trabalho com autista. Nós professores que pesquisamos e confeccionamos e até adquirimos alguns materiais para facilitar no processo de ensino aprendizagem. Fazemos o que está ao nosso alcance...

Além disso, o Diretor B (2022) afirmou que a escola não possuía sala de tecnologia e o sinal da internet era insuficiente, o que dificultava o acesso tanto dos professores quanto dos alunos às tecnologias de informação.

Logo, os participantes das escolas A e B relataram discursos semelhantes no que diz

respeito aos recursos materiais e pedagógicos, sinalizando a falta de materiais específicos para os alunos da Educação Especial. Destaca-se, nesses cenários, o olhar crítico sobre a aquisição de materiais pelos próprios professores, no qual mais uma vez precisam colocar políticas em ação em condições precárias, isto é, além da solidão quanto à responsabilização da escolarização do estudante PAEE, ainda ficam encarregados dos custos de materiais.

Vieira (2020) já havia desvelado que, em razão da falta de materiais pedagógicos, os professores acabam precisando confeccionar ou até mesmo usar recursos próprios. Marcoccia (2011) e Viçosi (2020) destacaram em suas pesquisas insuficiência de materiais didáticos e a busca dos professores de outros recursos para trabalhar com os alunos PAEE.

Além disso, Viçosi (2020) identificou esforços dos gestores escolares em disponibilizar aparatos aos professores da SRM para confecção de materiais pedagógicos. No entanto, essas atitudes e discursos atuaram como elementos de manutenção da concepção de benevolência que ronda a Educação Especial, colocando-as com menos prioridade em relação ao ensino comum e, em última instância, responsabilizava somente o professor da SRM no tocante à escolarização dos alunos PAEE.

Assim como os contextos situados de uma escola podem impactar (ou não) as atuações de políticas, os contextos materiais também funcionam assim. Nessa direção, pequenos investimentos e aquisições de tecnologias simples podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem não só de alunos PAEE, mas sim de todos da sala de aula (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

4.3 CULTURAS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção iremos analisar as culturas profissionais das escolas do campo. Pavezi (2018) afirma que a cultura profissional faz parte dos hábitos dos profissionais da Educação, no que se refere aos seus valores, compromissos e experiências de formação e de prática, que têm ressonâncias nas ações da Educação Especial nas escolas do campo.

Para tanto, iremos nos atentar a três aspectos das culturas profissionais das escolas A e B, a saber: as concepções de inclusão, o compromisso com a inclusão no PPP e, por fim, a articulação do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

4.3.1 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO

A concepção de inclusão molda as culturas profissionais. Nessa perspectiva, quando foi

indagado acerca das concepções de inclusão na escola A, inferem-se alguns contrastes nos discursos dos participantes. O Diretor A (2022) obtinha um discurso mais restrito ao acesso a matrículas e ao atendimento pelos serviços de apoio educacional disponíveis na escola, como podemos observar: “[...] nós procuramos atender como é de direito das crianças. Cada criança tem uma profissional de apoio para atender essa criança da melhor forma possível. A escola está atendendo, eu acredito que está atendendo bem” (DIRETOR A, 2022).

Já o Coord A (2022) ressaltou que “A inclusão não acontece como deveria ser [...], falta bastante [...], falta a parte de investimentos”. Nesse sentido, restringiu a efetivação da inclusão com o acesso a tecnologias: “Nós temos um aluno da Educação Especial... ele é cadeirante, está aqui para socializar, porque não tem uma tecnologia que poderia ajudar ele ou até incluir, não tem”.

Dado isso, o Regente 1A (2022) se referiu à inclusão na escola A com vieses de acolhimento e bem-estar do aluno dentro da sala de aula, dizendo que: “Eu faço com que ele [aluno da Educação Especial] se sinta bem dentro da sala”. Nessa perspectiva de inclusão, o Regente 1A (2022) afirmou acontecer de forma factual na instituição A.

Ainda na escola A, o relato do Regente 2A (2022) destacou o sentimento de solidão em relação à busca pela inclusão: “Esses alunos [da Educação Especial] têm direito a SRM e a gente sabe que aqui [na escola] já não temos. É assim: professor dentro da sala de aula e o profissional de apoio”.

No que concerne à escola B, a concepção de inclusão do Diretor B (2022) era abrangente, pois, por meio dos dizeres dele: “É que tem de colocar ele [aluno da Educação Especial] ... tem que estar ativo, assim como os outros [...] acolher, cuidar e principalmente ele tem que participar de todas as aulas, assim como os demais, ele tem que estar realmente incluído dentro da escola”.

O Coord B (2022) relatou a sua percepção de inclusão:

O termo inclusão está longe de acontecer realmente como se deve, mas isso é uma percepção minha. Porque por mais que eu veja que os programas evoluíram muito, que buscam essa inserção do aluno que tenha alguma deficiência na escola, eu vejo que nós não estamos preparados ainda para trabalhar com essas crianças. Quando eu falo nós, eu falo de todos [...] Eu sinto assim, que as escolas precisam estar mais bem preparadas, nós enquanto seres humanos não estamos [...] Eu, enquanto coordenadora, não me sinto capacitada, para falar assim: eu domino, conheço sobre o autismo, tenho como ajudar, auxiliar meu profissional de apoio, eu não tenho, por mais que eu tenha feito psicopedagogia [...] Muitas vezes não é conteúdo, é você procurar auxiliar para que ele possa amanhã ou depois ter autonomia na vida, conseguir digamos, assim, se virar sozinho. [...] O aluno especial é de todos da escola, ele não é só do professor regente, ou só do professor de área, ou só do

profissional de apoio, não. A partir do momento que ele entra do portão para dentro, ele é de todos. Então todos têm que ter esse olhar para ele e nós... todos não estão preparados, muitas vezes você se vê em situações que você fala: ‘meu deus o que eu vou fazer? Como eu posso agir? Como eu posso ajudar?’. Eu vejo assim, a falta de preparação não vem somente do profissional de apoio [...] é realmente colocar que esse aluno é de todos, que é da escola, todos têm que ter esse olhar atento a ele. Todos têm que estar observando como está sendo o desenvolvimento dele, desde o guarda que recebe ele lá no portão, a tia que serve o lanche, todos tem que ter conhecimento dessa dificuldade desse aluno [...] (COORD B, 2022).

O Coord B (2022) reportou diversas percepções sobre a inclusão, tais como: a falta de preparo dos profissionais; visão de acolhimento, e não de inclusão no ensino; sobre a aprendizagem do currículo e que as escolas precisam trabalhar de maneira colaborativa.

Nos dizeres do Apoio B (2022), podemos inferir que a inclusão está relacionada ao amor e à boa vontade: “[...] é um trabalho muito minucioso e a gente tem que ter muito carinho pelo que faz [...] se o professor gosta do que faz, ele [professor] faz acontecer a interação”. Aqui, consideramos os aspectos emocionais elementares no processo de inclusão, mas que também não podem ser limitados somente a essas características.

