

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PRÁTICAS INCLUSIVAS
EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE
NO RIO DE JANEIRO**

Tamara França de Almeida Magalhães¹
Erica Costa Vliese Zichtl Campos²

Resumo: A educação especial na perspectiva inclusiva apresenta especificidades quanto ao trabalho a ser desenvolvido, sobretudo, quando tratamos da inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas do campo. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as possibilidades de articulação do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental, em uma escola do campo da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, por meio do relato reflexivo da experiência de uma docente especializada em educação especial. Intencionamos com esta análise evidenciar caminhos e possibilidades para ações e práticas inclusivas direcionadas aos estudantes com deficiência nestas instituições. Dessa maneira, este estudo, estruturado por meio da abordagem metodológica da pesquisa exploratória qualitativa, e desenvolvido com base na análise de um relato de experiência, revelou que a elaboração de modo colaborativo do planejamento educacional individualizado entre os docentes e a formação continuada de professores são suportes necessários para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência incluídos nestes espaços de ensino.

Palavras-chave: Educação especial. Educação do/no campo. Planejamento educacional individualizado. Formação continuada.

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND INCLUSIVE PRACTICES AT A
COUNTRY SCHOOL IN BAIXADA FLUMINENSE IN RIO DE JANEIRO**

Abstract: Special education from an inclusive perspective presents specificities regarding the work to be developed, especially when we deal with the school inclusion of students with disabilities in rural schools. Therefore, the objective of this study is to analyze the possibilities of articulating Specialized Educational Assistance for the development of inclusive pedagogical practices in elementary education, in a school in the countryside of Baixada Fluminense in Rio de Janeiro, through the reflective report of the experience of a teacher specializing in special education. With this analysis, we intend to highlight paths and possibilities for inclusive actions and practices aimed at students with disabilities in these institutions. Thus, this study, structured through the methodological approach of qualitative exploratory research, and developed based on the analysis of an experience report, revealed that the collaborative elaboration of individualized educational planning between teachers and the continued training of teachers are necessary supports to enable the development and learning of students with disabilities included in these teaching spaces.

Keywords: Special education. Education of/in the countryside. Individualized educational planning. Continuing education.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do AEE na Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail de contato: tamafrancufrj@gmail.com

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientadora Educacional na Rede Municipal de Nova Iguaçu, e professora do AEE na Rede Municipal de Duque de Caxias, RJ. Membro do grupo de pesquisa "Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da UFRRJ e do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia, da PUC-RJ. E-mail de contato:ericavliese200273@gmail.com

SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UNA ESCUELA DE CAMPO EN LA BAIXADA FLUMINENSE EN RÍO DE JANEIRO

Resumen: La educación especial desde una perspectiva inclusiva presenta especificidades respecto del trabajo a desarrollar, especialmente cuando abordamos la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en escuelas rurales. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar las posibilidades de articulación de la Asistencia Educativa Especializada para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en la educación básica, en una escuela del interior de la Baixada Fluminense en Río de Janeiro, a través del relato reflexivo de la experiencia de un docente especializado en educación especial. Con este análisis pretendemos resaltar caminos y posibilidades de acciones y prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Así, este estudio, estructurado a través del enfoque metodológico de la investigación exploratoria cualitativa, y desarrollado a partir del análisis de un relato de experiencia, reveló que la elaboración colaborativa de una planificación educativa individualizada entre docentes y la formación continua de los docentes son soportes necesarios para posibilitar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incluidos en estos espacios de enseñanza.

Palavras-clave: Educación especial. Educación de/en el campo. Planificación educativa individualizada. Educación permanente.

Introdução

A escolarização de estudantes com deficiência ganhou maior destaque no Brasil a partir da década de 1990, representando um avanço significativo na democratização do ensino para esse público. Este contexto tem suscitado transformações concretas, sobretudo, com referência a ideia de inclusão que deve nos remeter para as possibilidades desses alunos e seu consequente desenvolvimento (Redig, 2010; Pletsch, 2014; Souza, 2013)

Todas as mudanças conceituais evidenciadas a partir da atuação das políticas inclusivas, ressignificaram as ações e concepções no campo da educação especial à medida que tem se buscado cada vez mais o distanciamento do caráter substitutivo que marca sua origem. A educação especial é atualmente protagonista nos processos educativos na educação básica e na educação superior, não se configurando mais com uma modalidade de ensino de atuação segregada/paralela, mas fundamental no processo de suporte a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e/ou superdotação (AH/S) (Brasil, 2008).

Neste atual contexto, a educação inclusiva é compreendida enquanto um princípio que destaca a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana e a educação especial um campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem,

o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes atendidos por ela (Mazzotta, 2005; Heredero, 2007; Bueno, 2008; Ainscow, 2009, Nozu; Icasatti, Bruno, 2017). Assim, a educação inclusiva deve ser concebida como uma política de direitos e de ação afirmativa em que a educação especial é compreendida a partir de uma cultura fundamentada nos Direitos Humanos (Rebelo, Kassar, 2018).

É imperativo destacar, que “esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza” (Souza, Pletsch, 2021, p. 434). Por isso, há algum tempo a temática da educação em direitos humanos tem sido presente nos debates nacionais e internacionais que consideram a inclusão um direito humano emergente, constituindo-se a partir da concepção de dignidade da pessoa humana, revelando a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira equitativa, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados sob o prisma da igualdade (Nozu, Icasatti, Bruno, 2017). Nesta perspectiva, insere-se o debate acerca da “deficiência, que as severa que todo ser humano pode desfrutar dos meios necessários para a realização e para o alcance de suas possibilidades sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação” (Leite, Cardoso, Oliveira, 2021, p. 574).

