

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

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

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

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

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

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

Keywords: Inclusive Education, Special Education, Rural Education.

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

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

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

Introdução

*O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos
dadas!*

Carlos Drummond de Andrade

A epígrafe que descortina esta seção introdutória, do poeta mineiro de Itabira, nos movimenta a refletir sobre o necessário diálogo entre a Universidade e a Escola, particularmente no que tange às questões educacionais do *tempo presente*, cujas demandas convocam os profissionais, de ambos os níveis de ensino, a caminharem *de mãos dadas*.

Dentre os temas atuais que permeiam as discussões acadêmicas e do cotidiano escolar, destacamos a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas comuns da rede regular de ensino. Em face dessa demanda e à guisa de aproximação, em novembro de 2017, enquanto pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), fomos procurados pela equipe gestora de uma escola do campo, da rede estadual de ensino, para tratar de um dilema que estava na pauta das últimas reuniões de conselho de classe: a avaliação do desempenho de alunos com NEE e a decisão pela progressão ou retenção escolar.

Por meio desse contato inicial, foi agendada uma roda de conversa entre nós, os gestores e os professores dessa escola do campo, nas dependências da instituição de ensino básico, no começo do mês de dezembro do mesmo ano. Sem a pretensão de solucionar o caso da progressão ou retenção dos estudantes com NEE, optamos por construir algumas reflexões a partir do texto *Avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente*, de Jussara Hoffmann (2010).

Durante o diálogo, circularam justificativas e apontamentos de diversas ordens, desde a busca pela qualidade do ensino, passando pelas flexibilizações/adaptações das atividades pedagógicas e avaliativas até aspectos relacionados à condição sociocultural e econômica dos estudantes. Nas disputas argumentativas, parcela dos professores regentes (pedagogos e licenciados em outras áreas responsáveis pelas disciplinas curriculares) defendiam a retenção de alguns alunos com NEE, ao passo que os professores especialistas em Educação Especial (atuantes como professores de apoio nas classes comuns e na sala de recursos multifuncionais) advogavam pela progressão de todos esses estudantes.

Ao término do encontro, ainda que não tenhamos nos posicionado e sinalizado

sobre o destino escolar dos alunos sob análise, um encaminhamento foi dado: o estabelecimento de uma parceria investigativa e formativa entre o GEPEI/UFMG e a escola do campo, tendo como foco a inclusão de alunos camponeses com NEE.

A tratativa dessa temática, no contexto brasileiro, tem se organizado, com nuances e distinções, por meio da Educação do Campo e da Educação Especial, cujas propostas políticas têm requerido o acesso universal ao direito à educação e a atenção às particularidades pedagógicas, respectivamente, das populações do campo e das populações com deficiência (Caiado & Meletti, 2011; Nozu, 2017).

A Educação do Campo “... precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*” (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2011, p. 23, grifos dos autores). Para tanto, os sistemas de ensino devem assegurar: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e aos interesses das populações do campo; possibilidade de criação de calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho e à vida no campo (Brasil, 1996).

O público-alvo da Educação do Campo engloba as “... populações rurais e suas mais variadas formas de produção da vida” (Brasil, 2008a), dentre os quais destacamos: “... os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os cabocos...” (Brasil, 2010).

A Educação Especial é caracterizada como uma modalidade de educação escolar (Brasil, 1996), transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades de ensino (Brasil, 2008b). Esta modalidade de ensino organizou-se, tradicionalmente, como um campo teórico e prático, voltado à produção do conhecimento e de provisão de recursos materiais e humanos, de estratégias pedagógicas e metodologias, para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da autonomia dos estudantes com NEE (Nozu, Bruno & Heredero, 2016). O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008b).

Nas escolas regulares devem ser disponibilizados serviços de apoio especializado para atender as

peculiaridades do PAEE (Brasil, 1996), inclusive nas escolas do campo (Brasil, 2008a; 2008b). Tais serviços envolvem: os tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de outros códigos e linguagens, os professores de apoio pedagógico nas salas de aula comuns, os professores itinerantes, as salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2001).

Diante desse conjunto de dispositivos político-normativos, a inclusão de estudantes camponeses considerados PAEE nas escolas do campo tem aumentado, nos últimos anos, como evidenciam as matrículas contabilizadas por meio do Censo Escolar (Gonçalves, 2014; Silva, 2017; Nozu, Silva & Santos, 2018; Ribeiro, 2020). Como salientam Caiado e Meletti (2011, p. 183), “... as crianças e os jovens com deficiência que vivem no campo já tentam frequentar as escolas do campo. Eles saem da condição de invisibilidade: há alunos com deficiência que vivem no campo!”.

Entretanto, se, por um lado, os estudantes PAEE estão tendo acesso às escolas do campo, por outro lado, a sua permanência nem sempre é garantida. Dentre outros motivos, pelo fato de muitas escolas do campo não ofertarem serviços de Educação Especial para o atendimento às NEE dos estudantes (Silva, 2017; Ribeiro, 2020). Além disso, quando estes

serviços chegam a essas escolas, geralmente “... são ofertados de forma precária e sem considerar o contexto sociocultural das diversas comunidades pertencentes ao campo” (Nozu, Sá & Damasceno, 2019, p. 59).

Em face desse cenário, objetivamos com o presente texto, caracterizado como um relato de pesquisa-formação, descrever a contingência do processo de inclusão em uma escola do campo, com ênfase no trabalho pedagógico realizado pelos professores regentes e especialistas para o atendimento das NEE dos estudantes PAEE.

Caminhos investigativos e formativos

Os caminhos investigativos e formativos narrados neste texto tratam de uma pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008; 2016), realizada em uma escola do campo, no período de dezembro de 2017 a abril de 2020. Os procedimentos éticos de pesquisa foram adotados previamente, com a concessão de autorizações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e da unidade escolar, bem como a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

A opção pela pesquisa colaborativa decorreu da relevância da articulação entre Educação Superior e Educação Básica, já

apresentada alhures, por meio da qual pesquisadores da universidade e professores da escola podem atuar, colaborativamente, na elaboração teórica e prática de problemas educacionais (Ibiapina, 2008; Pimenta, 2015).

Isso porque a pesquisa colaborativa articula duas dimensões da pesquisa em educação: a construção de conhecimentos científicos e a formação de professores (Ibiapina, 2008; 2016). Assim, a pesquisa colaborativa nos provoca a (re)pensar a produção de saberes acadêmicos e a formação/prática docente no cotidiano da escola. Conforme Ibiapina (2008, p. 20),

... a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa.

Esta relação de colaboração envolveu, durante todo o período e em etapas diferentes, seis pesquisadores (um professor universitário, um estudante de pós-graduação e quatro estudantes de graduação vinculados a cursos de licenciaturas) e 26 profissionais da escola (um diretor, dois coordenadores pedagógicos, seis professores especialistas em Educação Especial e 17 professores regentes).

A configuração da pesquisa-formação, tendo como foco a inclusão de estudantes PAEE em escola do campo, foi desencadeada em três movimentos, em espirais, complementares e não lineares, como indica Jesus (2009).

No primeiro movimento, buscamos conhecer a realidade em contexto, por meio da análise documental: de Projetos Político-Pedagógicos (2017; 2018; 2020), de relatório de matrículas consolidadas pela unidade escolar, de relatório de alunos alocados com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da relação de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Além disso, realizamos, nos anos de 2018 e 2019, observação colaborativa no cotidiano escolar e na sala de aula comum. Nessa técnica, o observador, além da descrição do contexto, “... procura interpretar os resultados obtidos com a ajuda do próprio observado que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada” (Ibiapina, 2008, p. 91). As informações advindas da observação colaborativa foram expressadas neste texto como *registro de diário de campo*.