Tendo em vista que as culturas profissionais não são coerentes e incontestáveis (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), os sujeitos da escola A e B possuíam discursos de concepções que, por vezes, aproximam-se e distanciam-se, quando se trata da Educação Especial. Nesse sentido, as concepções de inclusão manifestadas pelos participantes foram restritas ao acesso a matrículas, aos serviços de AEE, à benevolência e a uma criticidade em relação às condições de preparo e de recursos para a efetivação da inclusão.

Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que as culturas profissionais ocorrem por meio de fatores subjetivos de interpretações de políticas, tal como os hábitos, os valores e as experiências do processo de formação dos docentes que atuam com alunos PAEE também moldam políticas.

Nessa perspectiva, mesmo que a disseminação da Educação Inclusiva como princípio (UNESCO, 1994; MENDES, 2006) tenha alavancado o processo de inclusão nas escolas, principalmente dos alunos da Educação Especial, ainda há, em sua maioria, discursos alijados da proposta inclusiva e mais próximos da integração e da socialização. Cabe destacar que a compreensão acerca da concepção de inclusão dos agentes das escolas A e B trazem reflexões sobre as traduções dos sujeitos no contexto da prática (AGRELOS, 2020).

Lozano (2019) demonstrou dados sobre as concepções de inclusão em escolas do campo, destacando a falta de conhecimento de seus gestores no que se refere à legislação tanto da Educação Especial quanto da Educação do Campo, que resultavam em concepções limitadas

sobre o AEE, vista apenas como um “reforço”, uma “ajuda”, em razão da exigência de recursos diferenciados, e não como completação e suplementação do ensino regular. Além disso, destacou que alguns professores se restringem à percepção de inclusão somente para os alunos que possuem laudo médico e não uma compreensão mais ampla de necessidades educacionais especiais.

Na pesquisa de Viçosi (2020), foi elucidado que os discursos acerca da inclusão dos professores entrevistados de escolas do campo são de valorização, todavia, o autor deixou ressalvas, no sentido de que é necessário sobrepor aos modelos segregacionistas que ainda atravessam percepções de professores de escolas do campo.

4.3.2 SOBRE O AEE NO PPP

Sabe-se que o PPP é um documento que possui um compromisso com a comunidade escolar e, por vezes, está relacionado aos hábitos dos profissionais da escola, como também na construção coletiva de concepções e do trabalho político pedagógico realizado pela instituição (SILVA, 2017).

Tendo em vista que não se teve acesso ao PPP da escola A, consideramos o que os gestores reportaram. Nos anos anteriores, o AEE era abordado no PPP da escola restringido às SRM, mas que atualmente não, como podemos observar nos dizeres do Diretor A (2022): “Não está, só a Educação Especial, a forma de atendimento da criança, como que a escola deverá atender... essas crianças estão sendo atendidas em Aral Moreira”.

Na mesma direção que o Diretor A (2022), o Coord A (2022) também relatou:

[...] antes nós tínhamos a sala de recurso multifuncional, mas agora não temos mais pois a escola sofreu mudanças. A sala de recursos multifuncional era adaptada em uma sala dividida. Depois modificaram e esse atendimento foi para a sede do município [...] na verdade, nós temos no projeto político pedagógico o auxílio do profissional de apoio, professores regentes e de área na sala regular, no qual está previsto a adaptação das atividades pedagógicas.

Considerando os relatos dos gestores (DIRETOR A, 2022; COORD A, 2022), a escola A dispunha de serviços de Educação Especial em suas próprias dependências, somente com o profissional de apoio em sala de aula comum.

Por sua vez, o PPP da escola B abordava sobre o AEE na seção tangente à Educação Especial:

Art. 6º. Quando houver alunos com necessidades educacionais especiais, inclusos nas turmas que compõem as etapas da Educação Básica, serão lhes asseguradas: I – serviço de apoio pedagógico especializado; II – metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados; III – currículo adaptado; IV – processo de avaliação adequado ao desenvolvimento do aluno; Parágrafo Único – A Unidade Escolar conforme a legislação vigente da Secretaria Municipal de Educação desenvolverá as atividades previstas para a sala de recursos multifuncional, fazendo constatar em sua proposta pedagógica (ARAL MOREIRA, 2022).

Os gestores (COORD B, 2022; DIRETOR B, 2022) explicaram que atualmente, além do atendimento em sala de aula comum por meio de profissionais de apoio, a escola dispunha também de SRM na própria instituição, mas que nos anos anteriores acontecia nos mesmos moldes da escola A, no qual os alunos eram levados para a sede do município: “O ano passado eles eram levados para Aral Moreira, duas vezes na semana eles eram retirados do período de sala e eram levados” (COORD B, 2022).

Desse modo, pode-se inferir que a instituição B possuía mais serviços de Educação Especial disponíveis na própria escola do que a A, isto é, acarretando maiores oportunidades de atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Silva (2017) afirmou que, geralmente, as escolas não possuem objetivos claros em seu PPP no que concerne à Educação Especial, e eventualmente não há momentos de discussão com a comunidade escolar para a sua construção.

Além do mais, as pesquisas da área (NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018) desvendaram que embora as escolas se localizassem no campo, não possuíam objetivos próprios acerca da Educação do Campo, seguindo os modelos das instituições urbanas, o que vai ao encontro com os dados encontrados nesta pesquisa, em que as escolas do campo até possuem alguns objetivos em seu PPP acerca da Educação Especial, mas não abordavam sobre as particularidades da Educação do Campo, e menos ainda as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Convém destacar que as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) indicam que a escola deve prever o AEE no PPP para institucionalizar os serviços de Educação Especial. Além disso, também ratifica o AEE no projeto pedagógico do CAEE, aprovado pelo Secretaria de Educação e que contempla as mesmas organizações do PPP das instituições de ensino.

Nessa direção, Aranda e Belmiro (2015, p. 66) ressaltam que:

O PPP é um instrumento da gestão democrática da educação, em específico da gestão escolar [...], mas por outro lado, pode ser concebido apenas como

um instrumento de gestão estratégica da consecução de meras reformas (o que não são transformações) educacionais, voltadas para os objetivos de uma classe que luta pela perpetuação do sistema capital e não pela transformação desse sistema.

Partindo da premissa que os profissionais das escolas do campo investigadas trabalham com diversas políticas, algumas não são consideradas prioridades e tão somente são institucionalizadas em documentos da escola, tal como a Educação do Campo ou mesmo as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2021) enfatizam que o impacto da pressão de tempo e prioridades concorrentes dos gestores, no que diz respeito às informações sobre política, pode torná-la truncada ou até mesmo esquecida.