Nesse contexto, é necessário analisar o histórico e a situação atual da desigualdade social em nosso país, que se reflete em diversas áreas, dentre elas, na interface entre a educação do campo e a educação especial. Conforme destacam Cardoso, Damasceno e Santos (2023):

[...] reconhecendo que o “modelo” de escola que se apresenta hoje não é muito diferente do existente há tempos, ingressar no ambiente escolar sob a perspectiva da inclusão do público da Educação Especial é um desafio que se torna ainda maior se o ambiente escolar estiver no campo, igualmente excluído historicamente das políticas públicas (Cardoso, Damasceno e Santos, 2023, p. 223) .

Assim, considerar a superação das condições de exclusão vivenciadas pelas populações do campo e pelas pessoas com deficiência que residem nesses locais tornou-se um desafio (Caiado, Meletti, 2011). Isso porque essa parcela da população carrega as marcas do esquecimento e do preconceito, o que acentua as dificuldades relacionadas à prática pedagógica voltada a esse público. Os povos dos campos, das águas e das florestas e as populações com deficiência, com TGD e AH/S “têm empreendido no cenário brasileiro, manifestações em prol de reconhecimento político, jurídico e identitário, inclusive no âmbito da educação (Nozu, 2023, p. 18)”.

Dessa maneira, o desafio que se coloca à escola contemporânea é tornar-se inclusiva para todos os estudantes e, neste sentido, proporcionar um ensino de qualidade, que atenua as desigualdades, reconhecendo e respeitando a diversidade. Enquanto processo de formação, a educação deve comprometer-se com o pleno desenvolvimento humano, com atenção às pluralidades de ser e de estar no mundo e com os outros, com fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãs (Nozu, 2023, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), sinaliza a interface entre a educação especial e a educação do/no campo, reiterando o direito à escolarização das pessoas com deficiência que integram os povos dos campos, das águas e das florestas, considerando suas diferenças socioculturais e suas especificidades. Diante disso, emerge neste estudo a necessidade de investigar a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns da educação básica, em uma escola do campo na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Isto posto, é imperativo ressaltar que as análises desenvolvidas neste estudo abordam a inclusão de estudantes com deficiência em uma escola campesina, destacando a especificidade do atendimento educacional especializado (AEE) nessa instituição. Esta pesquisa se justifica pelo fato de existirem poucos trabalhos destinados à análise da inclusão escolar de alunos com deficiência, tratando das especificidades relacionadas à educação do campo (Caiado, Meletti, 2011; Fernandes, 2012; Caiado, Gonçalves, 2013).

Destacamos, que as análises foram desenvolvidas a partir do relato de experiência de uma das autoras deste artigo, que atua no âmbito do atendimento educacional especializado em uma escola do campo na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Cabe mencionar que este estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa exploratória qualitativa, que conforme destaca Gil (2007) “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (Gil, 2007, p. 41).

Portanto, o objetivo deste estudo consiste em analisar as possibilidades de articulação do AEE para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no ensino fundamental, em uma escola do campo da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, por meio do relato reflexivo da experiência de uma docente especializada em educação especial. O destaque à experiência é

feito por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida pelos professores do AEE na referida escola, desdobrando-se em dois eixos de análise neste estudo: as práticas pedagógicas inclusivas e o planejamento de atendimento educacional individualizado; e a formação continuada docente.

Interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo: possibilidades e interações

A educação especial configurou-se e reconfigurou-se ao longo da história da educação, desde uma perspectiva segregada em instituições especializadas, aquelas integradas aos contextos inacessíveis às especificidades da deficiência. A reconfiguração das concepções da educação especial teve influência dos movimentos sociais que historicamente lutam pelo reconhecimento do lugar das pessoas com deficiência (PCD) na sociedade. Nesta trajetória, as PCD que historicamente estiveram à margem dos processos regulares de ensino, emergem como os principais atores do campo da educação especial, modalidade de ensino constituída no atravessamento histórico dos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, como concepções que hodiernamente estão presentes na sociedade quando se trata da deficiência.

Somente no início dos anos de 1990 que as políticas relacionadas à educação especial tiveram implicações marcantes, em dimensões internacionais, que possibilitaram a constituição de uma nova possibilidade de atuação. Sob a égide da perspectiva inclusiva de educação, assumida e incorporada às políticas educacionais brasileiras, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial em 1994 (Brasil, 1994) e a Lei n. 9394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Ressaltamos que até os anos de 1990, o atendimento dos estudantes com deficiência no ensino regular era realizado com base num modelo educacional denominado integração.

Neste contexto, destacamos a importância da LDBEN nº9394/96 que, pela primeira vez, dedicou um capítulo específico para a educação especial prevendo-a como modalidade da educação escolar, além de tecer orientações sobre matrículas e atendimentos especializados. A referida legislação, apoiada nos pressupostos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reafirma a educação dos estudantes, público da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando o AEE como suporte a esta escolarização (Brasil, 1996).

Todos esses instrumentos contribuíram para a estruturação e organização da PNEEPEI

(Brasil, 2008) implementada em 2008, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/S nos sistemas regulares de ensino. Desde então, os debates acerca da compreensão da educação especial enquanto campo pedagógico de atendimento a PCD tem ocorrido sob novas bases, a partir dos princípios da educação inclusiva à luz dos Direitos Humanos (Diniz; Barbosa e Santos, 2009; Kassar, 2016; Kassar, Rebelo; Oliveira, 2019; Pletsch, 2020; Pletsch, Souza, 2021).