No segundo movimento, focalizamos o diálogo com grupos de

profissionais da escola sobre inclusão de alunos PAEE, mediante entrevistas com gestores, professores especialistas e professores regentes, nos anos de 2018, 2019 e 2020. Para Ibiapina (2008, p. 77), “... a entrevista apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo”. Nessa direção, realizamos entrevistas em três grupos (gestores, professores especialistas e professores regentes), considerando “... a vantagem de diluir ou diminuir a influência institucional e a linguagem produzida no grupo (o discurso), revelando maior autenticidade e favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes envolvidos no estudo” (Ibiapina, 2008, p. 78).

No terceiro movimento, envolvemos os diferentes grupos profissionais da escola do campo em sessões reflexivas, nos anos de 2018 e 2019, por meio de textos e relatos de experiências, “... com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática” (Ibiapina, 2008, p. 97).

... as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudanças da atividade docente (Ibiapina, 2008, p. 97).

Entendemos que estes três movimentos, na perspectiva da colaboração, associam-se “... simultaneamente a uma reflexão teórico-prático-crítica, quanto ao vivido, e o diálogo no grupo serve de base tanto para a transformação da prática educativa quanto para a mudança do contexto educacional mais amplo” (Jesus, 2009, p. 101).

Com o intuito de apresentar os partícipes da pesquisa-formação colaborativa, bem como preservar as suas identidades, apresentamos o Quadro 1, com suas respectivas siglas, pelas quais serão reportados doravante.

Quadro 1 – Partícipes da pesquisa-formação colaborativa.

| Partícipe | Sigla | Participação |
|------------------------------------|--------------|---|
| Diretor Escolar | DE | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Coordenador Pedagógico 1 | CP1 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Coordenador Pedagógico 2 | CP2 | Sessões Reflexivas |
| Professor Especialista 1 | PE1 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Especialista 2 | PE2 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Especialista 3 | PE3 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Especialista 4 | PE4 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Especialista 5 | PE5 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Especialista 6 | PE6 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 1 | PR1 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 2 | PR2 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 3 | PR3 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 4 | PR4 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 5 | PR5 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 6 | PR6 | Entrevista |
| Professor Regente 7 | PR7 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 8 | PR8 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 9 | PR9 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 10 | PR10 | Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 11 | PR11 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 12 | PR12 | Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 13 | PR13 | Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 14 | PR14 | Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 15 | PR15 | Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 16 | PR16 | Sessões Reflexivas |
| Professor Regente 17 | PR17 | Sessões Reflexivas |
| Pesquisador Universitário | PU | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Pesquisador Discente Graduação 1 | PDG1 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Pesquisador Discente Graduação 2 | PDG2 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Pesquisador Discente Graduação 3 | PDG3 | Observação, Entrevista e Sessões Reflexivas |
| Pesquisador Discente Graduação 4 | PDG4 | Observações |
| Pesquisador Discente Pós-Graduação | PDPG | Observações e Sessões Reflexivas |

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Diante do exposto, para além da elucidação das possibilidades de fortalecimento da inclusão dos alunos PAEE na escola do campo, reconhecemos os limites da pesquisa-formação desenvolvida, sobretudo em razão de que “... o idealizado pode não se materializar no processo de pesquisar. Na partilha, as relações de poder e de hierarquização precisam ser reconhecidas, discutidas, compreendidas e transformadas, para que o idealizado se transforme em práticas reais

de colaboração” (Ibiapina, 2016, p. 51). Além disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 119) apontam outras fragilidades da pesquisa colaborativa, já que esta “... gera uma quantidade grande de dados de múltiplas fontes, e isso traz dificuldades para o tratamento, a análise e a descrição dos resultados”, sendo também “... frequente a confusão e dificuldade em isolar a parte da pesquisa da parte da intervenção”.

Os resultados da pesquisa-formação foram sistematizados em dois eixos de análises. O primeiro contextualizou a escola do campo, sua estrutura e funcionamento, o número de matrículas gerais e de alunos PAEE, o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE e os serviços de Educação Especial disponíveis. O segundo atentou-se às relações entre os professores regentes e os professores especialistas, bem como apresentou o desenvolvimento das sessões reflexivas destinadas à construção de um trabalho colaborativo (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Capellini & Zerbato, 2019) para a potencialização da inclusão dos estudantes PAEE na escola do campo.

Configurações da inclusão de alunos da Educação Especial em uma escola do campo

A escola cenário da pesquisa-formação, vinculada à rede estadual de ensino, foi criada no ano de 1973 e encontra-se localizada em um distrito de um município de pequeno porte da região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Em dezembro de 2011, a escola foi designada como Modalidade Educação Básica do Campo. A partir de 2012, o eixo temático Terra-Vida-Trabalho foi incorporado na estrutura curricular da escola, a fim de promover a seus alunos

um ambiente de aprendizagem relacionado às vivências do trabalho no campo (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

A escola do campo ofertava Educação Básica nas etapas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, nos três turnos: matutino (Ensino Fundamental – Anos Finais), vespertino (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) e noturno (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

Entre 2017 e 2019, a escola do campo desenvolveu no eixo Terra-Vida-Trabalho, com o objetivo de articular teoria e prática nas atividades pautadas na Educação do Campo, os seguintes projetos: “Escola sustentável: pomar, horta e jardinagem, reaproveitamento do óleo vegetal e plantas medicinais”; “Planejamento de práticas agroecológicas na escola”; e “Culturas e Costumes do Mato Grosso do Sul”. Tais projetos buscaram trabalhar, de forma interdisciplinar, mediante cronograma organizado pela equipe gestora e pelo corpo docente, no início de cada ano letivo (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

A estrutura administrativa e pedagógica era composta por: Direção Escolar, Coordenação Pedagógica, Funcionários Técnico-Administrativos,

Corpo Docente, Corpo Discente, Associação de Pais e Mestres, Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil. Nos anos de 2017 a 2019, a equipe gestora manteve o número de três profissionais (um diretor e dois coordenadores pedagógicos) e o corpo técnico-administrativo com 12 pessoas (um secretário, dois merendeiros, oito agentes de limpeza, um agente de asseio e conservação). Já no que diz respeito ao corpo docente: em 2017 havia 32 professores; em 2018, 30; e em 2019, 31 (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

O Projeto Político Pedagógico de 2017 nos trouxe um dado relevante quanto à formação dos gestores e dos professores da escola do campo. Da equipe gestora, dos três profissionais (um diretor e dois coordenadores pedagógicos), além da graduação em licenciaturas, dois possuíam curso de Especialização em Educação do Campo e um Mestrado em Educação. Por sua vez, dos 32 professores, além das habilitações das áreas de atuação, 11 tinham Especialização em Educação do Campo, sete cursaram Especialização em Educação Especial e dois apresentavam Especializações tanto em Educação do Campo como em Educação Especial.

Esta informação apontou um diferencial de recursos humanos na escola do campo investigada. Isso porque Negrão

(2017) denunciou a ausência e a precariedade de formação em ambas as áreas no contexto das escolas do campo. Silva (2017) evidenciou, em uma escola em área de assentamento de um município paraense, a ausência de formação em Educação Especial, inclusive do professor que atuava no AEE. Por sua vez, Fernandes (2015), em análise de escolas ribeirinhas no contexto paraense, apontou situações em que, mesmo com oferta de formação continuada para Educação Especial, não existiam ações para as particularidades da Educação do Campo.

No que concerne ao corpo discente, conforme relatório de matrículas consolidadas pela unidade escolar e relatório de alunos alocados com AEE, registramos os seguintes dados: em 2017, houve 372 matrículas, dentre as quais 19 eram de alunos considerados PAEE; em 2018, das 301 matrículas, 18 foram de alunos PAEE; e, em 2019, as matrículas gerais compreenderam o quantitativo de 265, sendo 18 do PAEE.

Quanto ao perfil, os alunos eram filhos de agricultores, avicultores e trabalhadores assalariados de usinas de açúcar e álcool de municípios circunvizinhos, com renda familiar de até dois salários mínimos. Além disso, muitas famílias viviam do auxílio de programas sociais como o Bolsa Família e o Vale

Renda. Quanto ao nível de escolaridade, a maioria dos pais possuía ensino fundamental incompleto (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020). De acordo com o relato do diretor da escola do campo, cerca de 40% dos alunos eram indígenas “desaldeados”, ou seja, aqueles que não moravam no território de aldeias.