4.3.3 ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho pedagógico também se correlaciona com as culturas profissionais, uma vez que “Os professores fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual, os quais refletem a política e oferecem leituras da política, às vezes de forma diversa, para diferentes fins” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 60).

Garcia (2006, p. 301) afirma que a organização do trabalho pedagógico ocorre por meio de duas premissas, a saber:

A defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira apoia-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial. A segunda premissa completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas do ensino regular. Outros pontos que atravessam este debate são os “serviços” pedagógicos, os locais de atendimento, as funções da educação especial na educação básica e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares.

Assim, na instituição A o planejamento entre os profissionais que atuavam com alunos PAEE acontecia da seguinte forma: “[...] Os professores planejam de acordo com a necessidade de cada aluno e depois o professor regente passa o planejamento dele para o profissional de apoio para eles fazerem as adaptações para trabalhar com esses alunos” (COORD A, 2022).

Nesse sentido, o Diretor A (2022) explicou como acontecem as adaptações, visto que os profissionais de apoio não possuíam hora-atividade:

[...] nós fizemos um combinado aqui na escola. Aulas que os professores não irão precisar do apoio, diferente da turma que tem criança com problema físico. Os profissionais de apoio sentam um ou dois dias de semana com os regentes e outros dias eles vão pegando essas aulas para adaptar o conteúdo para criança. A coordenadora foi em uma formação com as profissionais de apoio e a técnica [da Educação Inclusiva] passou essa informação, que poderia estar saindo nas aulas dos professores de áreas, como: ciências, arte e educação física [...] (DIRETOR A, 2022).

Ademais, o Coord A (2022) informou que para o profissional de apoio que atuava com a criança que possui deficiência física não havia essa organização. Porém, o Diretor A (2022) relatou que por vezes buscam dialogar com os professores regentes e de áreas para realizar adaptações no contraturno, mas também destacou que isso não acontece periodicamente, uma vez que as profissionais de apoio são contratadas apenas para um período.

A instituição B caminhava nos mesmos vieses da escola A, como podemos observar na fala do Diretor B (2022):

Eles [professores regentes, de áreas e profissionais de apoio] tem uma hora de planejamento [...] um horário que a professora regente está no horário de planejamento, por exemplo: o professor de educação física fica sem ela [profissional de apoio], para que ela possa estar a par do planejamento da regente e outro dia na aula da professora regente que a professora de educação física está na hora do planejamento ela [profissional de apoio] sai da sala, no caso o aluno fica sem o apoio por um certo momento para que ela possa estar a par da aula da outra professora. No caso, os profissionais de apoio também têm em mãos os planejamentos dos professores regentes e de áreas, eles têm que estar a par do que vai acontecer dentro de sala.

O Coord B (2022) explicou que: “[...] nós temos três aulas de artes e três aulas de educação física, então nós pegamos uma aula de artes e duas aulas de educação física [...] para a realização dos planejamentos, diálogos e adaptações de materiais”. Ainda, ressaltou que somente a profissional de apoio que atuava com o aluno que possui TEA não tinha essa mesma organização, haja vista a necessidade e as limitações do estudante.

O Pro SRM-B (2022) relatou que o seu trabalho era direcionado para a dificuldade que o aluno possuía em sala de aula e que havia um diálogo entre as profissionais que atuavam com alunos PAEE, mas isso acontece de forma assistemático, isto é, não tem horário específico, tal como evidenciado na pesquisa de Nozu (2017).

O Regente 1B (2022) e o Apoio B (2022) afirmaram a existência de diálogo na relação no trabalho pedagógico, mas seus discursos ainda recaíam em aspectos relacionados a boa vontade, como: “disposição”, “carinho”, “muito amor”, “paciência”.

Logo, podemos observar que nas escolas A e B o trabalho pedagógico entre os profissionais que atuavam com alunos da Educação Especial era desenvolvido de forma similar, em que os profissionais de apoio saíam da sala nas aulas dos professores de área para realização de adaptações. No entanto, nas duas instituições os profissionais de apoio que atuavam com alunos com maior limitação não trabalhavam com a mesma organização no desenvolvimento pedagógico como o restante dos profissionais.

Para além dos esforços das instituições A e B, que buscavam construir um diálogo entre os profissionais que atuavam com alunos PAEE, haviam alguns impasses, como: a restrição do apoio em sala de aula comum em conteúdos curriculares que julgavam menos importantes, como é o caso da disciplina de artes, ciências e educação física, o que não auxiliava o trabalho em conjunto na escola, uma vez que somente o professor regente possuía certa “prioridade” no que tange à aprendizagem do currículo e, além disso, profissionais de apoio que não possuíam tempo específico para interação com professores regentes e de área, e por vezes eram chamados a trabalhar fora de sua carga horária.

Desse mesmo modo, Nozu *et al.* (2020), em uma pesquisa-formação com vistas a contribuir na articulação do trabalho pedagógico entre professores regentes e especialistas de uma escola do campo situada na região da Grande Dourados, denunciaram a desvalorização e a precarização das condições da função docente, resultado da falta de hora-atividade de professores especialistas em Educação Especial, o que não auxilia na construção de possíveis diálogos, ou mesmo de trabalho colaborativo entre estes profissionais.

Fernandes (2015) pontuou que as condições precárias de professores que atuam com alunos da Educação Especial têm provocado a perda de identidade profissional e também de sua autonomia profissional, gerando outra questão: a “proletarização ideológica”, isto é, “[...] o desconhecimento da perda do controle sobre o processo de trabalho, uma espécie de dessensibilização, ou alienação, o que pode levar a uma acomodação e ao pouco envolvimento com a ação pedagógica e com as questões relacionadas às atividades docentes” (FERNANDES, 2015, p. 199).

Agrelos (2020), em sua pesquisa sobre os serviços de apoio em sala de aula comum em alguns municípios do MS, expressou que, em sua maioria, as atribuições conferidas pelos profissionais que atuavam em sala de aula comum era de adequação curricular, mesmo que muitos destes profissionais não tivessem nenhuma graduação. Além disso, destacou que os discursos dos seus entrevistados faziam menção a um suposto trabalho colaborativo, no entanto, estes profissionais sequer tinham tempo destinado ao planejamento de atividades e à produção

de material, o que não facilita o engajamento dos professores e profissionais que atuam com alunos PAEE. A autora ainda ressaltou:

[...] os serviços de apoio em sala de aula comum acumulavam tanto funções pedagógicas como de cuidado, demandando a estes profissionais um leque de habilidades amplo. Vê-se, portanto, que os profissionais têm que lidar com uma diversidade de responsabilidades. [...] Do mesmo modo, os profissionais que atuam nas unidades escolares são confrontados com novas demandas de conhecimento e atuação, desrespeitando a eles tudo que envolve o aluno assistido no contexto escolar, havendo, também, uma hipertrofia das funções dos profissionais, que passam a ter que se reinventar e constituir novas habilidades, para lidar com um público cada vez mais heterogêneo e com características ímpares (AGRELOS, 2020, p. 167).

Nozu (2017) e Silva (2017) destacaram em suas pesquisas a falta de articulação entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE. Silva (2017) elucida a falta de conhecimento dos professores em relação ao trabalho na SRM, ou até mesmo uma cultura de depreciação da função do professor especialista, acarretando o isolamento do AEE com o restante do funcionamento pedagógico da escola.

Vieira (2020) também apontou uma dificuldade de articulação no trabalho pedagógico entre os professores que atuavam com alunos PAEE nas escolas do campo *lócus* da sua investigação, explicando que isso ocorre devido à falta de organização do tempo escolar ou mesmo da continuidade de trabalho dos professores contratados.

Desse modo, Palma (2016) ainda comparou o professor especialista com os docentes que atuavam em classes especiais, que realizavam um trabalho solitário e isolado do funcionamento do restante da escola. Ainda que se tenha passado mais de duas décadas do fim das classes especiais, a SRM ainda reproduz os mesmos impasses para efetivação da inclusão.

4.3.4 AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção iremos analisar os avanços e os desafios da Educação Especial das escolas do campo, tendo em vista os discursos dos profissionais que atuavam nas instituições. Para tanto, iniciaremos pelos avanços observados pelos participantes da pesquisa e, posteriormente, aos desafios que ainda enfrentam no processo da inclusão de alunos considerados PAEE das escolas do campo A e B.

Na escola A, o Diretor A (2022) reportou que um dos maiores avanços da Educação Especial era a contratação de profissionais de apoio para alunos com laudo médico e a capacitação dos profissionais de apoio. Quando o Diretor A (2022) citou a capacitação dos

profissionais de apoio, estamos observando o direcionamento que ocorre da gestão educacional para dentro das escolas do campo e que resultam em diferentes interpretações das políticas, o qual impacta e influencia as definições das prioridades institucionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), ou seja, delimita o que as escolas do campo elegem como essencial.

Assim, com vistas a aprimorar a atuação dos sujeitos que atuavam com estudantes PAEE das escolas da rede municipal de ensino, a gestão educacional, por meio de seus agentes, realizava formações continuadas para os profissionais de apoio das escolas do campo e, também, da zona urbana:

[...] todo mês a gente trabalha como uma formação com profissional de apoio. A gente fez uma abertura, trabalhou com elas [profissionais de apoio] a questão do que... qual é o papel do apoio. O próximo agora, a gente fez para relatório bimestral, como elaborar um relatório bimestral bem-feito, como você fala desse teu aluno, porque nossos relatórios aqui vão para médicos (TEC 2, 2022).

Nesse sentido, a percepção do Coord A (2022) era de contentamento, quando disse: “[...] nosso gestor tem olhado diferente, quando eu entrei como professor, eu tinha dois alunos da Educação Especial, nós não tínhamos apoio e depois eles começaram a investir em profissionais de apoio. A gente recebe apoio, está tendo formação [...]” (COORD A, 2022).

Muitas pesquisas evidenciaram a ausência de formação continuada para docentes de escolas do campo (GONÇALVES, 2014; MARCOCCIA, 2011; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; VIÇOSI, 2020). Por seu turno, Vieira (2020) apontou, em sua pesquisa, a realização de formações continuadas para professores que atuavam com alunos PAEE, porém se tratava de capacitações amplas que não consideravam aspectos e particularidades da população que produz sua vida no campo.

Nessa direção, o Regente 1A (2022) e o Regente 2A (2022) ressaltaram que enxergam como avanço o aprimoramento da estrutura física da escola e relatam que nos anos anteriores não havia condições de receber alunos da Educação Especial.

No que diz respeito aos desafios, a resposta majoritária entre os participantes da pesquisa da escola A (COORD A, 2022; DIRETOR A, 2022; REGENTE 1A, 2022; REGENTE 2B, 2022) se correlacionaram com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação Especial. O Regente 1A (2022) relatou, ainda, que há necessidade de aprimoramento de materiais para os estudantes PAEE.

No que concerne à escola B, o Diretor B (2022) ressaltou que a SRM na própria escola e o auxílio com os alunos que não possuíam laudo médico foi um dos avanços:

O avanço foi a sala de recurso. Nós temos a professora do AEE, nós não tínhamos essa professora. No período da manhã, ela está disponível para esse atendimento, isso é muito bom, não só aos alunos com laudo, porque nós sabemos que tem várias crianças que necessitam de um atendimento especializado e a família não tem aquele tempo de levar. Ela atende esses alunos mesmo que não tenham laudo, por exemplo, ela [professora da sala de recurso] tem dois alunos lá do 3º ano que ainda não conseguem ler, ela tem um dia específico que ela me ajuda, por exemplo, tem uma aula com aqueles dois alunos.

Nesse sentido, apesar de não estar explícito no relato do Coord B (2022), os serviços de Educação Especial da escola B vão além da real função. Anjos (2018, p. 93) desvelou em sua pesquisa a falta de clareza no que se refere à atribuição do AEE, que por vezes é restringida apenas como um “reforço escolar”, descaracterizando da sua responsabilidade de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação, considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência”.

Ademais, para o Coord B (2022), o avanço estava atrelado aos apoios dados pelos agentes da gestão educacional, o que podemos observar nos dizeres dela: “Um avanço que eu vejo na Educação Inclusiva, foi a questão de nós termos alguém que nos auxilia hoje em dia, nós termos as técnicas ali, isso foi algo positivo, um avanço muito grande”. Ainda, na afirmação acerca dos avanços, o Coord B (2022) ressaltou que considera como avanços os atendimentos aos alunos com transtornos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Apoio B (2022) afirmou que o avanço ocorreu do apoio e da orientação dos agentes da gestão educacional e a capacitação dos profissionais de apoio em relação aos alunos da Educação Especial. O Regente 1B (2022) também acreditou ser o auxílio do profissional de apoio em sala de aula comum um importante avanço.

No que tange aos desafios da escola B, o Diretor B (2022) relatou que a maior dificuldade estava relacionada ao avanço da aprendizagem dos alunos PAEE que possuem mais limitações. O Coord B (2022) ressaltou que:

Os desafios são muitos, um dos desafios é a escola estar preparada, realmente estar preparada para receber esse aluno e realmente realizar a inclusão. Nós estamos fazendo uma socialização, tentando e não estou falando que nós estamos conseguindo, mas tentando preparar esse aluno para uma sociedade para uma vida lá fora, para os desafios que ele vai encontrar.

Para o Pro SRM-B (2022) a maior dificuldade era a mudança de concepção dos profissionais referente à inclusão escolar: “as crianças que não irão aprender”, “os que não

nunca vão ter um emprego”.

Becker e Anselmo (2020, p. 98) enfatizam que:

Desconsiderar a diversidade humana é produzir condições ambientais que fortaleçam a visão de que pessoas com deficiência são incapacitadas – não por suas características, mas pelas barreiras de toda ordem a elas impostas. Em um processo de sociedade inclusiva é primordial o questionamento dos discursos que subestimam e que fortaleçam práticas discriminatórias. Portanto, a preocupação com as narrativas da inclusão é de extrema relevância sobre a construção do imaginário acerca das deficiências e incapacidades.

E, ainda conforme Becker e Anselmo (2020), os maiores obstáculos do PAEE são as barreiras sociais. Logo, podemos observar, entre os participantes das escolas A e B, uma variedade de percepções sobre avanços e desafios da Educação Especial no campo, o que é resultado de suas funções e atribuições profissionais. No entanto, de modo geral, o maior avanço mencionado nas duas escolas foi a contratação de profissionais de apoio em sala de aula comum e do apoio da gestão educacional no processo de aprendizagem dos alunos PAEE.

No que diz respeito aos desafios, as percepções também foram diversas, mas com maior incidência os participantes ressaltaram dificuldades em avanços no ensino e na aprendizagem dos estudantes PAEE. Essas proposições são efeitos da fragilidade do entendimento da política de Educação Especial que é ainda mais evidenciada pela ausência de formações continuadas para gestores e docentes e que, em última instância, ocasionam em concepções de inclusão simplistas e, conseqüentemente, na falta de preparo do docente no que tange à escolarização do estudante PAEE.

Além disso, as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação com vistas a qualificar o quadro de profissionais que atuavam com alunos da Educação Especial, eram direcionadas apenas para os profissionais de apoio, como se eles fossem os únicos responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos PAEE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado buscou responder, no decorrer do trabalho, a seguinte pergunta direcionadora: de quais formas as políticas públicas de inclusão de alunos considerados PAEE têm sido atuadas em escolas do campo no município de Aral Moreira/MS? A partir da questão da pesquisa, foi elencado como objetivo geral: analisar o processo de atuação de gestores e professores relacionados às políticas de inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo de Aral Moreira/MS.

Utilizou-se como referencial analítico a ACP e a TA desenvolvidas por Stephen J. Ball e seus colaboradores. A ACP possui três contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática (MAINARDES, 2006, 2018). No contexto na prática utilizamos as dimensões contextuais da TA (MAINARDES, 2022).

Inicialmente, buscamos compreender a construção das políticas internacionais, nacionais e sul-mato-grossenses de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, destacando suas interfaces com a Educação do Campo, no sentido de explorar o contexto de influência. Após sua análise, concluímos que os movimentos internacionais que disseminaram a Educação Inclusiva possuíam em seu bojo uma vertente neoliberal e uma relação forte com agências multilaterais, o que influenciou na construção de políticas educacionais de ambas as modalidades estudadas e até mesmo em suas (ou não) interfaces.

No Brasil, após a CF de 1988, foi publicado um número significativo de documentos político-normativos referentes à Educação Especial, no entanto constatamos que não houve predominância equivalente acerca da Educação do Campo, tão pouco em relação às suas interfaces. Sendo assim, o primeiro documento orientador que aponta de maneira significativa as interfaces Educação Especial e Educação do Campo foi o denominado de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002.

Além disso, também foram analisadas as políticas educacionais do MS. Observamos que o estado segue as mesmas premissas das normativas a nível nacional, em que se verificou um considerável avanço nas políticas de Educação Especial, porém só houve evidências de interfaces Educação Especial e Educação do Campo com a publicação do PEE.

Em seguida, buscamos caracterizar as políticas de Educação Especial do município de Aral Moreira/MS, que se referem ao contexto de produção de texto. Os documentos político-normativos construídos em Aral Moreira/MS seguem proposições a nível nacional e estadual, mas a atual política amplia o público de atendimento, não restringindo apenas ao PAEE, mas também aos alunos com transtornos de aprendizagens, aproximando-se das premissas de

“necessidades educacionais especiais”, proposta nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Estas proposições são recriações da política local, que demonstra como os sujeitos interpretam a política de Educação Especial em Aral Moreira/MS.

Em contrapartida, a relação público e privado-assistencial na Educação Especial tem forte presença no município investigado, uma vez que um dos serviços de AEE é ofertado no CAEE que fica localizado nas dependências da APAE. Essa relação se justifica na busca de salvar o funcionamento da APAE, isto é, o setor público tentando solucionar os problemas do setor privado, influências sofridas dos movimentos macrocontextuais que incidem para os microcontextos e que estão imbricados, em última instância, com a mercantilização e privatização da Educação.

Embora Aral Moreira/MS avance em políticas de Educação Especial, há lacunas quanto às interfaces com a Educação do Campo, considerando que o município tem um número significativo de escolas localizadas no meio rural, não possui políticas que considerem os saberes e as culturas das populações da Educação do Especial que vive no campo ou mesmo algum setor na rede municipal que direcionasse ações específicas para essas particularidades, deixando lacunas e brechas para uma cultura de equalização entre as escolas urbanas e rurais.

Em vista disso, a organização do AEE no CAEE precisa ser repensada, uma vez que estes serviços não estão sendo efetivados para os alunos que moram na zona rural devido à falta de transporte escolar aos alunos que necessitam de AEE.

Na sequência da pesquisa, procuramos analisar os modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é interpretada e traduzida por gestores e professores de escolas do campo de Aral Moreira/MS. Sendo assim, foram entrevistados 13 participantes — gestores educacionais, gestores escolares, professores regentes, professor da SRM e profissional de apoio — e suas respostas foram agrupadas em quatro eixos de análises que, por sua vez, foram inspirados nas dimensões contextuais propostas pela TA, a saber: contextos situados das escolas do campo; contextos materiais das escolas do campo; culturas profissionais nas escolas do campo e avanços e desafios da Educação Especial em escolas do campo. Será apresentada, a seguir, a síntese dos resultados de cada eixo de análise.

No que concerne ao contexto situado, observamos que as localidades, as matrículas e os perfis dos alunos das duas escolas do campo investigadas possuem características que, por vezes, aproximam-se e diferenciam-se em razão do seu contexto ser único. Analisando as características relacionadas às localidades das escolas investigadas, podemos inferir diferenças de tratamento do poder público entre elas. Os discentes das duas escolas do campo pesquisadas

são oriundos de áreas rurais e, em sua maioria, o perfil socioeconômico dos estudantes se assemelham.

A despeito do contexto material das escolas do campo, analisamos os serviços de Educação Especial, acessibilidade predial e os recursos materiais das escolas A e B. Salienta-se que apesar das instituições serem de regiões semelhantes, há mais disponibilidade de serviços de Educação Especial na escola B do que na A. Entretanto, as duas escolas apresentam fragilidades na oferta do AEE de forma factual, o que tem restringido o direito ao AEE de alunos PAEE que vivem no campo.

O laudo médico era exigido para obtenção de profissional de apoio em sala de aula comum, mas não para atendimento na SRM ou no CAEE. Contudo, depois de começar a frequentar ambos os serviços, a Secretaria de Educação financiava a consulta com médico para obtenção de laudo comprobatório. Mesmo que os serviços de AEE estejam alicerçados em questões pedagógicas, o laudo médico ainda obtém forte influência para tal atendimento no município.

Além disso, o funcionamento na SRM de uma das escolas do campo ocorre no mesmo período da escolarização, em razão da falta de transporte escolar no turno inverso, seguindo os mesmos moldes de resultados de pesquisas recentes sobre a Educação Especial em escolas do campo (PALMA, 2016; NOZU, 2017; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Sobre a acessibilidade predial, nas duas escolas do campo havia indícios de que existia, todavia com algumas limitações, isso porque a estrutura predial de ambas as instituições necessitava de reformas nas partes interna e externa, pois se tratava, do que foi problematizado nesta pesquisa, de acessibilidade “meramente formal” (RIBEIRO, 2020). Em relação aos recursos materiais, as duas escolas sinalizaram insuficiência de recursos específicos para atuação com alunos da Educação Especial.

Desse modo, este estudo sinaliza para urgência do poder público em rever os contextos materiais das instituições investigadas, tanto relacionado à estrutura física quanto aos recursos materiais específicos para alunos PAEE, o que ocasiona na dificuldade de atuações políticas de gestores e professores que por vezes acabam sendo responsabilizados pela confecção e pelos custos de materiais pedagógicos na busca pela efetivação da inclusão.

As culturas profissionais foram analisadas a partir das concepções de inclusão de gestores e professores, o compromisso com a inclusão no PPP das escolas e a articulação do trabalho pedagógico nas escolas do campo investigadas. As concepções de inclusão dos participantes foram limitadas ao acesso às matrículas, aos serviços de AEE, à benevolência e à criticidade em relação às condições de preparo e de recursos disponíveis nas escolas do campo,

discursos mais próximos aos de integração e de socialização, inclinados ao sentimento de caridade e amor. Isso porque há um frágil entendimento sobre as políticas da Educação Especial, isto é, existe a necessidade de elaborações de formações continuadas a todos os profissionais da rede municipal acerca do tema.

Sendo assim, conforme os dizeres dos participantes (DIRETORA.A) e do acesso ao PPP da escola B, havia institucionalização da Educação Especial no PPP nas duas escolas do campo, mesmo que com poucos objetivos, mas não abordavam as interfaces com a Educação do Campo, o que vem a ser uma fragilidade, uma vez que é necessário que os PPPs das escolas estejam alinhados com as suas realidades e particularidades.

A articulação do trabalho pedagógico era desenvolvida de forma semelhante nas duas escolas investigadas e ambas buscavam construir um diálogo entre os profissionais que atuavam com alunos PAEE, entretanto com muita fragilidade, isso porque havia falta de hora-atividade aos profissionais de apoio, acarretando adaptações e organizações assistemáticas na busca por articulações no trabalho pedagógico.

Assim, um dos maiores desafios encontrados pelos profissionais que atuavam com alunos PAEE nas duas escolas do campo foi a dificuldade no avanço de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. Em contrapartida, o maior avanço destacado pelos participantes foi a contratação de profissionais de apoio em sala de aula comum e apoio da gestão educacional no processo de inclusão de alunos PAEE. O apoio dos gestores da rede municipal se dava por meio de formações continuadas aos profissionais de apoio, ações tendenciadas a responsabilização da inclusão somente a estes profissionais, isentando, assim, a função da escola como um todo na busca pela efetivação da inclusão.

A falta de articulação da Educação Especial com a Educação Campo é a principal lacuna para a efetivação da inclusão nas escolas do campo de Aral Moreira/MS. Não considerar esse ponto de contato é uma das formas de negligenciar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos PAEE que vivem no campo, pois estes estudantes precisam de serviços de Educação Especial que levem em consideração suas especificidades acerca de sua locomoção, seus saberes, suas culturas, seus modos de vida, entre outros aspectos que perpassam a vida desses discentes.

Sem a pretensão de ter uma resposta simples e absoluta, até pelos limites que pesquisas em políticas educacionais impõem, os dados apresentados até aqui visam possibilitar caminhos aos leitores, pesquisadores e profissionais da educação a repensarem suas práticas, sobretudo com alunos PAEE oriundos do campo.

Sabendo que análises de políticas públicas são complexas e abrangentes, principalmente tendo como referencial analítico a ACP e a TA, que consideram o contexto primordial no processo de atuação política, esta pesquisa trouxe a realidade de duas escolas do campo de um município sul-mato-grossense na busca pela efetivação da inclusão.

Logo, se a falta de articulação entre as duas modalidades investigadas impacta a efetivação do direito à Educação dos alunos PAEE que vivem no campo de Aral Moreira/MS, qual a situação dos sujeitos público-alvo da interface Educação Especial e Educação do Campo que possuem nacionalidade brasileira? Quais os impactos sociais, políticos e educacionais que perpassam a vida desses sujeitos? E, além disso, qual a concepção de Educação do Campo que o município possui? As questões apresentadas até aqui, de problemas, de desafios, de avanços e de inquietações, sinalizam caminhos para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da Região da Grande Dourados**. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direito humano à inclusão escolar: da previsão a judicialização. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza. **Educação, direitos humanos e inclusão**. 1. ed. Curitiba: Íthala, 2021. p. 207-219.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares**: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2014.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; SANTOS, Jonata Cristina dos. Mecanismos da gestão democrática da escola expressos nas normas educacionais brasileiras. **REAe: Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, p. 36-45, jul./dez. 2019.
- ANJOS, Christiano Feliz dos; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. Educação especial e educação do campo: visibilizando interfaces pela narrativa. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). **Educação Especial no campo**: trilhas, perspectivas e renovação. 1. ed. Belém: Eduepa, 2021. p. 43-54.
- ANJOS, Taiana Furtado dos. **Educação especial no campo**: desafios à escolarização na escola agrícola padre João Piamarta- Macapá/AP. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- APOIO B. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastácio. Mato Grosso do Sul, 2022.
- ARAL MOREIRA (MS). **Lei n.º 792, de 23 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação do município de Aral Moreira – MS e dá outras providências. Aral Moreira, MS: Prefeitura Municipal, 2015a.
- ARAL MOREIRA (MS). **Resolução SEMEC n.º 43, de 24 de fevereiro de 2015**. Estabelece diretrizes para contratação de professor auxiliar de educação especial na rede municipal de ensino de Aral Moreira. Aral Moreira, MS: SEMEC, 2015b.
- ARAL MOREIRA (MS). **Resolução SEMEC n.º 44, de 1 de dezembro de 2020**. Estabelece normas para o atendimento dos alunos com deficiência, na educação especial através do AEE – atendimento educacional especializado e no ensino regular na REME – rede municipal de ensino de Aral Moreira-MS. Aral Moreira, MS: SEMEC, 2020.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; BELMIRO, Claudiane Mara Braga. PPP: é possível como instrumento de transformação na escola? *In*: LIMA, Antonio Bosco de. **PPP: participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Editora Assis, 2015. p. 63-73.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 24, fev. 2016.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen John. Redes, neoliberalismo e mobilidades de políticas. In: BALL, Stephen John. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 5. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARBOSA, Jeferson Machado. **Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira/Brasil com o departamento Santa Virginia/Paraguai: um estudo de caso etnográfico**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

BARBOSA, Jeferson Machado; PEREIRA, Maria Ceres. Memórias da “Colônia General Dutra” abordagem histórica sobre a região de Aral Moreira (Brasil) com Cardia (Paraguai): estudo etnográfico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE, 1., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos [...]**. Foz do Iguaçu: [s. n.], 2013.

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Conhecimento online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 90-108, jan./abr. 2020.

BORBA, Júlio César Matos. **Estilo duetado: o chamamé instrumental em Mato Grosso do Sul**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-daeducacaoinclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: [s. n.], 2002. p. 18-25.

COLOGNESE, Silvio Antônio. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. **Tempo da ciência**, Toledo, v. 19, n. 38, p. 145-157, 2012.

COORD A. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

COORD B. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

COSBY, Paul. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** 1. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2003.

DIRP. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

DIRETOR A. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

DIRETOR B. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 23-27.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 31-41, nov. 2001.

IBGE. **Aral Moreira**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aral-moreira>. Acesso em: 5 dez. 2022.

IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2021.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 51-68, 2018.

KRAEMER, Graciele Marjana. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à educação comum brasileira. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set. 2016.

LOZANO, Daniele. **A interfaces entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal no interior paulista: um estudo de caso**. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó, SC: Livrologia, 2022. p. 21-31.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP: USC, 2004.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 14.787, de 24 de julho de 2017**. Reorganiza o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), e dá outras providências. Campo Grande, MS: Governo de Mato Grosso do Sul, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 7.828, de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2005. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6511_23_06_2005. Acesso em: 3 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande,

MS: CEE/MS, 2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Governo de Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 1.772, de 29 de setembro de 1997.** Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 1997. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-1772-1997-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-o-programa-estadual-de-educacao-especial-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 maio 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2014.

MEDEIROS, Rafael Brugnolli. **Mapa do município de Aral Moreira/MS.** Ponta Porã, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: [s. n.], 2002. p. 18-25.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas.** 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NERES, Celi Corrêa; BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; CORRÊA, Nesdete Mesquita. História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: constituição, trilhas e serviços. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 22, p. 1-21, 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais.** 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Construção das interfaces educação especial e educação do campo: análise da produção acadêmica. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação Especial no campo: trilhas, perspectivas e renovação.** 1. ed. Belém, PA: Eduepa, 2021. p. 27-42.

NOZU, Washington Cesar Shoiti *et al.* Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantins, v. 5, n. e8972, p. 1-35, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti *et al.* Políticas de Educação Especial e Educação do Campo: à guisa de Interfaces? *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; MAGALHÃES, Ana Maria da Silva; SOUSA, Raimundo Nonato Assunção de (org.). **Pesquisa em políticas e gestão da educação em contexto assimétrico**. 1. ed. Campo Grande, MS: Oeste, 2022. p. 49-59.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 51-64, jul./dez. 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Trabalho colaborativo como apoio à inclusão em escolas do campo no Brasil. *In*: HEREDERO, Eladio Sebastián; ARIAS, Adriana Martínez (org.). **Inclusión educativa y social: aportaciones para su desarrollo**. Bucaramanga, CO: UNAB, 2020. p. 159-168.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, 920-934, dez. 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SOUZA, Kellcia Rezende. Gestão da inclusão escolar: desafios políticos e pedagógicos. *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JUNIOR, José da Silva (org.). **Diálogos universidade-escola: contribuições para a prática de gestão escolar**. 1. ed. São Paulo, SP: Paco Editorial, 2020. p. 291-310.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação especial e educação do campo no contexto brasileiro: memórias e diálogo. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). **Educação Especial no campo: trilhas, perspectivas e renovação**. 1. ed. Belém, PA: Eduepa, 2021. p. 16-26.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de *et al.* Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Belém (PA). *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine e Manzini, 2015. p. 111-136.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, FR: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In: Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte, MG: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-19, 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do banco mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26 e260057, 2021.

PRO SRM-A. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

PRO SRM-B. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

REGENTE 1A. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

REGENTE 2A. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

REGENTE 1B. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interfaces da educação especial e da educação do campo em Mato Grosso do Sul. *In: BARBERENA, Cinara Franco Rechico; SILVA, João Henrique da; SILVA NETO, João Paulino da (org.). Tecendo redes e caminhos para pensar a educação, inclusão e diversidade*. Boa Vista, RR: UFRR, 2021. p. 243-262.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 2-26, 2022.

SECRET. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Danilo Kuhn da. **O gesto musical gauchesco na composição de música contemporânea**. 2010. 376 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Leandro Ferreira. **Políticas públicas de educação inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo no município de conceição do Araguaia/PA**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

TEC 1. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

TEC 2. Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Rodrigues Anastacio. Mato Grosso do Sul, 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, TH: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, KOR: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de conceição da barra/ES**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

VIEIRA, André Vitorino. **O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia**: a Interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **Políticas de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo**, desenvolvida pela Mestranda Juliana Rodrigues Anastacio, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal analisar o processo de atuação de gestores e professores relacionados às políticas de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas do campo de Aral Moreira/MS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: compreender a construção das políticas internacionais, nacionais e sul-mato-grossenses de Educação Especial, destacando suas intersecções com a Educação do Campo; caracterizar as dimensões contextuais das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS; analisar os modos pelos quais a política de inclusão de estudantes PAEE é interpretada e traduzida por gestores e professores de escolas do campo de Aral Moreira/MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato dos participantes visando assegurar a confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de identidade, inclusive do uso de imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento para participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), registrada em áudio e vídeo, com duração de cerca de (01) hora, com o intuito de levantar informações sobre a atuação de gestores e professores relacionados às políticas de inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo de Aral Moreira/MS. As entrevistas serão realizadas de maneira presencial e/ou remoto pela plataforma *Google Meet*, a depender das condições de biossegurança, em razão da pandemia de covid-19, com horário a ser decidido pelo(a) entrevistado(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelo pesquisador.

Os riscos previstos quanto à sua participação nessa entrevista configuram-se em possíveis desconfortos ocasionados pelas perguntas. De qualquer forma, serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento antes, durante ou depois da realização da entrevista. No entanto, caso haja durante a participação algum desconforto e/ou imprevisto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista e o descarte de todas as informações prestadas.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir no entendimento de como as políticas de inclusão de gestores e professores de estão sendo interpretadas e traduzidas nas escolas do campo de Aral Moreira/MS.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando a produção e a apropriação de conhecimento produzido sobre os desafios, as dificuldades e possibilidades de atuação de gestores e professores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes PAEE de escolas do campo de Aral Moreira/MS.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua João Rosa Góes, n.º 1761, Jardim América, CEP: 79825-070, Dourados/MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS n.º 240/97, n.º 370/07, 510/16 e Norma Operacional n.º 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para a sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Juliana Rodrigues Anastacio (Mestranda)
E-mail: jrodriguesanastacio@gmail.com.br

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
residente na _____
_____,
telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins, autorização para a realização
da pesquisa intitulada **Políticas de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral
Moreira/MS: inclusão em escolas do campo.**

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO

Título da pesquisa: Políticas de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo.

Mestranda: Juliana Rodrigues Anastacio.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu.

Roteiros de entrevistas semiestruturadas

Secretário(a) municipal de educação

1. Discorra sobre sua formação inicial e continuada.
2. Descreva sua trajetória como gestor(a) da rede municipal de ensino de Aral Moreira.
3. O município de Aral Moreira possui algum documento político ou normativo referente à Educação do Campo e à Educação Especial? Se sim, qual(is)?
4. O município de Aral Moreira recebe algum recurso financeiro ou integra algum programa da Educação Especial ou da Educação do Campo? Se sim, qual(is)?
5. Qual é a sua percepção sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?
6. A rede municipal de ensino Aral Moreira fornece formação continuada para os profissionais que atuam com alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo? Se sim, como é ofertada essa formação?
7. Você pode falar sobre a estrutura física do transporte e de suas condições de acessibilidade?
8. Como têm se dado a escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial que vivem no campo durante a pandemia de covid-19?
9. Para você, quais são os avanços e os desafios da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?

Técnico(a) de Educação Especial da rede municipal de Aral Moreira/MS

1. Discorra sobre sua formação inicial e continuada.

2. Descreva sua trajetória como técnico(a) da Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira.
3. A rede municipal de Aral Moreira dispõe de atendimentos de Educação Especial? Se sim, quais? Estes atendimentos estão disponíveis nas escolas do campo? Se sim, quais?
4. Como os alunos Público-Alvo da Educação Especial das escolas do campo são identificados, avaliados e encaminhados para os serviços de Educação Especial?
5. Qual a formação exigida para atuar nos serviços de Educação Especial do município de Aral Moreira? Para os que atuam como apoio na sala de aula comum também é exigida formação? De qual tipo?
6. Você pode falar sobre a estrutura física do transporte e de suas condições de acessibilidade?
7. Qual é a sua percepção sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?
8. Como têm se dado a escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial que vivem no campo durante a pandemia de covid-19?
9. Quais são os avanços e os desafios da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?

Gestores das escolas do campo investigadas (diretores e coordenadores)

1. Discorra sobre sua formação inicial e continuada.
2. Descreva sua trajetória como gestor (a) de uma escola do campo de Aral Moreira.
3. Comente a trajetória histórica da escola do campo em que você atua?
4. Qual o perfil dos alunos atendidos por esta escola do campo?
5. Qual é a sua percepção sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?
6. Você pode falar sobre a estrutura física do transporte e de suas condições de acessibilidade?
7. O Projeto Político Pedagógico da escola do campo aborda as especificidades da Educação Especial e da Educação do Campo? Se sim, de que maneira?
8. O Atendimento Educacional Especializado está previsto no Projeto Político Pedagógico? Se sim, de que maneira?
9. Como se dá o trabalho pedagógico entre os profissionais de apoio e os professores regentes/de área que atuam com alunos Público-Alvo na Educação Especial nesta escola do campo?

10. Quais as condições materiais, arquitetônicas e de acessibilidade aos alunos Público-Alvo da Educação Especial nesta escola do campo?
11. Como têm se dado o acompanhamento de alunos Público-Alvo da Educação Especial nesta escola do campo durante a pandemia de covid-19?
12. Quais são os avanços e os desafios da Educação Especial nesta escola do campo?

Profissionais de apoio das escolas do campo investigadas

1. Discorra sobre sua formação inicial e continuada.
2. Descreva sua trajetória como profissional de apoio de uma escola do campo de Aral Moreira.
3. Qual é a sua percepção sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?
4. Como se dá o trabalho pedagógico entre os profissionais de apoio e os professores regentes/de área que atuam com alunos Público-Alvo na Educação Especial nesta escola do campo? Comente a relação do seu trabalho com os professores regentes/de área.
5. Como ocorre a participação, aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Educação Especial na sala de aula em que você atua?
6. Quais as condições materiais, arquitetônicas e de acessibilidade da sala de aula para atuar com alunos Público-Alvo Educação Especial?
7. Como têm se dado o acompanhamento de alunos Público-Alvo da Educação Especial nesta escola do campo durante a pandemia de covid-19?
8. Quais são os avanços e os desafios da Educação Especial nesta escola do campo?

Professores regentes/de área das escolas do campo investigadas

1. Discorra sobre sua formação inicial e continuada.
2. Descreva sua trajetória como professor (a) de uma escola do campo de Aral Moreira.
3. Qual é a sua percepção sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo da rede municipal de ensino de Aral Moreira?
4. Como se dá o trabalho pedagógico entre os profissionais de apoio e os professores regentes/de área que atuam com alunos Público-Alvo na Educação Especial nesta escola do campo? Comente a relação do seu trabalho com os profissionais de apoio.
5. Como ocorre a participação e aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Educação Especial na sala de aula em que você atua?

6. Quais as condições materiais, arquitetônicas e de acessibilidade da sala de aula para atuar com alunos Público-Alvo Educação Especial?
7. Como têm se dado o acompanhamento de alunos Público-Alvo da Educação Especial nesta escola do campo durante a pandemia de covid-19?
8. Quais são os avanços e os desafios da Educação Especial nesta escola do campo?

ANEXO**ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO****PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAL MOREIRA****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA NÚCLEO PEDAGÓGICO**

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo, coordenada pelo (a) pesquisador (a) Juliana Rodrigues Anastacio. A pesquisa será realizada nas dependências da rede municipal de ensino e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e das publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos a Res. n.º 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Aral Moreira, 26/01/2022.

(assinatura)

Nome: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

RG: XXXXXXXXXXXX

CPF: XXXXXXXXXXXXXXXX

Cargo: Secretária Municipal de Educação CNPJ: 30.133.329/0001-91