A atuação da PNEEPEI (Brasil, 2008) constituiu novos cenários e novas tensões na educação brasileira, uma vez que representa um marco teórico e político: 1) ao afirmar a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; 2) apresentar o conceito de atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à formação e 3) definir o público da educação especial constituído pelas pessoas com deficiência (PCD), TGD e AH/S (Amorim, Antunes, Santiago, 2019). Nesta perspectiva, a educação especial deixa de ser uma modalidade de educação substitutiva para tornar-se transversal em todos os níveis de ensino.

Não podemos deixar de mencionar nesta trajetória, outros instrumentos importantes que dão suporte a atuação da educação especial na perspectiva inclusiva no país. São eles: a Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que versa sobre o acesso à educação básica e ao AEE a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) público da educação especial; a Lei n. 13.146 em 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” e a Lei nº13.409/2016, conhecida como “Lei de Cotas”, que trata sobre a reserva de vagas para PCD nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), atualizada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2016; Brasil, 2023).

Dessa maneira, é possível constatar que ao longo dos últimos anos foram muitas as transformações no sistema educacional brasileiro e principalmente na educação especial. As políticas inclusivas implementadas trouxeram avanços importantes além de uma gama de programas e políticas sociais. A concepção inclusiva de educação busca possibilitar às pessoas com deficiência e outras especificidades o direito fundamental à educação, uma vez que dentre os direitos humanos, a educação escolar é uma prerrogativa fundamental de todo indivíduo sendo compreendida como um processo constitutivo do ser humano em suas dimensões pessoais e sociais

(Filho, Kassar, 2019). Esta perspectiva compreende que os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender, por meio da combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch, Souza, 2021).

No que se refere a educação do/no campo, esta é uma modalidade de ensino destinada ao atendimento das diferentes populações que vivem no meio rural, sejam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica e deve estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (Brasil, 1996; Brasil 2008). A especificidade desta modalidade de educação atrela-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza (Klein, Lockman, 2023, p. 63).

É preciso destacar que, historicamente, as populações que vivem nas zonas rurais do país sofrem com o descaso do poder público no que se refere aos direitos sociais básicos, incluindo o acesso a uma educação de qualidade. No âmbito educacional, os camponeses tiveram por muito tempo, seus modos de vida desprezados em prol de projetos urbano cêntricos, assim como os sujeitos com deficiência que eram relegados a espaços segregados e excludentes (Ribeiro, Rebelo, 2023). Por isso, pensar o público da educação especial nos espaços do campo tem sido tarefa emergente no âmbito da educação brasileira, sobretudo, porque durante muito tempo, tais sujeitos, inseridos na realidade do campo, encontraram-se invisibilizados de suas demandas.

O contexto da educação do/no campo e educação especial tem vivido sob um espectro de produção de “não existência” (Santos, 2006) a partir de ações de grupos hegemônicos que visam deslegitimar a realidade do campo e tensionam constantemente direitos conquistados por aqueles que buscam possibilitar uma educação de qualidade dentro da diversidade e diferença cultural do campo (Oliveira, Gonçalves, Cavalcante, 2023, p. 52). Conforme destacam Caiado e Meletti (2011) e Nozu (2017), quando se trata da educação especial na educação do/no campo, as fragilidades presentes nos espaços da educação especial que reforçam a produção de

“desigualdade e exclusão” (Santos, 2007), evidenciam uma dupla exclusão. Segundo Caiado e Meletti (2011), tanto o público da educação especial, quanto o público denominado povos dos campos, das águas e das florestas, vivenciam situações de desigualdades que os excluem dos processos de escolarização.

Percebe-se que a educação especial e a educação do/no campo constituem-se historicamente como campos diferenciados de atuação na formação de sujeitos, geralmente nomeados por um processo de diferenciação operacionalizado a partir da instituição arbitrária da norma e suas conseqüentes estratégias de normalização (Anjos, Jesus, Anjos, 2023; Nozu, Bruno, 2001). Neste sentido, ainda que com algumas fragilidades e tensões veladas, é importante atentar para as interfaces que se colocam entre a educação especial e a educação do/no campo que encontram respaldo nos principais documentos norteadores nacionais, tanto da educação do/no campo quanto da educação especial (Anjos, Jesus, Anjos, 2023).

Cabe mencionar, que essas interfaces intensificaram-se ainda mais a partir de 2002 com a Resolução CNE/CEB nº1/2002 (Brasil, 2002) e a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008), documentos que estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Também, com a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008) que evidencia essa interação na educação indígena, do campo e quilombola ao tratar que a previsão dos apoios da educação especial, tais como o AEE, devem estar presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17). E, ainda, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) que em sua meta 4, estratégia 4.3, prevê estabelecer salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014).

Conforme destacam Ribeiro e Rebelo (2023) a adoção da perspectiva inclusiva pelas políticas públicas, legislações e normativas nacionais, já representa uma conquista de diferentes movimentos de luta, seja de pessoas com deficiência ou das populações dos campos, dos rios e das florestas. Entretanto, o cenário da prática ainda padece de problemas, conforme apontam estudos de diversas localidades do país (Anjos, 2016; Fernandes, 2015; Mantoani, 2015; Sá, 2015; Nozu, 2017; Ribeiro, 2020), principalmente por que a educação especial, assim como a

educação do/no campo, são modalidades de ensino diferenciadas que apresentam suas próprias peculiaridades e necessidades (Oliveira, Gonçalves, Cavalcante, 2023).

Tendo em vista este panorama, corroborando a perspectiva de Caiado e Meletti (2011, p. 103), compreendemos que o direito à escola deve alcançar não somente a matrícula, mas também a permanência e apropriação do conhecimento para a participação social, respeitando às especificidades do sujeito, suscitadas não só pela deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. E é justamente neste ponto que se encontram as principais dificuldades, que residem no fato de que, para vivermos uma verdadeira e legítima educação inclusiva, não basta que os alunos estejam matriculados nas escolas.