O processo de inclusão de alunos com NEE tem se constituído em um grande desafio para a escola do campo. As narrativas de gestores e de professores ilustraram esta situação: “a inclusão em nossa escola sempre foi algo que todo mundo tinha muita dúvida, e também uma busca muito grande de todo mundo aqui. Quando passou a ser obrigatória, veio aquela grande pergunta ‘como fazer isso?’” (DE, 2019); “buscamos vias para aprimorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A gestão encontra dificuldades, pois o processo de inclusão é bastante complexo, exigindo assim aperfeiçoamento constante da equipe” (CP1, 2018); “a escola caminhou muito, só que ainda nós estamos engatinhando” (PR7, 2019); “é difícil! Agora que está começando a estabilizar. Mas a gente viu a diferença, no aluno, em questão de avanço na sala de aula mesmo” (PE2, 2018).

Diante dos relatos, concordamos com Mendes (2018, p. 71), cuja ponderação

sinaliza que “... avaliar o sucesso de uma política de inclusão escolar é sempre um processo complexo, porque envolve medir seu impacto em todas as possíveis dimensões que cercam o processo de escolarização, considerando ainda seus resultados em curto, médio e longo prazos”.

Para Capellini e Tezani (2014), a atuação da gestão escolar é imprescindível nesse processo complexo e desafiador de inclusão de alunos com NEE. Acrescenta Silva (2017) que a implementação da política de inclusão, por vezes, torna-se mais laboriosa nas escolas do campo, em razão de barreiras atitudinais que desencadeiam a dupla exclusão histórica sobre o camponês e sobre a pessoa com deficiência.

Assim, a mobilização administrativa e pedagógica da equipe gestora – articulando dimensões macro e micropolíticas, envolvendo toda a comunidade educativa e atuando na formação continuada de professores – constitui-se em ação decisiva para potencializar a inclusão escolar de estudantes PAEE.

Nesse sentido, acompanhamos, no período abarcado por esta pesquisa-formação, a movimentação da equipe gestora da escola do campo na tratativa das questões e das demandas relacionadas à

escolarização dos alunos com NEE (registro de diário de campo, 2018; 2019).

A narrativa do diretor contextualizou este engendramento:

Bem lá no início da minha gestão [2006], uma das grandes preocupações já era essa [inclusão de alunos PAEE]. Então nós começamos a trazer algumas formações com o técnico do NUESP [Núcleo de Educação Especial – órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS], de pessoas especializadas que já tinham um contato muito maior com essa problemática que estava se colocando no momento – e que, na verdade, para nós, era sim uma problemática! Hoje a gente tem uma outra visão, mas naquele momento não! Se era para os alunos [PAEE] serem incluídos, nós tínhamos que fazer isso realmente acontecer! Então foi aí a nossa busca, sabe?! (DE, 2019).

O enunciado do diretor encontrou consonância com os dizeres de outros profissionais da escola do campo: “este é um tema que sempre teve importância nesta gestão e buscamos vias para aprimorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais” (CP1, 2018); “eu acho que aqui na nossa escola, eles [alunos PAEE] são muito bem-vindos! Eu vejo, todos veem que a comunidade escolar toda participa, todo mundo se ajuda” (PE2, 2019); “na nossa escola, a inclusão melhorou muito, por meio de formações. Também temos a sala de recursos e os professores de apoio que

auxiliam os alunos na sala [comum], no dia a dia” (PR2, 2019).

Ante as informações prestadas sobre os desafios envoltos no percurso da inclusão na escola do campo, em determinado momento nos indagamos: como os estudantes PAEE eram identificados no cotidiano escolar e quais encaminhamentos eram empreendidos para satisfazer suas NEE?

Conforme os relatos da equipe gestora e dos professores regentes e especialistas, a identificação e os encaminhamentos dos alunos PAEE na unidade escolar, quando estes não eram matriculados com a apresentação de diagnóstico clínico, obedeciam os seguintes procedimentos: a) notificação do professor regente da classe comum sobre as dificuldades do aluno à coordenação pedagógica e à direção da escola do campo; b) solicitação de autorização dos pais e/ou responsáveis para realização de avaliação pedagógica do aluno; c) avaliação pedagógica realizada pelo professor especialista da sala de recursos multifuncionais; d) nova avaliação pedagógica realizada pelo técnico do Núcleo de Educação Especial (NUESP), vinculado à rede estadual de ensino; e) reunião com os pais e/ou responsáveis para tratar da situação do aluno e, se for o caso, recomendar uma avaliação clínica; f)

avaliação clínica e, sendo detectada a condição, emissão de laudo médico com indicação da deficiência do aluno; g) encaminhamento para os serviços de Educação Especial, sob orientação do NUESP.

Destacamos que, conforme a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 4/2014, “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico” para que o aluno receba AEE, já que este “caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (Brasil, 2014, p. 3).

Entretanto, dois professores da escola do campo apontaram que: “para ir para a sala de recursos multifuncionais só com o laudo, não vai mais sem o laudo” (PR1, 2018); “só com o laudo médico para conseguir o [professor de] apoio, porque só o laudo médico para dizer se esse aluno é especial para conseguir o apoio” (PE2, 2018). Na mesma direção, o diretor da escola nos esclareceu que, “ultimamente, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul [SED/MS], orientou as escolas estaduais, por meio de C.I. [comunicação interna], a solicitar laudo [médico] para que o aluno receba o atendimento educacional especializado” (DE, 2019).

O AEE estava institucionalizado na proposta pedagógica da escola do campo, visando oportunizar respostas às NEE dos

estudantes (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018). Nos anos de 2017, 2018 e 2019, o AEE, na escola do campo, foi ofertado no espaço da sala de recursos multifuncionais e por meio da atuação de professores de apoio na sala de aula comum. A instalação e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais da escola se deram no ano de 2005 (Projeto Político Pedagógico, 2017; 2018). Por sua vez, a disponibilização de professor de apoio na sala de aula comum ocorreu posteriormente, no ano de 2015, como relata o PE3: “eu fui o primeiro professor de apoio na escola, em 2015, trabalhei com um aluno com deficiência múltipla”.

Os seguintes equipamentos e materiais pedagógicos foram registrados na sala de recursos multifuncionais da escola do campo: dois armários em aço; sete cadeiras almofadadas; um ar condicionado; um quadro branco; uma mesa para professor; cinco jogos de carteiras e cadeiras escolares; cinco mesas para computador; quatro computadores de mesa; quatro fones de ouvido; dois teclados ampliados com colmeia; três *notebooks*; dois *mouses* adaptados; três *kits* de lupas de vidro; três impressoras; um *mouse* para acionador; um acionador de pressão; três tesouras adaptadas; uma lupa eletrônica (Projeto Político Pedagógico, 2017).

Em 2018, com a implementação da Resolução SED/MS n. 3.120/2016, cujo teor instituiu que o professor de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) poderia permanecer com o mesmo estudante por, no máximo, dois anos (Mato Grosso do Sul, 2016), foi estabelecido um “rodízio” entre os profissionais e os alunos PAEE na unidade escolar. Para os PE1 e PE3, tal “rodízio” foi recebido com resistências pelos alunos e demonstraram não saber se este sistema é benéfico. No contexto da sala de aula comum, observamos que o “rodízio” alterou a rotina e a organização pessoal-acadêmica de uma aluna com TEA, indicando um retrocesso na interação e aprendizagem dela, já que fora (re)iniciado um processo de conhecimento entre aluna e “novo” professor de apoio (*registro de diário de campo*, 2018).

Na sequência, apresentamos dados sobre os alunos considerados PAEE na escola do campo, nos anos de 2017, 2018 e 2019. Estas informações resultaram do cotejamento entre o relatório de alunos alocados com AEE e a relação de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais – ambos documentos internos da unidade escolar.