Educação Especial e Educação do/no campo na Baixada Fluminense, RJ: o que mostram os indicadores nacionais

Conforme dados apresentados por Ribeiro e Rebelo (2023), referentes ao território brasileiro, as matrículas de estudantes público da educação especial que vivem em comunidades na zona rural têm aumentado consideravelmente. Em 2008, foram registrados 83.260 estudantes, o que representa um aumento de 54,46% de matrículas desta natureza, chegando a 128.607 no ano de 2013. Já em 2018, após novo crescimento de 35,5%, atingiu o indicador de 174.339 de matrículas de estudantes com esta condição residentes em localidades rurais, registrando um aumento percentual de 109,39% entre os anos de 2008 e 2018. As autoras identificaram ainda um aumento nos indicadores de matrículas dos estudantes público da educação especial que vivem no campo, chegando a 109,39% em 2018. Os dados revelam ainda que há um quantitativo muito grande de estudantes que precisam deslocar-se do campo para ser escolarizado ou receber o AEE na zona urbana, atingindo a marca de 44,49% em 2018.

Ainda, recorrendo aos dados apresentados por Ribeiro e Rebelo (2023), no que se refere ao público que frequenta o AEE, observou-se um panorama menos otimista. De fato, vem ocorrendo crescimento nas matrículas nesse atendimento, porém, sequer contempla 40% dos alunos que deveriam ter acesso a esse suporte. As informações do AEE também indicam como o serviço é distribuído de modo desigual entre a zona urbana e a rural, uma vez que nas escolas urbanas há um percentual maior de matrículas em relação as escolas do campo. As autoras destacam ainda, que no período entre 2008 e 2018 ocorreu uma diminuição de 33,61% de

instituições de ensino no campo, representando quase 30.000 escolas que deixaram de funcionar. Pereira (2017) evidencia que aproximadamente 69.906 escolas públicas nas áreas rurais foram fechadas entre os anos de 1995 e 2014 em todo território nacional. Esses indicadores denunciam a emergência da realização desta discussão nas políticas públicas e pesquisas relacionadas a educação do/no campo (Oliveira, Gonçalves, Cavalcante, 2023).

Como tratamos neste estudo sobre a educação especial na educação do/no na região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, é importante salientarmos o quantitativo de instituições escolares desta natureza em funcionamento no estado. Cabe mencionar que nosso locus de análise é uma região que possui aproximadamente 13% da população total e é caracterizada como a “periferia imediata” da cidade do Rio de Janeiro. Ressaltamos que a Baixada Fluminense é constituída por 13 municípios e abrange um número considerável de escolas do campo, instituições de ensino localizadas principalmente nos municípios de Guapimirim, Paracambi, Japeri, Seropédica, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Queimados e Magé (INEP, 2024).

Enfatizamos que das 1.371.641 matrículas realizadas no ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2023 (INEP, 2024), 61.788 referem-se a estudantes público da Educação Especial. Estas matrículas concentram-se nas 4.186 escolas públicas de ensino fundamental do Estado, em que 3.392 localizam-se em áreas urbanas, 794 em áreas rurais, 35 em comunidades quilombolas e 3 são escolas com educação indígena. Cabe mencionar que 3.995 escolas apresentam matrículas de estudantes público da Educação Especial, sendo 83,9% localizadas em áreas urbanas e 16,1% em área rural (INEP, 2024).

Os dados indicam e reforçam a grande disparidade de unidades escolares presentes em áreas urbanas e áreas consideradas diferenciadas, indicando a necessidade de deslocamento que muitos estudantes que se encontram em assentamentos, áreas indígenas e quilombolas, precisam percorrer para ter acesso à educação. Um fato ainda mais agravado para os estudantes com deficiência que muitas vezes carecem da acessibilidade, em suas diferentes dimensões, para ter acesso às instituições públicas. No Estado do Rio de Janeiro, no que se refere às escolas públicas estaduais localizadas em áreas rurais e a oferta das etapas da educação básica e de modalidades de ensino, os dados apresentam os seguintes indicadores:

Tabela 1: Número de escolas em territórios específicos, por etapas/modalidades de ensino, da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.

ESCOLAS	ETAPAS DE ENSINO	NÚMERO
Escolas urbanas	Educação Infantil	3124
	Ensino Fundamental I	2476
	Ensino Fundamental II	1867
	Ensino Médio	1085
	Ensino Profissional	217
	EJA	1402
Escolas Rurais	Educação Infantil	785
	Ensino Fundamental I	731
	Ensino Fundamental II	230
	Ensino Médio	101
	Ensino Profissional	10
	EJA	75
Área de Assentamento	Educação Infantil	13
	Ensino Fundamental I	12
	Ensino Fundamental II	3
	Ensino Médio	1
	Ensino Profissional	0
	EJA	2
Terra indígena	Educação Infantil	0
	Ensino Fundamental I	1
	Ensino Fundamental II	1
	Ensino Médio	0
	Ensino Profissional	0
	EJA	0
Remanescente quilombola	Educação Infantil	35
	Ensino Fundamental I	30
	Ensino Fundamental II	12
	Ensino Médio	6
	Ensino Profissional	2
	EJA	2
Povos e comunidades tradicionais	Educação Infantil	2
	Ensino Fundamental I	1
	Ensino Fundamental II	0
	Ensino Médio	0
	Ensino Profissional	0
	EJA	0

Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do INEP (2024)

Os resultados indicam que quanto mais os estudantes, residentes nestes territórios específicos, avançam nos processos de escolarização, mais difícil é o acesso às instituições de ensino nestas localidades. Além disso, comunidades mais isoladas dispõem de um quantitativo

ínfimo de unidades escolares em seus territórios, como no caso das localidades em terra indígena e dos povos de comunidades tradicionais que contam com um indicador quase nulo de instituições de ensino. Um indicador explícito da falta de comprometimento do Estado com o direito e a garantia ao acesso à educação das comunidades do campo, dos rios e das florestas.

Sobre os dados referentes à Baixada Fluminense, os indicadores apontam que os municípios com escolas localizadas em territórios específicos apresentam instituições em localidades urbanas e rurais. Não foram registrados dados referentes a escolas em áreas de assentamento, terra indígena, remanescente quilombola ou em áreas de povos de comunidades tradicionais. No que se refere ao quantitativo de escolas que oferecem o ensino fundamental, etapa de ensino analisada nesta pesquisa, os dados evidenciam os seguintes resultados:

Tabela 2: Número de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) com ensino fundamental na Baixada Fluminense

Município	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Escolas com alunos da educação especial	Total
Duque de Caxias	204	15	219	219
Guapimirim	21	1	22	22
Paracambi	11	7	17	18
Japeri	24	6	23	30
Seropédica	10	23	30	33
Nova Iguaçu	167	13	178	180
Queimados	33	4	37	32
Magé	57	17	73	74
Total	527	86	599	604

Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do INEP (2024).

Os indicadores evidenciam, que o quantitativo de escolas do campo localizadas na Baixada Fluminense, corroboram aos dados nacionais, apresentando uma considerável disparidade quando relacionados aos indicadores referentes às escolas urbanas. Aproximadamente 15% do total das escolas públicas dos municípios pesquisados estão localizadas em áreas rurais. É importante salientar que embora a Baixada Fluminense apresente localidades rurais, é considerada uma região metropolitana do estado do Rio de Janeiro com as seguintes especificidades: 1- é altamente urbanizada, apresentando alta densidade populacional e

presença de grandes centros urbanos; 2- a economia baseia-se principalmente em atividades industriais, comerciais e de serviços, não sendo predominantemente rural; 3- apresenta uma população predominantemente urbana, com características socioeconômicas diversas, evidenciando áreas de baixa renda e comunidades populares.

Nesta direção, ratificando com os apontamentos de Anjos, Jesus e Anjos (2023), percebemos que os mecanismos de produção de "não existência" estão a favor de uma visão de educação voltada para a realidade urbana, em detrimento das necessidades e especificidades dos povos do campo e das PCD pertencentes a estes territórios. Ainda são evidentes os mecanismos de invisibilização que mantêm a desigualdade e exclusão desses sujeitos no âmbito do direito à educação.

Desafios envolvendo a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas do/no campo

O ingresso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino, em especial às classes comuns das escolas do campo, tem suscitado questões voltadas para as condições que têm sido dimensionadas para prover o acesso e a permanência destes sujeitos nestes espaços de ensino. Sobretudo, porque as instituições escolares no e do território são instrumentos fundamentais para promoção de aprendizagens e consequente desenvolvimento dos estudantes com diferentes especificidades, uma vez que a aprendizagem está presente na relação estabelecida entre o currículo escolar e as experiências sociais e culturais.

Desse modo, favorecer a aprendizagem e a aquisição de conhecimento científico a esses estudantes tornou-se um grande desafio, já que suas expectativas de aprendizagem são vistas de forma reduzida, descontextualizadas com relação ao ambiente em que se encontram. Em outras palavras, sabemos das dificuldades que as pessoas com deficiência ainda enfrentam com relação à permanência nas escolas, principalmente, no que se refere a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais, a presença de estudantes com deficiência em classes comuns tem exigido da escola e, em especial dos professores, a necessidade de aprofundamento da sua compreensão sobre as práticas pedagógicas e investimento na formação docente. Primordialmente, porque uma educação na perspectiva da educação inclusiva, segundo Oliveira (2023) significa:

Um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior e ousar na busca de novas relações educativas, estabelecendo, portanto, um projeto político-pedagógico que aponte novos caminhos e trace novos indicativos: curriculares, metodológicos, avaliativos (Oliveira, 2023, p. 11)

Além disso, todo o processo histórico atravessado pelas PCD na sociedade, evidencia conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos sobre a deficiência que consolidou a construção de um sujeito com poucas perspectivas educacionais. Neste sentido, o estudante com deficiência foi colocado e mantido à margem, excluído ou segregado, por desviar-se do padrão de “normalidade” consolidado na sociedade (Pletsch, 2014; Glat, Pletsch, 2013). Essa questão torna-se ainda mais “espinhosa” quando tratamos da inclusão de estudantes com deficiência em escolas de campo, contexto perpassado por trajetórias de invisibilização e exclusão. Segundo Souza (2012):

A penalidade aplicada aos povos do campo reside na inexistência de um projeto educacional elaborado para os seus sujeitos, já que o modelo educacional trabalhado no campo foi uma transferência do urbano e trouxe sérios comprometimentos na qualidade e permanência dos alunos no campo. Somando-se a isso a precariedade das escolas em termos de recursos materiais e humano retrata o quadro de omissão, negligência e superficialidade nas implementações das políticas públicas (Souza, 2012, p. 33).

Nesta direção, ao evidenciarmos o processo de inclusão em escolas de campo, é preciso considerar que “a realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da educação do campo: o universal tem sido pouco universal (Caldart, 2005, p. 3). Por isso, é preciso questionar a escola e seus modelos vigentes de trabalhar a inclusão. Sobretudo, porque encontramos ainda hoje, na maior parte das escolas públicas do nosso país, uma forma peculiar e empobrecida da pedagogia tradicional (Libâneo, 2013), centrada na figura do professor, cuja função se define em repassar conteúdos, muitas vezes minimizando-os, por não acreditar na capacidade dos estudantes com deficiência.