Em 2017, identificamos o registro de 20 estudantes considerados PAEE na escola. Este dado era superior ao que

constava no relatório de alunos alocados com AEE, com 19 registros, em razão deste documento contabilizar somente alunos com laudo médico. Assim, destacamos que, apesar de um aluno encontrar-se “em avaliação” de suas necessidades específicas, já recebia atendimento na sala de recursos multifuncionais da escola do campo, entrando, portanto, na nossa contagem. Neste ano, 16 alunos tidos como PAEE estavam matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola do campo. Quanto ao diagnóstico clínico, 14 alunos foram diagnosticados com deficiência intelectual, dois com deficiência múltipla, dois com TEA, um com deficiência física e um encontrava-se “em avaliação”. No que diz respeito aos atendimentos especializados, a análise por tipo de serviço – considerando que alguns alunos recebem mais de um tipo – indicou que 12 frequentavam a sala de recursos multifuncionais, três tinham professores de apoio pedagógico na sala de aula comum e três eram atendidos na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Ainda, evidenciou-se que seis alunos PAEE não recebiam nenhum tipo de atendimento especializado.

Em 2018, dos 20 alunos tidos como PAEE na escola do campo, dois eram caracterizados como “em avaliação”, ao

passo que os outros 18 possuíam laudo médico e foram reportados no relatório de alunos alocados com AEE. Apesar de pequena redução em relação ao ano anterior, havia predomínio de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 13 registros. Entretanto, de 2017 para 2018, verificamos um aumento de duas para seis matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que poderia sugerir a progressão escolar dos alunos PAEE. No que tange aos diagnósticos clínicos, 13 alunos foram registrados com deficiência intelectual, dois com TEA, dois com deficiência múltipla, dois estavam “em avaliação” e um tinha deficiência física. Sobre os atendimentos especializados, tomando cada tipo de serviço: 12 alunos eram atendidos na sala de recursos multifuncionais, três possuíam professores de apoio e três frequentavam a APAE. Tal como no ano anterior, em 2018, seis alunos matriculados na escola do campo não recebiam nenhum atendimento da Educação Especial.

Em 2019, foram localizados 23 alunos tomados como PAEE na escola do campo. Deste montante, 18 tinham laudo médico e cinco estavam “em avaliação”. As matrículas ainda eram predominantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 14 registros. Observamos, novamente, de 2018 para 2019, um pequeno aumento

de seis para oito matrículas de alunos PAEE nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No que concerne aos diagnósticos clínicos: 13 alunos apresentaram laudo de deficiência intelectual, cinco estavam “em avaliação”, dois tinham TEA, dois possuíam deficiência múltipla e um indicava deficiência física. Quanto aos serviços de Educação Especial, considerando os tipos de atendimentos, identificamos que: 19 alunos frequentavam a sala de recursos multifuncionais, cinco tinham professores de apoio e três recebiam serviços junto à APAE. Em 2019, dois alunos não dispunham de nenhum tipo de atendimento, o menor número do período.

Da análise dos estudantes e dos serviços de Educação Especial relacionados à escola do campo, nos anos de 2017, 2018 e 2019, evidenciamos que: a) as matrículas dos alunos tidos como PAEE predominavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com aumento paulatino nos Anos Finais; b) houve um aumento de matrículas do PAEE no período – de 20 alunos nos anos de 2017 e 2018, passou para 23 no ano de 2019; c) o diagnóstico clínico prevalente entre os alunos considerados PAEE era o de deficiência intelectual; d) houve um aumento de casos de alunos “em avaliação” – um em 2017, dois em 2018 e

cinco em 2019; e) houve um aumento de disponibilização de professores de apoio – de três profissionais em 2017 e 2018, passou para cinco em 2019; f) o principal serviço de Educação Especial, por tipo de atendimento, na escola do campo era a sala de recursos multifuncionais.

Estes achados dialogam com outras pesquisas da área, que indicaram: a concentração de matrículas de alunos PAEE no Ensino Fundamental em escolas da região Centro-Oeste (Nozu, Silva & Santos, 2018); a ampliação, sobretudo na última década, de matrículas de alunos PAEE em escolas do campo (Caiado & Meletti, 2011; Gonçalves, 2014; Ribeiro, 2020); o predomínio do diagnóstico de deficiência intelectual nas escolas do campo brasileiras (Gonçalves, 2014; Fernandes, 2015; Silva, 2017; Ribeiro, 2020); o encaminhamento de alunos na condição de “em avaliação” para as salas de recursos multifuncionais de escolas do campo (Nozu, 2017); a hegemonia das salas de recursos multifuncionais como serviço de Educação Especial em escolas do campo (Nozu, Sá & Damasceno, 2019).

Tecendo possibilidades de trabalho colaborativo: cenários pedagógicos e rotas formativas

A escola do campo, no período investigado, previa – na proposta pedagógica – e provia – por meio de sala

de recursos multifuncionais e de professores de apoio – AEE aos estudantes considerados PAEE. Entretanto, esta situação não se constitui como regra para muitas escolas do campo brasileiras, que denunciam a ausência, a insuficiência e a precariedade de serviços de Educação Especial para o suporte da escolarização de camponeses com deficiência (Negrão, 2017; Silva, 2017; Nozu, Sá & Damasceno, 2019; Ribeiro, 2020).

Diante das condições materiais e de recursos humanos especializados na escola do campo estudada, buscamos compreender a organização do trabalho pedagógico com os estudantes com NEE. Conceitualmente, conforme Garcia (2006, p. 300), entendemos o trabalho pedagógico como “uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas”. Portanto, as formas organizativas do trabalho pedagógico configuram-se em:

... sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola (Garcia, 2006, p. 300).

No que diz respeito às atividades da sala de recursos multifuncionais, cujo funcionamento ocorria nos períodos matutino e vespertino, em um espaço

próprio da escola do campo, o atendimento aos alunos PAEE se dava de forma individual ou em pequenos grupos (*registro de diário de campo*, 2018; 2019). Como nos relatou o PE4 (2019): “na sala de recursos eu faço o planejamento individual, cada um tem um PEI [Plano Educacional Individualizado]. Atendo no mesmo horário, mas as dificuldades [dos alunos] são diferentes, as especificidades de cada um e aí vou acompanhando pelo planejamento”.

Os atendimentos na sala de recursos multifuncionais eram realizados, predominantemente, no turno inverso à escolarização dos alunos na sala de aula comum. Excepcionalmente, em época de avaliações bimestrais, os alunos PAEE recebiam reforço na sala de recursos multifuncionais no mesmo horário das aulas regulares (*registro de diário de campo*, 2018).

Quanto à atuação dos professores de apoio pedagógico, o trabalho era desenvolvido no contexto da sala de aula comum, dando suporte a estudantes com TEA, deficiência múltipla e deficiência intelectual (*registro de diário de campo*, 2018; 2019). Conforme a Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 11.883/2019, a oferta deste profissional é destinada aos “alunos com graves deficiências e ou condições que exijam

apoios intensos e contínuos”, com atribuições relacionadas às “metodologias diferenciadas, adequação de recursos e ou outras estratégias que oportunizem o acesso ao currículo” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 15).

Os professores regentes, por sua vez, relataram suas ações, apreensões e anseios sobre o ensino por eles ministrado na sala de aula comum para os alunos PAEE. Alguns dizeres ilustraram o cenário: “no começo foi uma surpresa, difícil, porque não é fácil. Então a gente vê e sente a dificuldade entre os professores” (PR3, 2018); “a gente não sabia e não tinha como trabalhar com o aluno. Ficava ali, você dava o mesmo conteúdo e ele não aprendia” (PR5, 2018); “eu sinto uma dificuldade muito grande pela disciplina que ministro, Matemática” (PR7, 2019).

Em face da contingência apresentada e tendo presentes as orientações das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008a) e da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), nos perguntamos: como tem se dado as articulações entre professores regentes e professores especialistas para a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem dos

estudantes camponeses PAEE nas salas de aulas comuns da escola do campo?

Por um lado, as narrativas apontavam para a existência de uma aproximação entre o ensino comum e o ensino especializado: “geralmente, os professores da Educação Especial e da sala comum dialogam sobre as dificuldades, avanços e metas a serem alcançadas, dentro das perspectivas individuais de cada aluno, com a mediação da coordenação” (CP1, 2018); “olha, temos que ter sempre um diálogo! Perguntando um para outro, para sempre um ajudar o outro. Porque sem isso aí, a gente não consegue não” (PR2, 2018); “... a questão de interagir com eles [professores regentes] é de boa, a gente conversa” (PE2, 2018); “na minha realidade a gente caminha junto” (PE3, 2018); “é dialogando, sempre trocando ideias. O que a gente está trabalhando, passa para a professora [da sala de] de recursos para ela também trabalhar lá” (PR1, 2018).

Por outro lado, os relatos também sinalizavam a necessidade de uma articulação mais estrita entre professor regente e professor especialista: “então a gente [gestão] tenta fazer esse vínculo, de conversas, muitas vezes não é tão fácil na correria do dia a dia. Mas a gente tem que se propor e tem que ter esses momentos, senão a coisa não funciona” (DE, 2019); “é

preciso mais interação entre professor e o apoio, na verdade mesmo, como trabalhar, o que trabalhar, porque eu noto que há uma falta de diálogo, uma distância entre o apoio e o professor regente” (PE1, 2018).

Nesse processo, os discursos se complexificavam, apontando nuances heterogêneas e desvelando as multiplicidades das relações professores regentes e professores especialistas no cotidiano da escola do campo.

Por meio de *registro de diário de campo* (2018; 2019), observamos que as atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos PAEE nas classes comuns se caracterizavam, principalmente, como: a) adaptadas – são aquelas elaboradas “de acordo com as potencialidades e especificidades dos estudantes ... essas atividades tratam do mesmo assunto, ou conteúdo, que está sendo trabalhado com os demais” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 23); b) paralelas – são aquelas “que destoam daquilo que é realizado pelos demais estudantes da turma, justificando a necessidade de sua realização, pela suporta incapacidade do estudante-alvo, em realizar a mesma atividade dos demais” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 27).

Conforme os relatos, essas atividades diferenciadas ora eram elaboradas conjuntamente – “ela [professora regente] chega e diz ‘vou dar esse conteúdo,

preparei isso aqui, se eu fazer assim vai dar certo?’. E eu digo ‘faz e a gente tenta, se não der a gente para e prepara outra coisa no momento’” (PE3, 2018) – ora ficavam a cargo dos professores especialistas – “o professor regente não quer preparar atividades para o aluno [PAEE], ele acha que o aluno é seu [professor de apoio] e você que se vire” (PE1, 2018); “o [professor de] apoio deu alavancada na questão, porque essa parte fica muito com ele, em questão de adaptar o conteúdo” (PR3, 2019).

O momento da avaliação da aprendizagem era considerado, tanto por professores regentes como por professores especialistas, como a etapa “mais difícil e angustiante” do processo de inclusão dos alunos PAEE (PR2, 2019; PR5, 2018; PE2, 2018). Essa dificuldade subjaz à histórica concepção classificatória, eliminatória e excludente da avaliação, cuja eficiência traduz-se pela “... mensuração, pela objetividade, igualdade de condições, homogeneidade, negação das diferenças” (Hoffmann, 2010, p. 153).

A alternativa assumida pela equipe escolar baseou-se na elaboração de atividades avaliativas diferenciadas “aos alunos que possui uma limitação mais grave” (PE2, 2018). As avaliações diferenciadas eram elaboradas coletivamente – “a avaliação eu faço

diferenciada e, como a professora de apoio está ali para auxiliar, eu peço para ela dar uma olhada antes. Logo em seguida eu mando para a coordenação” (PR5, 2018) – ou sob a responsabilidade do professor regente – “a prova é adaptada, ela [professora regente] traz pronta a prova diferenciada” (PE3, 2019). Houve casos, ainda, em que, apesar do professor regente adaptar a prova, o professor especialista teve que “... realizar algumas alterações, pois acreditava que a avaliação não contemplava a necessidade do aluno” (PE1, 2018).

No percurso da pesquisa-formação, mediante o exercício da escuta, a interlocução com gestores e professores, a observação das práticas pedagógicas e as vivências junto à escola do campo, algumas relações de saber-poder foram manifestadas na articulação do trabalho pedagógico entre professores regentes e professores especialistas. Esta percepção sinalizava “resistências pedagógicas e territoriais” (Fernandes, 2015, p. 133) na microdinâmica da inclusão escolar. Nesse engendramento, operava-se um binarismo entre saber comum e saber especializado, que acabava por definir, de forma fragmentada, os papéis dos professores regentes e especialistas em relação aos alunos PAEE e os demais (Nozu, 2017).

Alguns dizeres ilustraram nossas ponderações: “é isso que nos angustia muito! Cuidado com a exclusão dentro da inclusão! O aluno [PAEE] está ali, mas ele não está incluso, porque o professor [regente] nem chega às vezes perto desse aluno” (PE4, 2019); “às vezes eu chego com uma atividade, aí o professor de apoio fala para mim ‘essa aqui você pode deixar que eu me viro/ essa aqui eu já tenho/ eu já sei o que eu vou fazer’” (PR5, 2018); “às vezes a gente escuta ‘esse professor [regente] não faz nada’. Não é assim! Eu acho que a pessoa tem que ver o professor que está ali na frente, porque uma sala que tem vinte e poucos alunos” (PR7, 2019); “quando eu trago uma atividade diferente e entrego para a professora da sala, ela fala assim ‘o aluno é da professora da sala, e eu estou ali para ser o apoio dele’” (PE1, 2019).

Se por um lado, houve o reconhecimento, por parte dos professores regentes, do trabalho desempenhado na escola do campo pelos professores especialistas – “eles [professores especialistas] fazem um bom trabalho para nós, eles dão um auxílio muito bom” (PR7, 2019); “sem eles [professores especialistas] não estava caminhando, não haveria esse progresso aqui na escola” (PR8, 2019); “com relação ao apoio e sala multifuncional não tenho dúvidas em falar,

são profissionais competentes que estão ali comprometidos com os alunos na aprendizagem” (PR5, 2019). Por outro lado, em face dessas trajetórias, suspeitamos “... que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo tem se concentrado na atuação de professores especialistas, tidos como detentores de um saber específico e salvacionista” (Nozu, 2017, p. 168).

Algumas percepções eram compartilhadas pela equipe gestora, por professores regentes e por professores especialistas da escola do campo: os desafios para o trabalho pedagógico na sala de aula comum com os alunos PAEE eram amplificados a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo por envolver um número maior de professores de áreas curriculares específicas, dificultando a articulação e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Considerando os encontros e os desencontros narrados, procuramos identificar a existência de momentos sistematizados de planejamento conjunto entre professores regentes e especialistas para um alinhamento intencional do trabalho pedagógico envolvendo os estudantes PAEE. Entretanto, todos os

profissionais da escola do campo informaram que não havia, no quadro semanal de planejamento, um horário específico para articulações entre professores regentes e professores especialistas. Algumas falas ilustraram essa situação: “o momento para planejar é complicado, nós não temos, simplesmente nós não temos um momento com os regentes, isso não existe” (PE2, 2018); “não, com a gente [professores regentes] não há planejamento conjunto [com os especialistas]” (PR2, 2018).

Um dos grandes empecilhos para esse planejamento advinha do regime de trabalho dos professores especialistas. Na escola do campo investigada, todos os professores especialistas, tanto os que atuavam na sala de recursos como na função de apoio pedagógico, tinham contrato temporário com a rede estadual de ensino – ao contrário do que apontou a pesquisa de Silva, Miranda e Bordas (2019), em municípios da região do Piemonte da Diamantina, Bahia, cuja maioria dos professores do AEE é concursada. Além disso, os professores especialistas de nossa escola do campo não recebiam hora-atividade para realização do trabalho pedagógico fora da sala de aula comum (professor de apoio) ou da sala de recursos multifuncionais – padrão adotado pelo sistema estadual de ensino.

Sobre este aspecto, consideramos oportuno denunciar a desvalorização e a precarização do trabalho de professores especialistas em Educação Especial, contratados pela rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Esta realidade é compartilhada em outros contextos educacionais, nos quais “... a remuneração salarial de professores do ensino comum e Educação Especial difere, causando certo desconforto quanto à valorização do profissionalismo e dos conhecimentos de cada um” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 53).

Nessa direção, na atual conjuntura, concordamos com Oliveira (2004, p. 1140) que reflete: “... os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo”.

Este condicionante trazia implicações para a (des)articulação do trabalho pedagógico entre o professor regente e o professor especialista na escola do campo em pauta. Lamentavelmente, a inexistência e/ou a insuficiência da sistematização intencional do planejamento conjunto entre professores regentes e professores especialistas tem sido

recorrente em pesquisas sobre a inclusão em escolas do campo (Nozu, 2017; Silva, 2017). Assim, esta (des)articulação tem se dado de forma assistemática e espontaneísta, nos horários vagos e de recreio (Vilaronga & Mendes, 2014; Nozu, 2017). Contudo, na escola do campo sob discussão, muitas vezes, nem mesmo nesses momentos tornava-se possível o contato entre regente-especialista, como narrou o PE2: “porque no meu caso e no caso do PE1, até o recreio nós passamos inteiro com nossos alunos. Então nós não temos nem recreio”.

Nas tessituras dos caminhos, dos desafios, das dificuldades e das possibilidades que atravessavam a inclusão na escola do campo, fomos chamados pela equipe gestora para mediar sessões reflexivas e formativas com vistas a contribuir para a escolarização dos estudantes camponeses tidos como PAEE. Nesse sentido, enfatizamos, com base em Capellini e Tezani (2014, p. 21), que “... é vital a articulação dos gestores educacionais com as universidades para implementação, acompanhamento e avaliação de programas de formação e novas pesquisas sobre práticas pedagógicas, com vistas à construção de escolas inclusivas. Esta é uma necessidade para hoje”.

Particularmente, pareceu-nos importante avançar na articulação do trabalho pedagógico entre os professores regentes e os professores especialistas, já que, conforme o diretor da escola, “para esse entrosamento, essa colaboração entre todos tivemos conflitos, eu acho que isso é importante relatar, porque existem as dificuldades. Mas a partir do momento em que a parceria começa a funcionar, então as coisas começam a caminhar melhor” (DE, 2019). Isso porque, para Mendes (2006, p. 29),

... talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores na inclusão escolar seja deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução dos problemas, e a administração da sala de aula.

Assim, nos desdobramentos da pesquisa-formação, atentamo-nos às demandas apresentadas pela escola do campo sobre as temáticas de “Educação Especial” e “inclusão escolar”, pois, conforme orientação de Pimenta (2015, p. 57), nessa abordagem “... é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos, e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa”. As solicitações formativas compreenderam as necessidades e as

realidades educativas que permeavam o trabalho concreto dos gestores e professores da escola.

Tendo presentes as demandas, foram desenvolvidas sessões reflexivas para abordagem dos temas. De acordo com Ibiapina (2008, p. 97),

... as sessões são espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções teóricas afetam as práticas.

As sessões reflexivas envolveram 26 profissionais da escola do campo (três gestores, seis professores especialistas e 17 professores regentes), sendo realizadas nas dependências da própria unidade escolar, aos sábados, no período matutino, dentro do cronograma de formação continuada previsto pela Secretaria Estadual de

Ensino. As sessões reflexivas movimentaram-se por meio de textos e de relatos de experiências dos professores e gestores da escola do campo. Ibiapina (2008, p. 98) elucida que:

... os textos representam dispositivos motivadores de estudos e de reflexões e tem o objetivo de auxiliar os professores a ampliar os conhecimentos teóricos e a reconstruir novos fundamentos que ajudem na reestruturação dos conceitos trabalhados na pesquisa e na compreensão da prática docente como atividade profissional.

O Quadro 2 apresenta as sessões reflexivas realizadas na escola do campo, informando o(s) mediador(es), os temas demandados e os textos-base utilizados para disseminação dos conhecimentos teóricos, bem como a interlocução dos saberes experienciais dos partícipes.

Quadro 2 – Sessões Reflexivas.

| Mediador(es) | Tema | Texto-Base |
|-----------------------|--|--|
| PU | Inclusão em Escolas do Campo | Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In Bezerra Neto, L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). <i>Educação para o campo em discussão: reflexões para o Programa Escola Ativa</i> (pp. 171-185). São José, SC: Premier. |
| PDG1 | TEA: definições e desenvolvimento humano | Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). <i>Desenvolvimento humano</i> . Porto Alegre, RS: AMGH. |
| PU e PDG1 | Práticas Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual | Fontes, R. S., Pletsch, M. D., Braun, P., & Glat, R. (2009). Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In Glat, R. (Org.). <i>Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar</i> (pp. 79-96). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras. |
| PU, PDG1, PDG2 e PDPG | Trabalho Colaborativo | Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In Manzini, E. J. (Org.). <i>Inclusão e acessibilidade</i> (pp. 29-41). Marília, SP: ABPEE. |
| PDG2 | Ensino Colaborativo | Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo |

| | | |
|--|--|---|
| | | para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)</i> , 95(239), 139-151. https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008 |
|--|--|---|

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

As três primeiras sessões, realizadas no segundo semestre de 2018, fomentaram reflexões sobre: a) o direito à inclusão de alunos PAEE em escolas do campo, compreendendo a “... matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e o respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida do campo” (Caiado & Meletti, 2011, p. 183); b) a compreensão do TEA, que pode estar relacionado a um distúrbio na funcionalidade cerebral, bem como a fatores genéticos ou ambientais (Papalia & Feldman, 2013), e suas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com esse transtorno na escola do campo; c) a problematização da identificação da deficiência intelectual entre camponeses, considerando as diferenças socioculturais (Nozu, 2017), e a utilização de práticas pedagógicas “... que priorizem atitudes, habilidades, conteúdos e objetivos diversificados que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos. Isso pode ser alcançado com algumas estratégias como o trabalho em grupo, ensino colaborativo ou em

tutoria de pares” (Fontes, Pletsch, Braun & Glat, 2009, p. 89-90).

Na sequência, as duas últimas sessões, organizadas no segundo semestre de 2019, focalizaram em um ponto nevrálgico do processo de inclusão dos estudantes PAEE na escola do campo: a articulação do trabalho pedagógico entre os professores regentes e os professores especialistas. Para tanto, buscamos apresentar as contribuições do trabalho colaborativo para a escolarização de estudantes PAEE (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Vilaronga & Mendes, 2014; Capellini & Zerbato, 2019).

O trabalho colaborativo baseia-se na “... abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 35). Essa proposta busca, em seu sentido mais amplo, organizar uma rede de professores (regentes e especialistas), de gestores (de escolas e de sistemas de ensino), de profissionais de outras áreas, de familiares, da comunidade externa e de alunos para colaborarem, conjuntamente, na construção da inclusão escolar do PAEE.

São condições necessárias para a implementação da colaboração: existência de objetivo educacional em comum; equivalência entre os profissionais envolvidos; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades; compartilhamento de recursos e estratégias; voluntarismo; quebra de relações hierarquistas; flexibilidade; compatibilidade; disposição para o diálogo; suporte da gestão escolar; formação de profissionais (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Capellini & Zerbato, 2019). Nessa perspectiva, “o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papel existentes entre profissionais, a fim de que cada uma possa fazer o melhor uso possível de seus saberes” (Mendes, 2006, p. 30).

A operacionalização do trabalho colaborativo pode ocorrer por meio de dois modelos: o ensino colaborativo, também chamado de coensino, ou a consultoria colaborativa escolar (Mendes, 2006; Capellini & Zerbato, 2019).