Compreendemos que são as práticas superficiais e homogêneas, que consolidam um ambiente excludente para todo e qualquer educando, e por isso, é preciso possibilitar ações que busquem transformações deste contexto. Sobretudo, porque a escola enquanto lugar de

desenvolvimento humano, em que as relações são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deve oportunizar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, incluindo aqueles que estão no campo e que ainda convivem com marcas históricas de segregação e indiferença (Caiado; Meletti, 2011).

Práticas inclusivas em uma escola do campo na Baixada Fluminense: o Planejamento Educacional Especializado (PEI) e a formação continuada

Neste artigo, analisamos o relato de experiência da atuação de uma professora do AEE, uma das autoras deste artigo, a partir dos registros de suas vivências profissionais desenvolvidas no ano de 2022 em uma escola do campo na Baixada Fluminense. Buscamos com este estudo, dar evidência a algumas ações desenvolvidas que potencializam o trabalho da educação especial na educação do/no campo.

Nosso lócus de análise é uma escola do campo que atende alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde. Nesta unidade escolar estão matriculados 342 estudantes distribuídos em 11 turmas, sendo 7 turmas do ensino fundamental I e 4 turmas do ensino fundamental II. A instituição também disponibiliza o AEE na qual, 32 estudantes frequentam esse atendimento, em sua maioria, são pessoas com deficiência intelectual. No que se refere ao quadro docente, a unidade escolar dispõe de 18 professores, sendo 7 professores com atuação no ensino fundamental I, 9 professores com atuação no ensino fundamental II e 2 professores com atuação no AEE.

A instituição não disponibiliza de espaço adequado para realização do AEE, que se desenvolve por meio da sala de recursos multifuncional. O local destinado para esse atendimento, organizado de forma improvisada, caracteriza-se por fragilidades estruturais significativas como pouca ventilação e ausência de acessibilidade arquitetônica, e não conta com materiais específicos para o atendimento dos estudantes. Todo trabalho é realizado por meio de materiais oriundos de doações e confeccionados por professores do AEE que atuam nesta unidade de ensino. Além disso, a carência de informações e conhecimento de grande parte dos profissionais que atuam neste espaço, no que se refere às questões relacionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência, se configura com uma barreira à realização do AEE com qualidade.

A crença na não aprendizagem dos estudantes com deficiência evidenciou-se por meio de diferentes formas, desde a exclusão destes sujeitos no interior das salas de aula, quando ficavam afastados dos demais estudantes, a ausência e/ou homogeneidade de atividades direcionadas a eles. Também, na forma de recursos baseados em baixas expectativas e sem as adequações curriculares necessárias. Essas impressões podem ser observadas em algumas concepções de professores de classe comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, ao longo das vivências registradas. Vejamos algumas: “Que bom que agora teremos AEE, os alunos precisam muito de “reforço” para aprenderem a ler e a escrever e na sala de aula não dá para fazer esse trabalho. O aluno do campo tem mais dificuldade de aprender do que o aluno do centro das cidades. Ainda mais se for especial”.

Cabe mencionar que os alunos atendidos no espaço do AEE têm idades entre 07 e 15 anos, e forte vínculo com o campo. Todos moram e lidam com a terra e os que não estavam diretamente relacionados com ela tinham afazeres domésticos ligados à produção do campo. Destacamos, também, que a rotina dos estudantes de escolas do campo, incluindo os com deficiência, é diferenciada, uma vez que saem de madrugada de suas casas, andam grandes distâncias para acessarem o ônibus escolar e quando retornam para suas residências, cumprem com os afazeres do trabalho nas lavouras e cuidados com a criação de animais. Dessa maneira, a frequência e assiduidade desses estudantes já configura uma forma de romper com os paradigmas educacionais, o que exige uma resposta de igual importância.

Tendo em vista este contexto e suas especificidades iniciou-se na escola um trabalho de formação continuada, organizado pelos dois profissionais do AEE para apresentar e elaborar o planejamento educacional individualizado (PEI) aos estudantes com deficiência da unidade escolar. Esta atividade de formação, organizada e estruturada pela equipe de orientação pedagógica e pelos professores do AEE, teve como público-alvo os docentes da instituição. Com o objetivo de promover a realização de um trabalho colaborativo entre os docentes especializados e os do ensino comum, essa atividade pretendeu evidenciar a importância do planejamento e da atuação profissional colaborativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência incluídos na instituição.

Ressaltamos, que o PEI³ é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do AEE, em que o trabalho colaborativo entre ambos emerge como ação primordial. Ainda, segundo Campos (2016), ele também representa a oportunidade de novas perspectivas pedagógicas como possibilidades para a rotina dos estudantes com deficiência. Em outras palavras, o PEI é uma ferramenta de planejamento do processo de construção de conhecimento, que leva em consideração os recursos pessoais do estudante, sua realidade e território, e as dimensões e estruturas pedagógicas necessárias ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo necessário que todos os docentes envolvidos tenham formações contínuas para intervirem e atuarem neste processo.

Assim, a formação oportunizou a elaboração de um PEI que contemplou a interface entre educação do campo e educação especial. Essa ação foi muito relevante, principalmente, pelo investimento pedagógico feito na adequação dos objetivos educacionais e atividades propostas em atenção às necessidades do estudante com deficiência no campo. Por isso, os professores foram orientados para não reproduzirem apenas atividades descontextualizadas e, sim, criar atividades, vinculadas às práticas de suas vidas diárias, fazendo e trazendo sentido para todo o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que o aluno com deficiência, morador do campo, além de ser excluído por sua deficiência, também o é por sua origem, o que reforçava práticas pedagógicas excludentes e marginalizadas, baseadas no estigma de que “o pouco que sabem já é suficiente”.

Os encontros aconteceram nos Grupos de Estudos⁴, um em cada bimestre, durante um ano e, a partir deles, foi possível elucidar questões que vinham ao encontro da falta de práticas que contemplassem esses alunos em suas rotinas de sala de aula comum. Iniciou-se a elaboração colaborativa do PEI dos estudantes, envolvendo toda equipe da unidade escolar. Destacamos que os pontos principais foram: 1- o conhecimento e a importância do PEI para o processo de inclusão escolar desses alunos, 2- a participação da família, onde investigamos a rotina e conhecimentos prévios desses estudantes 3- o desvinculamento da ideia do laudo como “ponto

³ O planejamento educacional individualizado (PEI) também é conhecido como plano educacional individualizado (PEI), planejamento educacional individualizado (PEI), plano de desenvolvimento psico-educacional individualizado (PPI), plano de desenvolvimento educacional individualizado (PDEI) (Marin; Braun, 2013).

⁴ Na rede pública municipal de ensino, a qual esta unidade escolar está inserida, os grupos de estudos ocorrem bimestralmente e cada unidade de ensino define a temática que será desenvolvida.

de partida” para elaboração das propostas pedagógicas que seriam desenvolvidas e 4- a articulação entre o planejamento coletivo da turma com o PEI.

Nesta direção, os dados revelaram o trabalho colaborativo, entre professores das classes comuns e do AEE, como fator determinante para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, sobretudo, quando atentamos para o fato de nossas escolas continuarem divididas em “segmentos”, o que dificulta a interação entre os docentes e conseqüentemente, o processo de inclusão desses estudantes. Além disso, conforme destaca Campos (2016) os professores se veem frente a um conflito no processo de inclusão e escolarização destes estudantes, uma vez que precisam lidar com uma estrutura escolar que ainda não favorece a aprendizagem e desenvolvimento com qualidade deste público.

Evidenciamos a necessidade de propiciar nestes contextos de ensino, um trabalho sistematizado que envolva toda a escola de forma colaborativa, fundamentando-se na perspectiva do exercício contínuo de planejamento com vistas à aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência, o que é uma tarefa de todos. Esse engajamento coletivo significa o estudante estar na escola e fazer parte dela, com dinâmicas que tragam sentido para sua vida. E neste aspecto percebemos a necessidade de rever a formação docente articulada à reflexão de como está sendo desenvolvida a prática do professor para com os alunos incluídos em classes comuns das escolas de campo. Sobretudo, porque conforme nos apresenta Pereira et al (2023).

A formação de professores para atuação em escolas do campo articulada à Educação Especial precisa se assumir como política pública, porque possibilita a reflexão crítica dos desafios que atravessam o contexto. Assim, investir nos saberes-fazer docentes é uma das possibilidades para se pensar as escolas campestres como espaços-tempos de todos. Trata-se de uma ação necessária para que futuros professores se percebam mediadores dos conhecimentos para todos. Além disso, capazes de articular ações com outros profissionais para criar contextos que favoreçam a aprendizagem do público da Educação Especial (Pereira et al, 2023, p. 90).

Desse modo, evidenciamos que é preciso auxiliar os docentes para que suas práticas sejam significativas para ambos os atores da relação pedagógica (docentes e estudantes), sabendo que não há uma única forma para ensinar os estudantes com deficiência. Ademais, é preciso reconhecer também que as inovações educacionais impactam não apenas a identidade

profissional dos professores, mas também um lugar conquistado por eles em uma histórica estrutura de ensino, marcada pela falta de participação na construção da própria prática. Esse fato corrobora para a quase inexistente discussão sobre os processos de formação de professores que atuam na educação do/no campo.

Além disso, conforme destacam Pereira et al (2023), é preciso considerar ainda que quando estas formações acontecem, materializam-se muitas vezes, distante da perspectiva de educação que o campo almeja. E, em muitos casos, o professor que vai atuar na escola do campo acaba por participar de processos de formação inicial direcionados a educação pensada para o meio urbano. “Por isso, quando colocamos em análise as políticas de formação continuada, encontramos novamente este contexto engolindo o rural” (Pereira et al, 2023, p. 87).

De acordo com Silva (2017) investir na formação de professores na inter-relação crítica com as questões que atravessam os cotidianos das escolas do campo é um caminho possível para adensar as lutas pela melhoria da educação mediada com os povos camponeses, assim como, apostar na inventividade das práticas pedagógicas, colocando-as acessíveis aos alunos que demandam suporte da educação especial. Especialmente, porque a “educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo mundo” (Cury, 2002, p. 10).

Considerações Finais

Neste estudo buscamos evidenciar, a partir da interface entre educação especial e educação do/no campo, o perfil do AEE nas escolas rurais da Baixada Fluminense no RJ, considerando os indicadores educacionais de matrículas de estudantes público da educação especial em escolas do/no campo do Brasil e na região destacada nesta análise. Estes dados revelaram questões importantes, a saber: 1- embora as matrículas de estudante público da educação especial tenham aumentado consideravelmente na educação básica, não há a oferta de AEE que contemple o atendimento a esta demanda; 2- O AEE tem sido distribuído de modo desigual entre as escolas urbanas e escolas rurais e 3- O fechamento de escolas do/no campo, impactam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, devido à dificuldade da oferta do AEE em territórios específicos.