No ensino colaborativo, em uma mesma sala de aula, o professor regente e o professor especialista dividem a responsabilidade pelo planejamento, pela apresentação, pela avaliação e pelo manejo da sala de aula visando ampliar as oportunidades de aprendizagem a um grupo heterogêneo de estudantes, com ou

sem NEE (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Vilaronga & Mendes, 2014; Capellini & Zerbato, 2019). Nesse modelo, intenta-se “... criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (Mendes, 2006, p. 32). No coensino, professor regente e professor especialista “... participam plenamente, embora de formas diferentes, do processo de ensino e aprendizagem. O ‘professor de ensino comum’ mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 39).

A depender “... das necessidades e características dos alunos, demanda curricular, experiência dos profissionais, preferências dos professores, e de questões de ordem prática como espaço e tempo disponível” (Mendes, 2006, p. 31), o ensino colaborativo pode assumir diferentes arranjos, que podem configurar-se em estações de ensino, ensino paralelo, ensino alternativo e equipe de ensino (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Capellini & Zerbato, 2019).

Em contextos escolares que não dispõem de um professor especialista para

atuar em cada sala de aula comum, há a possibilidade da consultoria colaborativa. Esse modelo de colaboração permite que um ou mais professores especialistas em Educação Especial ou, ainda, uma equipe multidisciplinar (composta por professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros) realizem o acompanhamento de uma ou mais turmas ou escolas, provendo orientações, recursos, suportes e estratégias junto aos professores regentes/de áreas curriculares e também à gestão escolar para a inclusão do estudante PAEE (Mendes, 2006; Capellini & Zerbato, 2019).

As sessões reflexivas junto à escola do campo relacionadas ao trabalho colaborativo intentaram incidir tanto na atuação dos professores de apoio quanto na ênfase da sala de recursos multifuncionais. A organização do trabalho pedagógico via colaboração emerge, nesse sentido, como uma possibilidade de relações mais estritas entre professores regentes e professores especialistas e também como uma alternativa à sala de recursos multifuncionais (Mendes, 2006).

Isso porque, o trabalho colaborativo preconiza o “... ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os

demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 35). Além disso, constitui-se como contraponto ao modelo hegemônico da sala de recursos multifuncionais, considerando que este serviço, “... muitas vezes, não atende às especificidades da vida no meio rural, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, o funcionamento das escolas do campo e indígenas” (Nozu, Sá & Damasceno, 2019, p. 59).

Ante o exposto, esclarecemos que não defendemos a extinção do serviço de sala de recursos multifuncionais nas escolas do campo, já que há especificidades de atendimentos que justificam sua importância diante da diversidade de necessidades específicas e educacionais especiais. Entretanto, enfatizamos que o foco das ações da Educação Especial, no processo de inclusão dos alunos PAEE, seja a sala de aula comum, com uma atuação colaborativa dos profissionais envolvidos.

Para tanto, “são necessárias mudanças na escola, para que exista um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos” (Vilaronga & Mendes, 2014, p. 148). Porém, como já apresentado, na

escola do campo cenário da pesquisa-formação, não havia um momento específico para este fim.

Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), em caso de impossibilidade de um planejamento conjunto, em tempo e espaço físico, algumas opções têm sido utilizadas pelas escolas, como o compartilhamento de um caderno de recados e o uso da internet para registros do cotidiano da sala de aula, dúvidas e ideias. Ainda que essas ações tenham seu valor para a construção de práticas mais colaborativas nas escolas, e, por consequência, de ampliação das possibilidades de inclusão dos alunos PAEE; não podemos nos abster da crítica sobre as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas, sobretudo na conjuntura neoliberal.

Contraditoriamente, a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, em dezembro de 2019, publicou a Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 11. 883/2019, exortando, em seu Art. 21, as escolas comuns sob sua vinculação a contemplarem em suas propostas pedagógicas:

III – a sustentabilidade das práticas da educação inclusiva, mediante a organização de ambientes colaborativos de aprendizagem, trabalho em equipe na escola, constituição de redes de apoio com outros agentes e recursos da

comunidade e participação da família;

...

X – a atuação colaborativa entre professor regente, equipe pedagógica e professor especializado em educação especial (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 4).

Assim, nos indagamos: sob quais condições objetivas e subjetivas essas recomendações poderão se concretizar? Serão empreendidas mudanças no sistema de ensino para melhoria das condições do trabalho do professor especialista em Educação Especial em regime de contratação?

Para provocar o pensamento, Oliveira (2004, p. 1140) aponta que “o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”.

Como síntese da pesquisa-formação, em abril de 2020, entrevistamos novamente gestores e professores com o intuito de avaliarmos a parceria entre Universidade e Escola, iniciada em dezembro de 2017. No que tange às contribuições dessa pesquisa-formação, destacamos os seguintes relatos:

A formação realizada em nossa escola, acompanhada de discussões e estudos, foi de fundamental importância para a visão de como trabalhar a Educação Especial dentro

da escola, no dia a dia, na prática. A nossa escola é pautada na Educação do Campo e possui muitas especificidades e, logo após ser firmada esta parceria com a UFGD, houve um interesse muito grande por parte de todos os professores. Foram dois anos de aprendizagem, em que eu acredito que aprendemos muitos e também pudemos contribuir com a pesquisa realizada em nosso âmbito escolar. A equipe está mais coesa, os professores de apoio e da sala de recursos multifuncionais e os demais professores das salas de aula criaram um vínculo muito maior. Sabemos que há muito a aprender e ser aprimorado, porém já está fazendo a diferença na aprendizagem e na interação dos alunos com os alunos com necessidades especiais (DE, 2020).

Há dois anos a nossa escola tem uma parceria com a UFGD. A ideia inicial surgiu com uma conversa entre mim e os professores que me pediram ajuda. A maioria deles não sabia como proceder com alunos da Educação Especial. O projeto foi de grande valia para nossa escola. Aprendemos que não existe receita para proceder com alunos, independentemente se forem especiais ou não, porque cada criança é única e tem suas especificidades. Aprendemos a dialogar e dividir nossas angústias e preocupações e nesses encontros nos sentimos mais fortes (CP1, 2020).

A pesquisa foi importante para a Universidade conhecer a realidade da escola do campo, todas as dificuldades que a gente encontra e também por ver o nosso público, considerando que este distrito é o mais pobre do município. Foi levado até nós um conhecimento que muitos professores não tiveram acesso. Deveríamos ter mais dessas iniciativas, pois se leva algo novo para a escola. Então a escola ganha com isso. E sempre que a gente entra

em contato com algo novo, a gente se remodela para o ensino e aprendizagem. Acredito que nós ganhamos muito e vocês também ganharam muita coisa, podendo conviver, ver a realidade, participar de várias ocasiões na educação de base (PR11, 2020).

Os cursos ministrados na escola do campo, para mim foram muito importantes. Nos cursos discutimos vários temas, falando muito sobre o autismo, o trabalho colaborativo, a inclusão dos alunos nas salas regulares, abrindo mais campos para nossa atuação na Educação Especial. Eu, como professor da Educação Especial, digo que foi extremamente importante para o trabalho na rede estadual. Me ajudou muito com o trabalho na Educação Especial. Houve maior interação (professor e estudante; professor regente e professor de apoio) e ficou mais clara a função de cada um dos envolvidos (PE5, 2020).

Acredito que foi de suma importância a pesquisa de vocês. Mudou o jeito de muitas pessoas olharem a Educação Especial, principalmente os regentes. Lógico que não foi um resultado 100%, mas o pouco que mudou, já ajudou. A questão do professor regente estar em contato com o professor de apoio. A questão das atividades, eu senti e vi a diferença no começo desse ano. O começo desse ano foi bem diferente dos outros; eu senti resultado. A comunicação entre o apoio e o professor regente melhorou muito mesmo. Mas eu acredito que possa melhorar mais ainda. Agora nesse período [quarentena em razão do coronavírus] que estamos tendo aulas *on line*, atendendo os alunos por meio de *WhatsApp*, redes sociais, estamos tendo bastante contato com o regente. Ele passa para gente o conteúdo e nós, professores de apoio, estamos adaptando as atividades para os nossos alunos. Assim, eu estou me

sentindo muito feliz, pois estou vendo resultado (PE2, 2020).

Quanto às fragilidades da pesquisa-formação, bem como sugestões para trabalhos futuros, registramos as falas: “melhorar em cursos mais práticos e com a participação de todos os funcionários da escola, para que possam saber como lidar com estudantes especiais” (PE5, 2020); “em algumas ocasiões, as formações usaram muitos termos técnicos, que dificultaram um pouco a compreensão” (PR11, 2020); “gostaríamos que tivessem mais encontros” (CP1, 2020); “em relação às temáticas, eu gostaria que retomassem as questões das avaliações. Seria um tema interessante saber qual a melhor forma de se trabalhar e de avaliar esse aluno [PAEE]. Isso é bem importante” (PE2, 2020).

Do nosso ponto de vista, entendemos que a pesquisa-formação desenvolvida na escola do campo nos oportunizou experiências concretas do cotidiano da inclusão de alunos PAEE na Educação Básica do Campo, amplificando e complexificando nossas formas de pensar a interdependência entre teoria e prática. Ainda, para além de fomentar a formação continuada dos gestores e professores da escola do campo, atuou na formação inicial de professores – já que dos seis

pesquisadores, quatro eram estudantes de cursos de licenciaturas da UFGD.

Nessa relação de parceria dialógica, também levamos a Escola para dentro da Universidade. Em duas ocasiões, o PR11 apresentou relatos de práticas pedagógicas, com alunos PAEE da escola do campo, na disciplina de Educação Especial, ofertada em cursos de licenciatura da UFGD. Nessas oportunidades, o PR11 compartilhou suas expectativas, experiências, dificuldades e ações para a escolarização de alunos camponeses com NEE.

Em que pese os resultados investigativos e formativos dessa parceria Universidade – Escola, inúmeras lacunas permanecem abertas e inúmeros aspectos ainda necessitam ser debatidos e refletidos coletivamente, sobretudo para a potencialização do trabalho colaborativo como apoio à inclusão de alunos PAEE. Nessa direção, Pimenta (2015, p. 57, grifo da autora) elucida que a pesquisa colaborativa “... apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer *tempo* para se implantar e amadurecer”.

Diante desses elementos latentes, acreditamos ser necessária a continuidade da nossa parceria, enquanto Universidade, com a escola do campo relatada, de modo a conjugar esforços para a obstrução de

barreiras materiais, simbólicas, atitudinais e didáticas que permeiam a escolarização de estudantes camponeses PAEE.

Considerações finais

A inclusão escolar de estudantes camponeses PAEE constitui-se em um desafio político-pedagógico atual, complexo e multifacetado, principalmente por evocar o atendimento das diferenças socioculturais e das NEE. Para tanto, a garantia de acesso, participação, aprendizagem e permanência desses alunos nas escolas do campo requer uma série de transformações tanto nos sistemas quanto nas unidades de ensino: transporte escolar acessível, acessibilidade arquitetônica e curricular, proposta pedagógica inclusiva e construída a partir dos interesses e das necessidades dos povos do campo, formação contínua transdisciplinar e intercultural para os profissionais da Educação do Campo e da Educação Especial, AEE coerente com a realidade das escolas camponesas, valorização material e imaterial do trabalho docente, entre outros.

Em face dessas exigências, consideramos que a concretização dessas demandas envida por ações colaborativas entre: políticas públicas e gestão educacional, sistemas e unidades de ensino, escolas do campo e

famílias/comunidade/movimentos camponeses, alunos e profissionais da escola, gestão escolar e corpo docente, professores regentes e professores especialistas em Educação Especial, Universidade e Escola do Campo.

Nessa perspectiva, buscamos narrar neste texto o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa empreendida entre o GEPEI/UFGD e uma escola do campo de um município da região da Grande Dourados, no período de dezembro de 2017 a abril de 2020. Essa narrativa descreveu o processo de inclusão na escola do campo, caracterizando a sua estrutura, funcionamento, recursos humanos, os alunos e os serviços da Educação Especial e, nesse percurso, também identificou fragilidades nas articulações do trabalho pedagógico entre professores regentes e professores especialistas voltado à escolarização dos estudantes tidos como PAEE.

Assim, em diálogo com a comunidade escolar, mediamos sessões reflexivas e formativas com gestores e docentes da escola do campo, a partir de um conjunto de temas por relacionados à “Educação Especial” e “inclusão escolar”, com destaque para o trabalho colaborativo entre professores regentes e professores especialistas como apoio à inclusão de alunos PAEE.

Por um lado, esperamos que as centelhas disparadas com os gestores e professores da escola do campo tenham contribuído, minimamente, para a potencialização da práxis pedagógica realizada com os estudantes camponeses PAEE. Por outro lado, destacamos que algumas condições concretas do trabalho docente, sobretudo do professor especialista em regime de contratação, tornam-se empecilhos para uma sistematização do planejamento conjunto para o trabalho colaborativo.

Por fim, retomamos a epígrafe de Drummond, que iniciou este texto, para afirmar a manutenção de nossa relação colaborativa com a escola do campo, para, juntos, continuarmos a caminhar de *mãos dadas* com vistas à construção coletiva de possibilidades mais profícuas de inclusão de camponeses com NEE.

Referências

- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional.
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília, DF: MEC/CNE.
- Brasil. (2008a). *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.
- Brasil. (2008b). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. (2010). *Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2014). *Nota Técnica n. 04/2014*. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE.
- Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In Bezerra Neto, L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Educação para o campo em discussão: reflexões para o Programa Escola Ativa* (pp. 171-185). São José, SC: Premier.
- Capellini, V. L. M. F., & Tezani, T. C. R. (2014). Colaboração entre gestão educacional e universidades para formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. In Ribeiro, R. (Org.). *Educação especial: olhar para o presente para pensar o futuro* (pp. 7-24). Botucatu, SP: QuintAventura Livros; UNESP.
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* São Paulo, SP: Edicon.
- Fernandes, A. P. C. S. (2015). *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 19-62). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fontes, R. S., Pletsch, M. D., Braun, P., & Glat, R. (2009). Estratégias pedagógicas

para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In Glat, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 79-96). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras.

Garcia, R. M. C. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 299-316. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>

Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Hoffmann, J. (2010). Avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente. In Victor, S. L., Drago, R., & Chicon, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios* (pp. 151-167). Vitória, Es: EDUFES.

Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líber Livro.

Ibiapina, I. M. L. M. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In Ibiapina, I. M. L. M., Bandeira, H. M. M., & Araujo, F. A. M. (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 33-62). Teresina, PI: UDUFPI.

Jesus, D. M. (2009). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In Baptista, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp. 95-106). Porto Alegre, RS: Mediação.

Mato Grosso do Sul. (2016). *Resolução/SED n. 3.120, de 31 de outubro de 2016*. Recuperado de: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Inde x/Download/DO9281_07_11_2016

Mato Grosso do Sul. (2019). *Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019*. Recuperado de: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>

Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In Manzini, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade* (pp. 29-41). Marília, SP: ABPEE.

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

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

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

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação especial e educação do campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

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

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

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

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

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

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

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

Silva, L. F. (2017). *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, O. O. N., Miranda, T. G., & Bordas, M. A. G. (2019). Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina – Bahia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e5944>

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

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 24/04/2020
Aprovado em: 11/05/2020
Publicado em: 03/07/2020

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

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

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

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


Conflict of Interest: None reported.

Orcid


Washington Cesar Shoiti Nozu

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


Mônica Aparecida Souza da Silva

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

Bruno Carvalho dos Santos

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

Eduardo Adão Ribeiro

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

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nozu, W. C. S., Silva, M. A. S., Santos, B. C., & Ribeiro, E. A. (2020). Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8972. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>

ABNT

NOZU, W. C. S.; SILVA, M. A. S.; SANTOS, B. C.; RIBEIRO, E. A. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8972, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>