Estes indicadores corroboram os evidenciados na Baixada Fluminense que carecem de instituições que ofereçam o AEE nas escolas no/do campo, e quando disponibilizam, este atendimento é ofertado de forma improvisada, com questões estruturais e pedagógicas que precisam ser consideradas. Com raras exceções, nossas escolas do campo não estão preparadas para garantir aos estudantes com deficiência, a possibilidade de efetiva participação com vistas à aprendizagem e desenvolvimento ao longo do processo de escolarização. E isso ocorre, pelas dificuldades que se colocam frente a atuação do AEE, que muitas vezes não é consolidado na perspectiva do trabalho colaborativo entre os docentes da classe regular e do atendimento especializado. Sobretudo, porque a logística que favorece este diálogo, muitas vezes não privilegia este trabalho uma vez que o AEE, em sua grande maioria, é oferecido em instituição diferentes da escola regular a qual o estudante com deficiência está incluído.

Tendo em vista este contexto, intencionamos com esta pesquisa, desenvolver reflexões que favoreçam intervenções nas escolas do/no campo que oportunizem ações mais efetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento com qualidade de estudantes com deficiência, incluídos nas escolas do campo, tendo o AEE, o PEI e o trabalho colaborativo como ações necessárias deste processo. Os dados revelaram as possibilidades do AEE, a partir de uma ação de formação continuada, que propiciou o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a partir da elaboração colaborativa do PEI. Além disso, evidenciou-se a formação continuada de professores com um suporte fundamental para o fomento de práticas pedagógicas inclusivas nestes espaços.

O relato de experiência apresentado, indicou que essas ações, estruturadas por meio de atividades colaborativas, emergem como estratégias necessárias para potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, com qualidade, destes sujeitos. Tais ações podem sustentar as práticas que oportunizem um aprendizado mais humanizado, contemplando o contexto sociocultural dos estudantes público da educação especial. Ademais, o PEI construído colaborativamente pode trazer as rotas de aprendizagem adequadas para a superação necessária às construções de conhecimento.

Por isso, compreendemos que a formação de professores para atuação junto aos estudantes público da educação especial em escolas do campo, articulada por meio do AEE, do PEI e do trabalho colaborativo, possibilita a reflexão crítica dos desafios que atravessam o

contexto escolar campesino. Dessa forma, investir nos saberes-fazeres docentes é uma das possibilidades para pensar as escolas do campo como espaços-tempos de todos. Trata-se de uma ação necessária para que os professores se percebam como mediadores do conhecimento para todos os alunos.

Referências

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na universidade federal de Juiz de Fora (UFJF)**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 21, p. 334-348, 2019.

ANJOS, Christiano Félix dos; JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. **Interfaces Educação Especial e Educação do/no campo: censo educacional em tela**. In: Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces/ Washington César Shoiti Nozu(org). 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 de maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEBnº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEBnº2, 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 de abril 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -**

PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 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, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia. Márcia. Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.17 p. 93-104 mai./ago., edição especial, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/> Acesso em: 30 maio 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Graciela Gomes Liduenha. Educação Especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, 2013, p. 179-193. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5481> Acesso em: 30 maio 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: Identidades e políticas públicas.** Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A (Org.). **Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Brasília, 2005.

CAMPOS, Erica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. UFRRJ, 2016.

CARDOSO, Alessandra Andrade; DAMASCENO, Allan Rocha. **Interface Educação Especial e Educação do/no campo: culturas, políticas e práticas de deficiência: procedimentos metodológicos.** In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). Práticas inclusivas: fazendo a diferença. RJ: Walk Editora, 2014.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/> Acesso em: 30 mai. 2024.

FILHO, Daniel Mendes da Silva; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387> Acesso em: 30 mai. 2024.

Gil, Antônio Carlos (2007). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Márcia Denise. (org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. RJ: EdUERJ, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Configuração da Educação Especial no contexto da Política de Educação Inclusiva no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 172-173, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.1_12241 Acesso em: 30 mai. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.

KLEIN, Rejane Ramos; LOCKMAN, Kamila. A Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Educação do/no campo/RS: presenças, ausências e silenciamentos. In: NOZU, Washington César Shoiti (org). **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ Encontrografia Editora, 2023.

LEITE, Lúcia Pereira; CARDOSO, Hugo Ferrari; OLIVEIRA, Taize. Escala Intercultural de Concepções de Deficiência: Construção e Estudos Psicométricos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V.27, P. 573-588, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RHhdct7JHSgCz8gnJBTRn3v/> Acesso em: 30 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. Editora Cortez. 2013.

MARIN, Márcia. BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. RJ: EdUERJ, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOZU, Washington Cesar Shoiti, ICASATTI, Albert Vinicius, BRUNO, Marilda Moraes Garcia. (2017). **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. *Inclusão Social*, 11(1).

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interfaceando Educação Especial e Educação do/no campo à guisa da apresentação. NOZU, Washington César Shoiti (org). In: **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces** 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

OLIVEIRA, Esther Aparecida Pantoja de Freitas; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; CAVALCANTE, Juliana Vechetti Mantovani. Matrículas de alunos da educação especial em escolas de assentamento em Minas Gerais. NOZU, Washington César Shoiti (org.). In: **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

PEREIRA, Juliano Bicker; VIEIRA, Alexandre Braga. B; SILVA, Isalém Angelo Vieira da; MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do/no campo da UFES e os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. In: NOZU, Washington César Shoiti (org). **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces** 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 30 mai. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de souza. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana De Estudos em Educação**, v. 16, n. esp.2, p. 1286-1306, maio2021.e-ISSN:1982-5587.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. 184f. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, Eduardo Adão; REBELO, Andressa Santos. **(Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial: um olhar a partir dos indicadores educacionais.** NOZU, Washington César Shoiti Nozu(org). In: Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação inclusiva. **Inclusão: Revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun.2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf Acesso em: 30 maio 2024.

SOUZA, Sandra Regina Casari de. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná** Universidade Estadual de Londrina. Dissertação (Mestrado). Londrina, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

Submissão em: 31/05/2024

Aceito em: 20/06/2024

Citações e referências conforme normas da:

