

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RAQUEL VALANI

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS NO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CASTELO/ES

ALEGRE

2025

RAQUEL VALANI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS NO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CASTELO/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Fernandes Anastácio

ALEGRE

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V135e Valani, Raquel, 1995-
Educação especial em escolas no campo: um estudo de caso
no município de Castelo/ES / Raquel Valani. - 2025.
150 p.

Orientadora: Simone Aparecida Fernandes Anastácio.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação
de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial.
4. Educação do campo. 5. Educação rural. I. Fernandes Anastácio,
Simone Aparecida. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

RAQUEL VALANI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CASTELO/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovada em 7 de novembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

gov.br

SIMONE APARECIDA FERNANDES ANASTACIO

Data: 07/01/2026 19:09:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Fernandes
Anastácio
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora**

Documento assinado digitalmente

gov.br

ALINE DE MENEZES BREGONCI

Data: 08/01/2026 11:37:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Aline Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo**

Documento assinado digitalmente

gov.br

LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA

Data: 08/01/2026 10:23:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos
Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai (in memoriam), que me ofereceram o melhor que podiam dentro das condições que tinham; à minha orientadora, que com paciência, carinho e dedicação me mostrou a “força motriz” da pesquisa acadêmica: acreditar em mim mesma; e, por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que um dia se tornarão adultos e jamais esquecerão que, um dia, foram crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida em poder construir coletivamente este trabalho, mesmo com as adversidades ao longo do caminho.

Aos meus pais, João Valani (*in memoriam*) e Emaculada, pelo amor, dedicação e cuidado incondicional ao longo da minha trajetória.

Em especial, a Ângella Gabriella, Edmilson Luiz, Janete, Isabella, Stella e, mais recentemente, ao pequeno Antônio – meu pacotinho de ternura.

À minha grande companheira de mestrado, Juliana Fiorese, pela paciência, apoio e amizade, e por ter-me ensinado a dirigir, permitindo que eu concluísse as disciplinas, mesmo sem a sua companhia.

À minha querida orientadora, Simone Fernandes, cuja luz, serenidade e acolhimento foram fundamentais nos momentos de incerteza, trazendo conforto e segurança para seguir em frente.

Ao meu querido e amado amigo, Iguatemi Rangel, por ter apoiado a minha ascensão na carreira acadêmica e ter-me dado o suporte enquanto docente para que esse sonho pudesse ser concretizado.

Aos amigos e amigas que, mesmo à distância, jamais deixaram de me incentivar e apoiar, ajudando-me a manter a motivação durante essa jornada acadêmica.

Aos colegas de trabalho da Escola Família Agrícola de Castelo, que me incentivaram a ingressar no mestrado e acompanharam cada etapa dessa conquista com entusiasmo e apoio.

A todas as professoras e pedagogas da Secretaria Municipal de Educação de Castelo, cuja colaboração foi essencial para a realização desta pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, por todas as contribuições.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade, e por possibilitar que filhos e filhas de agricultores tenham acesso ao ensino superior.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, minha mais profunda gratidão.

É preciso dar um jeito, meu amigo

*Eu cheguei de muito longe
E a viagem foi tão longa
E na minha caminhada
Obstáculos na estrada
Mas enfim aqui estou
Mas estou envergonhado
Com as coisas que eu vi
Mas não vou ficar calado
No conforto, acomodado
Como tantos por aí
É preciso dar um jeito, meu amigo
É preciso dar um jeito, meu amigo
Descansar não adianta
Quando a gente se levanta
Quanta coisa aconteceu
As crianças são levadas
Pela mão de gente grande
Quem me trouxe até agora
Me deixou e foi embora
Como tantos por aí
É preciso dar um jeito, meu amigo
É preciso dar um jeito, meu amigo
Descansar não adianta
Quando a gente se levanta
Quanta coisa aconteceu
É preciso dar um jeito, meu amigo
É preciso dar um jeito, meu amigo
É preciso, sim
É preciso, sim
(Erasmu Carlos/Roberto Carlos)*

“Pois a dúvida me agrada não menos que o saber.”
(Dante Alighieri)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como se constitui o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas do campo do município de Castelo, Espírito Santo, problematizando a efetivação do direito à escolarização a partir da articulação entre duas modalidades educacionais historicamente marcadas por invisibilidades institucionais: a educação do campo e a educação especial. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com base na análise de conteúdo proposta pela pesquisadora francesa Laurence Bardin, articulando critérios analíticos e categorias temáticas consolidadas na literatura. A produção dos dados incluiu análise documental, entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação, pedagogos escolares e professoras do atendimento educacional especializado. Os dados revelam tensões entre o prescrito e o praticado, destacando a ausência de um marco normativo local, lacunas na formação continuada do professor, sobrecarga institucional nas escolas do campo e resistência de professores em assumir a inclusão como responsabilidade pedagógica compartilhada, frequentemente delegando-a ao professor do atendimento educacional especializado. Apesar disso, identifica-se a presença de experiências significativas protagonizadas por professoras do atendimento educacional especializado que atuam como mediadoras do processo de aprendizagem por meio da escuta, da adaptação pedagógica e do compromisso ético com os estudantes. A análise aponta a necessidade de políticas públicas intersetoriais, formação docente contextualizada e reestruturação curricular que contemplem as especificidades do campo e da diversidade funcional.

Palavras-chave: educação especial; educação do campo; inclusão escolar; atendimento educacional especializado; política educacional.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the educational services for students targeted by special education are structured in rural schools of the municipality of Castelo, Espírito Santo, Brazil, problematizing the guarantee of the right to schooling through the articulation of two educational modalities historically marked by institutional invisibility: rural education and special education. A qualitative methodological approach was adopted, based on Laurence Bardin's content analysis, combining analytical criteria and thematic categories consolidated in the literature. Data production involved document analysis and interviews with managers of the Municipal Education Department, school pedagogical coordinators, and teachers of specialized educational services. Data reveal tensions between what is prescribed and what is practiced, highlighting the absence of a local normative framework, gaps in continuous teacher education, institutional overload in rural schools, and resistance from regular classroom teachers regarding shared responsibility for inclusion, often delegating this responsibility to the teacher of specialized educational services. Despite these challenges, the study identifies meaningful practices led by teachers of specialized educational services who act as mediators of the learning process through attentive listening, pedagogical adaptations, and ethical commitment to the students. The analysis underscores the need for intersectoral public policies, context-based teacher training, and curricular restructuring that addresses both rural specificities and functional diversity.

Keywords: special education; rural education; inclusive schooling; specialized educational support; educational policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações, teses e artigos trazidos na revisão de literatura	26
Quadro 2 - Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais	55
Quadro 3 - Comparativo entre as duas modalidades de ensino.....	63
Quadro 4 - Dispositivos legais – Legislação específica e documentos internacionais da educação do campo	64
Quadro 5 - Metas e estratégias investigadas no processo de pesquisa	87
Quadro 6 - As escolas públicas da rede municipal de Castelo e o quantitativo de alunos atendidos pelo AEE no ano de 2024	103
Quadro 7 - Quantitativo de alunos PAEE nas escolas do campo.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
GO	Goiás
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
PA	Pará
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA	Planejamento Plano Plurianual
PPGEEDUC	Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
RJ	Rio de Janeiro

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
ONU	Organização das Nações Unidas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1	INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO 25	
3	REFERENCIAL TEÓRICO	50
3.1	PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
3.2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO REFERENCIAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
3.3	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E DESAFIOS NO BRASIL.....	62
3.4	INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO	67
4	AS REALIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTELO/ES	71
4.1	ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	71
4.2	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CEDIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PASTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL) 100	
4.3	RESULTADO DAS ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	127
	APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PARA A PEDAGOGA DA SECRETARIA RESPONSÁVEL PELO AEE – SEME	139
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA AS PEDAGOGAS DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA	143

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE
QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO SELECIONADAS PARA A PESQUISA**

.....147

1 INTRODUÇÃO

Sempre é tempo de aprender. Sempre é tempo de ensinar.
(verso do hino da Educação de Jovens e Adultos).

Início este trabalho com um fragmento de uma canção popular brasileira, entoada no hino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que representa simbolicamente as lutas históricas pela educação como direito e como prática de liberdade. Nesse contexto de resistência, evidencia-se o poder transformador da música e sua capacidade de mobilizar consciências e fortalecer identidades coletivas. Como afirmam Stedile e Fernandes (2005, p. 74), “[...] a frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e do capital”.

Ao realizar a inscrição no Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a única certeza era de construir uma pesquisa que contribuísse com a educação especial nas escolas do campo do município de Castelo/ES. Esse estudo foi iniciado em 2018, com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) quando eu cursava LEdoC na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e desde então passou a fazer parte da minha trajetória acadêmica.

A inquietação do estudo sobre a educação do campo é intrínseca às minhas raízes, pois por toda a minha vida fui estudante de escola do(no) campo e a minha formação acadêmica inicial também foi em um curso superior por alternância, voltado ao público do campo, em especial os egressos de escolas famílias agrícolas (EFAs)¹.

Além de toda dificuldade de acesso à escola (seja por causa do transporte escolar precário, seja por causa da ausência de infraestrutura nas estradas do campo), a dificuldade de acesso ao ambiente escolar, o trabalho árduo do campo e muitas vezes as questões climáticas – e também a condição para aqueles e aquelas que ainda

¹ As EFAs são instituições voltadas para a educação do campo, promovendo a formação integral dos jovens por meio da pedagogia da alternância. Esse modelo, originado na França na década de 1930, alterna períodos de estudo na escola com atividades na comunidade rural, integrando teoria e prática. No Brasil, as EFAs surgiram na década de 1960 para atender às necessidades educacionais das populações rurais, sendo adotadas também pelos movimentos sociais do campo como estratégia de elevação da escolaridade de jovens e adultos rurais (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012).

tenham outros impedimentos como, por exemplo, os estudantes com deficiência – me fizeram refletir sobre as políticas da educação especial ofertada a esses estudantes.

Pensando em todas essas questões é que hoje “[...] me movo como educador(a), porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1996, p. 37). Assim, daremos início a uma pesquisa voltada especialmente aos estudantes que passam por esses dois tipos de invisibilidade: o campo e a deficiência.

Após uma busca aprofundada por referências sobre a temática da educação especial nas escolas do campo, redescobri o artigo que havia mencionado em minha primeira produção acadêmica, em 2018, e me propus a refletir.

O artigo em questão levantou uma denúncia importante:

Feito o levantamento entre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da Anped, não encontramos nenhuma produção. Com este texto anunciamos o silêncio de 20 anos de produção científica referente à interface entre a educação especial e a educação do campo. Porém, para além de anunciar esse silêncio, nosso objetivo será problematizá-lo e, quiçá, sensibilizar pesquisadores a ampliarem os estudos sobre educação especial na realidade do campo (Caiado; Meletti, 2011, p. 94).

Após esse alerta, e considerando toda a minha trajetória acadêmica, senti-me responsável por abordar essa desigualdade em minhas pesquisas, uma vez que ela afeta inúmeras crianças brasileiras que não têm acesso ao atendimento adequado às suas necessidades. Enquanto educadora do campo, acredito ter o dever social de desenvolver uma educação que respeite todas as diferenças, promovendo um ambiente que valorize e acolha a diversidade. Essa educação deve ser capaz de integrar abordagens teórico-práticas que considerem e respeitem as especificidades.

Diante das diversas dificuldades enfrentadas durante a realização da pesquisa, como a escassez de recursos para deslocamento até as escolas, a precariedade da infraestrutura das estradas, os desafios no contato com o objeto de estudo e a obtenção de entrevistas com dados satisfatórios, enfrentei também um obstáculo significativo: a dificuldade em encontrar pesquisas que abordassem diretamente a minha questão. A problemática que busquei investigar envolve duas questões centrais: o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas do campo e o currículo rígido da educação do campo, que ainda permeia as práticas pedagógicas nas escolas do município de Castelo.

A educação inclusiva tem-se consolidado como um direito fundamental no Brasil, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação. No entanto, a implementação das políticas de educação especial ainda enfrenta desafios significativos, principalmente no campo.

Foi necessário percorrer um longo caminho para que alguns direitos fossem garantidos, como a inclusão de disciplinas que tratam da diversidade e da inclusão nos cursos de licenciatura. Exemplos representativos desses direitos conquistados podem ser vistos nas diretrizes nacionais para formação de professores, por meio da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002a); na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002); na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), incorporada aos cursos de licenciatura em 2005, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005); na inclusão da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura e graduação, estabelecida pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003). Contudo, até 2012, essa disciplina ainda era optativa, ou seja, não obrigatória para todos os cursos, evidenciando, com isso, o longo percurso necessário para consolidar uma formação docente capaz de atender às demandas da diversidade.

A concepção de “educação do campo” foi construída coletivamente por movimentos sociais, pesquisadores e educadores comprometidos com uma proposta pedagógica que valoriza os sujeitos do campo em suas especificidades culturais, sociais e territoriais. Seu marco inicial remonta à I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia (GO), onde o termo foi inicialmente difundido.

Esse movimento culminou, anos depois, na institucionalização de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da modalidade, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012. Esse programa promoveu a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), voltados especialmente para a formação de professores oriundos das comunidades rurais, com metodologias por alternância e enfoque nas realidades locais.

A educação do campo representa a luta do povo camponês por políticas públicas que assegurem seu direito à educação, destacando dois aspectos fundamentais: a educação *no campo*, que garante o direito de ser educado no próprio território onde se vive; e a educação *do campo*, que deve ser pensada a partir desse contexto,

considerando a participação das comunidades e vinculando-se à sua cultura e necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002).

Sobre a diferenciação do emprego das preposições “no” e “do” campo, o termo “educação no campo” é frequentemente utilizado como sinônimo de educação rural, pois remete a um modelo pedagógico desvinculado da realidade dos povos do campo, adotando os mesmos métodos aplicados nas escolas urbanas (Vieira, 2020).

O termo “educação no campo”, frequentemente denominado “educação rural”, refere-se, de acordo com Silva (2011, *apud* Vieira, 2020, p. 53) “[...] refere-se a um projeto genérico de educação que é levado ao campo, sem ligação com suas reais necessidades e sem um projeto de desenvolvimento do campo enquanto território de vida [...]”. Esse modelo segue a lógica de urbanização e industrialização, em contextos em que a educação é voltada para as exigências do mercado, fazendo com que a educação do campo seja relegada a um segundo plano, uma vez que o ideal de vida proposto é o urbano (Vieira, 2020).

Por outro lado, o conceito “educação do campo” possui um significado distinto, pois foi concebido no âmbito dos movimentos sociais que lutam por uma educação contextualizada e voltada para as necessidades dos povos do campo. Essa concepção está vinculada ao desenvolvimento de uma proposta educacional gestada por aqueles que vivem no campo, considerando sua cultura e suas especificidades (Vieira, 2020). Nesse sentido, Vieira (2020) ressalta que essa abordagem busca garantir uma formação voltada para os camponeses, respeitando suas formas de vida e promovendo um modelo educacional alinhado à realidade rural.

A efetivação do direito à educação, assegurada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), implica o reconhecimento e a valorização das diversidades que compõem o cenário educacional brasileiro. Entre essas diversidades, destacam-se os estudantes PAEE, cuja trajetória escolar demanda práticas pedagógicas, políticas públicas e estruturas institucionais capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa, em contextos educativos inclusivos.

No Brasil, a educação especial como modalidade transversal tem sido alvo de avanços significativos na legislação, especialmente a partir da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)², em 2008, e das diretrizes que orientam o atendimento educacional especializado (AEE). No entanto, persistem desafios relacionados à implementação dessas políticas, especialmente em contextos marcados por especificidades geográficas, sociais e culturais, como é o caso da educação do campo.

A educação do campo, por sua vez, surge como uma modalidade que busca romper com a lógica homogeneizadora e urbana da escola tradicional, reconhecendo os sujeitos do campo em suas particularidades e propondo práticas pedagógicas adequadas às suas realidades. Nesse sentido, a intersecção entre educação especial e educação do campo configura-se como um campo de estudo relevante e necessário, dada a complexidade que envolve a organização da oferta educacional para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em contextos rurais.

Assim, nosso trabalho buscou analisar a relação entre ambas as modalidades de ensino, que se interligam ao abordarem a diversidade, a partir da seguinte questão investigativa: Como tem-se constituído o atendimento aos estudantes PAEE nas escolas do campo do município de Castelo/ES, considerando as políticas públicas implementadas, a organização escolar e o AEE, à luz das especificidades da educação do campo e da legislação vigente?

Para aprofundar essa discussão, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como tem-se constituído o atendimento aos estudantes PAEE no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo Ministério da Educação em 2008, representa um marco importante na defesa do direito à educação para todos, ao propor a substituição do modelo segregador por um paradigma inclusivo, no qual os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular, com acesso aos recursos do atendimento educacional especializado (AEE). Fundamentada em princípios como equidade, acessibilidade, valorização da diversidade e transversalidade da inclusão, essa política dialoga com os preceitos constitucionais e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional. Como afirma o documento: “[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (Brasil, 2008a, p. 9). Além disso, o documento estabelece que sejam organizados “[...] centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino” (Brasil, 2008a, p. 4).

garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino.

Como objetivos específicos, destacamos: (i) investigar como estão estruturadas as políticas públicas de educação especial e de educação do campo do município de Castelo; (ii) analisar como se estrutura, nas escolas do campo, o atendimento aos alunos PAEE sob o ponto de vista da organização escolar; e (iii) analisar como se estrutura o AEE para alunos PAEE matriculados nas escolas do campo, considerando-se as especificidades de diferenciação de tempo e espaço escolar que é própria da educação do campo.

Assim, a pesquisa se destaca pela obtenção de dados descritivos a partir do contato direto com os participantes e do contexto estudado, buscando compreender os significados atribuídos pelos envolvidos às suas experiências educacionais (Spíndola; Santos, 2003). O estudo será realizado em escolas do campo sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Castelo.

No capítulo a seguir, apresentamos estudos realizados entre 2008 e 2023, tomando como base a PNEEPEI (2008a), e a minha trajetória acadêmica, que inclui o ingresso na pós-graduação em 2023. Esse é o tema que passamos a discutir a seguir.

Este estudo é fruto de um percurso marcado pela resistência, pela escuta e pelo desejo genuíno de transformação. Mais do que a conquista de um título acadêmico, esta pesquisa representa uma travessia pessoal e coletiva: de quem vive o chão da escola, de quem conhece a realidade do campo, não por leitura, mas por pertencimento. Trata-se de uma construção comprometida com a valorização da educação pública, do campo e das diferenças. Não se busca aqui julgar práticas ou gestores, mas contribuir para o fortalecimento de políticas e ações que efetivamente façam a diferença na vida dos estudantes.

A pesquisa foi elaborada, pensada e conduzida por uma professora, estudante e moradora do município de Castelo/ES, localizado a aproximadamente 64,9 km de Alegre/ES. A história da ocupação de Castelo é marcada por diferentes versões, dada a escassez de registros históricos oficiais. Alguns relatos atribuem o início do povoamento à busca por ouro na região, com destaque para as expedições de Pedro Bueno Cacunda no início do século XVIII. Outras fontes sugerem a presença anterior dos jesuítas, ainda no século XVI, como indício de ocupações iniciais. A descoberta

de ouro atraiu colonizadores e aventureiros, resultando em conflitos com os povos indígenas Puris e culminando na destruição da povoação em 1771. A reocupação do território deu-se ao longo do século XIX, com a criação do aldeamento indígena Imperial Afonsino e a chegada de imigrantes europeus. A emancipação político-administrativa ocorreu em 1928, e desde então o município se desenvolveu a partir da atividade mineradora, da agricultura e da organização institucional que consolidou sua identidade (Castelo, 2014).

É nesse território histórico, social e afetivo que se ancora esta investigação, que se justifica pela carência de estudos que articulem, de forma crítica e situada, os desafios e possibilidades da educação especial no contexto da educação do campo, especialmente em municípios de pequeno porte, como é o caso de Castelo/ES. O vínculo da pesquisadora com esse território, como moradora, egressa da EFA de Castelo e professora atuante em uma unidade dessa mesma instituição, reforça o compromisso ético-político desta pesquisa, que parte do vivido para problematizar e contribuir com a prática. A escolha por um recorte territorial específico é, portanto, também uma escolha epistemológica, pois reconhece os saberes que emergem do chão da escola como legítimos e transformadores.

A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, ancorou-se em uma abordagem dialógica, compreendendo os sujeitos como produtores de sentidos e experiências. Como destaca Freire (1996), é no encontro com o outro, na escuta e no diálogo, que se constrói o conhecimento crítico e emancipador. Assim, as entrevistas não foram apenas uma técnica de coleta de dados, mas também espaços de partilha, reconhecimento e escuta ativa, potencializando a compreensão das práticas escolares e das relações institucionais.

A abordagem metodológica adotada está ancorada na produção de dados descritivos obtidos por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa e com os contextos investigados. Segundo Spíndola e Santos (2003), a pesquisa qualitativa valoriza os significados atribuídos pelos participantes à sua realidade, permitindo o desvelamento de aspectos subjetivos e contextuais que não podem ser reduzidos à mensuração. Conforme destaca Minayo (2002, p. 21), essa abordagem busca alcançar níveis de realidade que escapam às análises quantitativas, exigindo sensibilidade para captar singularidades.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas do campo sob a gestão da SEME de Castelo, que atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Inicialmente, realizou-se o levantamento e a análise documental das políticas municipais de educação e educação especial, com o intuito de verificar se existe menção específica à interseção entre essas duas modalidades, bem como quais orientações e diretrizes são estabelecidas.

Na sequência, com o apoio da SEME, foi feito o levantamento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas do campo, identificando aquelas que ofertam AEE. Após essa etapa, realizaram-se visitas às instituições escolares para apresentar a proposta de pesquisa, convidar os profissionais à participação e entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando os preceitos éticos da pesquisa em Ciências Humanas³.

Os sujeitos participantes foram profissionais da educação que atuam nas escolas investigadas, incluindo professores(as) do AEE, pedagogos(as), a pedagoga responsável pela educação especial no município e a Secretária Municipal de Educação. A definição do público-alvo ocorreu a partir da realidade encontrada nas escolas, respeitando os contextos locais e priorizando o diálogo com as práticas efetivas vivenciadas pelas equipes escolares.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental incidiu sobre os Planos Municipais de Educação e de Educação Especial, que foram confrontados com os marcos legais e normativos das esferas federal e estadual, como as orientações do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES). Buscou-se também compreender como a dimensão do financiamento educacional interfere na efetivação da educação especial, especialmente no que se refere à destinação de recursos para a garantia do direito ao AEE nas escolas do campo. Como apontam Calado e Ferreira ([2005?]), a análise documental pode complementar outras técnicas investigativas, ao oferecer subsídios relevantes sobre o objeto de estudo.

Para a interpretação dos dados empíricos, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin, a partir do texto “Análise de conteúdo: a perspectiva

³ Os termos estão anexados nos Apêndices A, B e C.

de Laurence Bardin” (Santos, 2012). Os dados foram organizados em categorias temáticas, permitindo a identificação de regularidades, tensões e sentidos atribuídos pelos sujeitos à articulação entre educação do campo e educação especial. Esse procedimento visou garantir rigor analítico e coerência entre os objetivos da pesquisa e os achados empíricos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente com a secretária de educação, a pedagoga responsável pelo AEE, os coordenadores pedagógicos das escolas e os professores do AEE (quando presentes). Essa técnica permitiu aprofundar as concepções e práticas desses sujeitos em relação à inclusão, à gestão escolar e à articulação entre as modalidades de ensino. Conforme Manzini (2004), a entrevista semiestruturada permite explorar os significados atribuídos pelos entrevistados, favorecendo a ampliação do roteiro original à medida que novos elementos emergem durante a escuta. Para Triviños (1987), trata-se de um instrumento que, ao se apoiar em fundamentos teóricos, possibilita não apenas a descrição, mas a explicação e compreensão dos fenômenos sociais investigados.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização dos participantes, e posteriormente transcritas com o apoio de software específico. Complementarmente, foram realizadas observações diretas com as professoras do AEE, a fim de compreender como se organizam as práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e a articulação com os docentes regentes.

É importante destacar que esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFES, campus de Alegre, conforme os preceitos da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016), que regulamenta pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Após análise detalhada dos documentos, incluindo projeto, cronograma, orçamento, termos de consentimento e roteiro de entrevistas, o protocolo foi considerado adequado e aprovado. A aprovação confirma o compromisso ético da pesquisadora com a proteção e o respeito aos direitos dos participantes, assegurando o sigilo das informações, a voluntariedade e o uso de pseudônimos como medida de proteção à identidade.

É necessário ainda reconhecer os limites enfrentados ao longo da investigação. Dentre eles, destacam-se a dificuldade de acesso a alguns documentos institucionais e a conciliação de agendas com os profissionais entrevistados, sobretudo em virtude

da sobrecarga de trabalho e da logística do atendimento no campo. Esses aspectos, longe de comprometerem os resultados, evidenciam a complexidade da realidade escolar e reforçam a importância de se valorizarem as pesquisas situadas, sensíveis aos contextos locais e às vozes daqueles que constroem cotidianamente a educação pública.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos da pesquisa. Os dados, organizados em categorias temáticas, evidenciam tanto os avanços quanto os desafios na articulação entre a educação especial e a educação do campo no município de Castelo/ES. As vozes dos participantes, articuladas ao referencial teórico e às diretrizes normativas, revelam tensões, lacunas e potencialidades que contribuem para compreender como se efetiva ou se fragiliza a inclusão escolar nesse contexto.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO

No intuito de aprofundar os estudos sobre as últimas pesquisas a respeito da educação especial no contexto da educação do campo, é que buscou-se analisar estudos sobre a temática, com a premissa de identificar novos dados a partir da consulta no site de periódicos. O recorte temporal escolhido foi de 2008 a 2023. A escolha por esse recorte foi devido à aprovação da PNEEPEI (Brasil, 2008a), um dos principais documentos políticos na promoção da inclusão escolar. O recorte abrange pesquisas realizadas após a homologação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), que institui a aprovação dessa política de inclusão, e teve o intuito de identificar os impactos ocorridos entre os anos de 2008 a 2023 no que se refere aos avanços e retrocessos da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Neste capítulo será abordado o estado da arte de diversas produções acadêmicas que analisam a interface entre a educação especial e a educação do campo. A partir dessa análise, busca-se compreender como se materializa a realidade do AEE e da educação especial nas escolas rurais brasileiras.

A busca pelas produções acadêmicas foi realizada em quatro repositórios de trabalhos acadêmicos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁴; Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵; Repositório de Teses e Dissertações da UFES⁶; e Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil⁷.

A escolha dos descritores para a pesquisa nos bancos de dados acadêmicos foi pensando no objetivo da nossa pesquisa, o que nos levou a optar por três palavras-chave que serviram de suporte para pensar sobre as políticas e as práticas referentes às duas modalidades de ensino aqui discutidas. Para tanto, as palavras-chaves utilizadas nas pesquisas nos quatro repositórios de trabalhos acadêmicos foram: a) “educação especial”; b) “educação do campo”; c) interface.

⁴ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁶ <https://repositorio.ufes.br/communities/76da633a-6d95-4e00-adf6-cdee30a5e8eb>.

⁷ <https://www.scielo.br/>.

Na pesquisa realizada na BDTD, apesar do recorte temporal ser de 2008 a 2023, os resultados se restringiram ao período de 2011 a 2021. Das dez produções obtidas, apenas quatro estavam de acordo com a proposta da nossa pesquisa. Foram elas: Anjos (2016); Kühn (2017); Lozano (2019) e Vieira (2020).

Na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, chegamos a 27 resultados. Para a seleção das dissertações, realizamos uma triagem seguindo os critérios de título, leitura do resumo e palavras-chave, e, por fim, a leitura da dissertação ou tese, sempre focando principalmente nos objetivos, metodologia e resultados. A partir da análise de cada tese e dissertação, foi constatado que apenas oito se enquadravam na proposta desta pesquisa e, portanto, as demais foram descartadas. Em ordem cronológica crescente, foram selecionados os seguintes trabalhos: Silva (2017); Anjos (2018); Corrêa (2019); Polidoro (2019); Ribeiro (2020); Viçosi (2020); Silva (2022); Siqueira (2022).

Na pesquisa realizada no Repositório de Teses e Dissertações da UFES, foram identificadas uma tese e uma dissertação, respectivamente de Anjos (2021) e Pereira (2023). Já na base de dados da SciELO Brasil, foram encontrados dois artigos relevantes: um de Caiado e Meletti (2011) e outro de Palma e Carneiro (2018). Esses trabalhos foram selecionados por sua contribuição ao aprofundamento teórico e prático no campo de estudo e servirão de base para a análise e contextualização da presente pesquisa.

Assim, disponibilizamos no Quadro 1 as teses, dissertações e artigos que embasaram nossa revisão de literatura.

Quadro 1 - Dissertações, teses e artigos trazidos na revisão de literatura

(continua)

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano	Região
CAIADO; MELETTI	Educação especial na educação do campo: 20 Anos de silêncio no GT	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial	2011	Centro-Oeste
ANJOS	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo	Dissertação	Programa de Pós- Graduação em Educação da UFES	2016	Sudeste

Quadro 1 - Dissertações, teses e artigos trazidos na revisão de literatura
(continuação)

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano	Região
KÜHN	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM	2017	Sul
SILVA	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ	2017	Sudeste
ANJOS	Educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ	2018	Sudeste
PALMA; CARNEIRO	Olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial	2018	Centro-Oeste
POLIDORO	Educação especial no campo: um estudo de caso em Colatina/ES	Dissertação	Faculdade Vale do Cricaré	2019	Sudeste
CORRÊA	Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá/MS	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS	2019	Centro-Oeste
LOZANO	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação da USP	2019	Sudeste
VIEIRA	O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia/MG: a interface entre educação especial e educação do campo	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU	2020	Sudeste
VIÇOSI	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de Conceição da Barra/ES	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ	2020	Sudeste
RIBEIRO	Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD	2020	Centro-Oeste

Quadro 1 - Dissertações, teses e artigos trazidos na revisão de literatura
(conclusão)

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano	Região
ANJOS	Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo: eesvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES	2021	Sudeste
SILVA	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/ES	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ	2022	Sudeste
SIQUEIRA	Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Mangaratiba/RJ	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ	2022	Sudeste
PEREIRA	Educação especial na educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES	2023	Sudeste

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Por meio da análise crítica do material selecionado nos bancos de dados pesquisados, foi possível avaliar diversos aspectos dos estudos, como tipos de pesquisa, metodologias empregadas, abordagens teóricas adotadas, objetivos e objetos de investigação, comparação de resultados, entre outros relacionados ao tema em questão. Abaixo, apresentamos um resumo detalhado de cada texto analisado.

A dissertação *Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo* (Anjos, 2016) teve como objetivo compreender, a partir dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo Escolar, como as modalidades de educação especial e educação do campo têm sido abordadas na produção acadêmica. O referencial teórico se apoiou em Boaventura de Sousa Santos e sua proposta das Epistemologias do Sul, visando problematizar a invisibilidade dessas discussões. A metodologia adotada foi a cartografia simbólica, que permitiu mapear dissertações e teses, bem como as matrículas escolares entre 2011 e 2015. O principal resultado foi a constatação da escassez de pesquisas interseccionais, com destaque para o pouco diálogo entre os campos de saber, mesmo dentro de programas de pós-graduação como o da UFES.

A dissertação *A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino* (Kühn, 2017) teve como propósito investigar uma escola rural com o maior número de estudantes da educação especial em sua rede. O autor fundamentou-se em Caiado e Meletti (2011), que propõem uma maior articulação entre as duas modalidades. Metodologicamente, utilizou microdados do Censo Escolar (2010-2013) e entrevistas com professores do AEE. A pesquisa revelou que não há diferenciação pedagógica significativa entre escolas urbanas e rurais e apontou a necessidade de maior integração entre os campos.

Na tese *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso* (Lozano, 2019), o objetivo foi analisar como as políticas inclusivas são operacionalizadas em escolas rurais. A autora utilizou como referencial a teoria histórico-cultural, especialmente os estudos de Vygotski. O percurso metodológico incluiu análise de microdados do Censo Escolar (2007-2015), entrevistas com gestores escolares e observação participante. O estudo apontou desconhecimento por parte da gestão escolar sobre inclusão e educação do campo, além de evidenciar fragilidades nas práticas pedagógicas.

A tese *O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia/MG: a interface entre educação especial e educação do campo* (Vieira, 2020) objetivou analisar a percepção de dirigentes e docentes sobre o AEE em escolas rurais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com entrevistas realizadas com 15 profissionais da educação. O referencial teórico incluiu críticas ao urbanocentrismo escolar. Os resultados revelaram limitações estruturais, precariedade no transporte e ausência de formação continuada, destacando a necessidade de articulação entre docentes do AEE e do ensino regular.

A dissertação *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no Município de Conceição do Araguaia/PA* (Silva, 2017) teve como objetivo investigar a política de AEE em escolas do campo. O estudo baseou-se em análise documental e entrevistas com gestores e professores. Entre os achados, destacam-se a falta de infraestrutura, carência de formação docente e ausência da inclusão nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), apontando a urgência de um planejamento mais articulado e inclusivo.

Em *Educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP* (Anjos, 2018), a autora objetivou caracterizar a realidade

da inclusão escolar em uma escola rural da Amazônia. A base teórica foi sustentada pelo filósofo Theodor Adorno e suas críticas à racionalidade instrumental. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com análise de documentos institucionais. A pesquisa identificou dificuldades em vincular práticas pedagógicas ao PPP e apontou lacunas na infraestrutura e na formação de professores.

A dissertação *Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no Município de Conceição da Barra/ES* (Viçosi, 2020) visou compreender as políticas públicas inclusivas no contexto rural. O referencial teórico articulou autores que se dedicaram a estudar a educação do campo, como Miguel Gonzalez Arroyo, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos José Silveira Mazzotta. Por meio de entrevistas e análise documental, a autora constatou desafios como contratos temporários, falta de infraestrutura e ausência de articulação entre escola, comunidade e gestão.

No trabalho *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no Município de Águia Branca/ES* (Silva, 2022), a pesquisa buscou investigar os desafios enfrentados pelas escolas do campo em relação ao AEE. O estudo foi orientado por análise documental, microdados do Censo Escolar e entrevistas com equipe gestora e professores. A pesquisa destacou problemas como transporte escolar inacessível, deficiência na infraestrutura e formação precária dos docentes, apontando para a necessidade de políticas estaduais mais eficazes.

A dissertação *Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da educação especial na educação do Campo no Município de Mangaratiba/RJ* (Siqueira, 2022) teve como foco compreender como o AEE tem sido implementado em escolas do campo. A autora utilizou entrevistas semiestruturadas, observações escolares e análise documental. Os resultados apontaram para a precariedade das políticas de AEE e fragilidade na formação dos professores, especialmente diante das particularidades dos alunos rurais.

No estudo *Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá/MS* (Corrêa, 2019), o objetivo foi mapear os indicadores de matrícula da educação especial entre 2007 e 2018. Utilizando o referencial do materialismo histórico-dialético, a autora evidenciou a marginalização desses estudantes frente à escassez de políticas públicas específicas e à baixa prioridade institucional dedicada ao tema.

A dissertação *Educação especial no campo: um estudo de caso em Colatina/ES* (Polidoro, 2020) teve como objetivo analisar as condições do AEE em escolas rurais. O referencial teórico não foi explicitamente detalhado, mas a metodologia qualitativa incluiu entrevistas com a professora do AEE em uma instituição privada. O estudo apontou fragilidades nos processos avaliativos e destacou a necessidade de reestruturação da prática pedagógica e da infraestrutura física.

Em *Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados* (Ribeiro, 2020), o objetivo foi investigar as barreiras enfrentadas por esses estudantes para garantir acesso e permanência na escola. A metodologia adotada foi quali-quantitativa, com base em entrevistas e análise estatística. Os resultados destacaram a exclusão educacional desses sujeitos, acentuada por barreiras socioculturais e estruturais do território.

A tese *Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis* (Anjos, 2021) teve como objetivo analisar a existência e a potência das interfaces entre as duas modalidades de ensino. O referencial teórico foi baseado nas Epistemologias do Sul (Santos, 2006). A metodologia utilizou a cartografia simbólica e a análise de censos, teses e dissertações, além de entrevistas com pesquisadores. A pesquisa evidenciou tanto a invisibilidade das interfaces quanto experiências concretas de articulação entre os dois campos.

A dissertação *Educação especial na educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas* (Pereira, 2023) teve como objetivo investigar práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas de escolas do campo. O estudo foi fundamentado nos métodos de pesquisa-ação e colaborativo-crítica. Os resultados apontaram desafios como a ausência de profissionais qualificados, falta de salas de recursos multifuncionais (SRMs) e fragilidade nas redes de apoio, impactando diretamente a qualidade do AEE e a efetividade das práticas inclusivas.

Por fim, os artigos “Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15”, de Caiado e Meletti (2011), e “Olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e diferença”, de Palma e Carneiro (2018), questionam sistemas segregados de ensino. É evidente que a deficiência é frequentemente caracterizada por uma concepção médica; no entanto,

ela também pode ser compreendida como uma construção social, uma vez que é um grupo social específico que estabelece rótulos e cria barreiras ao desenvolvimento de indivíduos com deficiência, especialmente quando se trata de limitações cognitivas. Isso ocorre devido à valorização do intelecto pela sociedade como forma de promover a competitividade, fazendo com que aqueles que não apresentam essa habilidade desenvolvida sejam percebidos como diferentes ou desviantes do padrão social (Palma; Carneiro, 2018). Além disso, ambos apontam a importância de reconhecer a diversidade nas escolas do campo como ponto de partida para superar a exclusão. Caiado e Meletti (2011) ainda afirmam que

[...] a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas (Caiado; Meletti, 2011, p. 102).

As autoras ainda apontam que essa situação se intensifica ainda mais quando analisamos as políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência que residem no campo.

Os estudos dos trabalhos selecionados permitiram a criação de categorias que orientaram as discussões. Assim, as categorias estabelecidas para organizar a análise foram: a) Políticas Educacionais; b) Estrutura e Organização Curricular; c) Práticas Pedagógicas; e d) Políticas de Formação Continuada. É importante destacar que, ao explorar uma categoria específica, poderão ser retomados estudos previamente mencionados, devido ao caráter transversal dos debates.

A seguir, serão apresentados artigos, teses e dissertações que, de modo geral, abordam políticas educacionais relacionadas à urbanização do currículo, ao financiamento e à nucleação das escolas rurais.

Das quatorze dissertações e teses analisadas, dez fazem referência ao artigo de Caiado e Meletti (2011), sendo elas: Anjos (2016), Kühn (2017), Silva (2017), Anjos (2018), Corrêa (2019), Ribeiro (2020), Vieira (2020), Viçosi (2020), Siqueira (2022), Pereira (2023). As autoras destacam que “[...] os poucos trabalhos encontrados dentre a produção científica em educação divulgada no país nos últimos anos mostram o quanto estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal” (Caiado, Meletti, 2011, p. 97). Essa relação entre a educação especial e a educação do campo ainda é escassa na academia, evidenciando a importância de compreender

como essas duas modalidades (educação especial e educação do campo) estão fragilizadas. As contribuições de diversos autores, em especial as de Caiado e Meletti (2011), destacam-se pela relevância na articulação dessas interfaces, oferecendo subsídios fundamentais para o avanço das discussões nessa temática.

Dessa forma, muitos autores apresentaram em seus trabalhos a urbanização do currículo das escolas do campo, ou seja, as escolas do campo não possuem um currículo próprio e apropriado às suas especificidades e, por isso, utilizam o currículo das escolas urbanas. Dentre as produções destacam-se: Anjos (2018), Vieira (2020), Ribeiro (2020). Os autores apresentaram que as escolas do campo possuem especificidades e identidade própria, portanto, deveriam refletir essas características em seus PPPs, contemplando conteúdos curriculares e metodologias alinhadas às necessidades dos estudantes, além de uma organização que considere fatores como condições climáticas e ciclos agrícolas.

No entanto, o modelo educacional adotado tem-se baseado em um paradigma urbanocêntrico, evidenciado pela uniformidade na estrutura, organização e funcionamento entre escolas urbanas e rurais, incluindo as atividades pedagógicas Vieira (2020). Além disso, embora o PPP aborde questões de educação especial, as práticas adotadas seguem um padrão tipicamente urbano, sem reconhecer as particularidades do contexto rural (Anjos, 2018). Essa realidade também é observada no AEE, majoritariamente ofertado em SRMs, um serviço concebido com base em um modelo urbano de educação. No contexto rural, o AEE opera sob a mesma estrutura, regulando diferenças e conformando os sujeitos a padrões de normalidade previamente definidos (Skliar, 2003; Ribeiro, 2020).

As escolas que se encontram no campo, em sua maior parte estão organizadas no contexto da educação rural, no que se refere à relação com as comunidades, materiais didáticos, formação de professores, práticas pedagógicas e gestão educacional (Souza; Marcocia, 2018), no sentido da visão urbana sem a participação da comunidade rural (Corrêa, 2019, p. 50).

Apesar de o financiamento ser uma parte essencial para a manutenção da educação e das políticas de atendimento, apenas os trabalhos de Anjos (2016), Anjos (2018) e Ribeiro (2020) abordaram essa temática, ressaltando sua importância para a implementação e sustentabilidade das ações educacionais, especialmente no

contexto do campo. No entanto, essas discussões foram conduzidas de maneira pouco aprofundada, evidenciando a necessidade de maior notoriedade para o tema.

É interessante ressaltar a importância do financiamento do atendimento educacional especializado, no Decreto nº 6.571/2008. Para que esse financiamento aconteça, é necessário que o aluno esteja matriculado na rede regular de ensino, na qual a escolarização é ofertada no âmbito da escola regular e o atendimento educacional especializado é oferecido na própria escola ou instituição especializada [...] (Anjos, 2016, p. 43).

Embora o financiamento seja um componente essencial para a viabilização de políticas inclusivas, ele pode funcionar como uma espécie de cortina de fumaça, ao mascarar a efetividade real da inclusão dos estudantes PAEE. Isso porque, segundo a normativa vigente, o repasse de recursos destinados ao AEE está condicionado à matrícula do estudante na classe comum do ensino regular. Tal exigência, embora prevista legalmente, pode induzir práticas meramente burocráticas de inclusão, em que o registro formal da matrícula não se traduz, necessariamente, em participação efetiva, aprendizagem significativa ou no rompimento com as barreiras pedagógicas e estruturais que marcam o cotidiano escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece que “[...] o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública [...]” (BRASIL, 2009), sinalizando uma abordagem inclusivista que pressupõe a presença de todos os alunos PAEE no ensino regular. No entanto, o mesmo documento também define os espaços onde esses alunos podem ser matriculados, promovendo o que Foucault (2014) denomina como “localização funcional”, que organiza essa população de acordo com critérios previamente estabelecidos (Ribeiro, 2020, p. 64). Essa dualidade evidencia a complexidade do financiamento no contexto da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que levanta questões sobre a efetividade das políticas voltadas à inclusão.

Em primeiro momento, o texto dessa Resolução [...] aponta que “o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública [...]” (Brasil, 2009b), indicando a tendência inclusivista de que todos os alunos PAEE devam estar frequentando o ensino regular. Após, elenca os lugares onde podem ser matriculados, situando essa população, de acordo com uma “localização funcional” (Foucault, 2014b) (Ribeiro, 2020, p. 64).

Polidoro (2019) não aborda diretamente a questão de um currículo urbanizado, mas trouxe à tona um problema que também afeta as escolas rurais: o fechamento dessas instituições. Essa problemática foi mencionada por diversos autores, como Anjos (2016), Silva (2017), Kühn (2017), Lozano (2019), Vieira (2020), Ribeiro (2020), Silva (2022), Anjos (2021) e Pereira (2023).

Nesse contexto, Polidoro (2019) destaca que, embora estejam presentes nas escolas rurais, os alunos PAEE ainda permanecem invisibilizados pela produção acadêmica. Além disso, o autor enfatiza que, apesar do aumento no número de matrículas, as escolas do campo continuam sendo fechadas em virtude da política de nucleação, que favorece o meio urbano e, conseqüentemente, reforça a invisibilidade do campo. Quando políticas são gestadas para transferir alunos PAEE para as cidades, estas se apropriam de uma relação urbana de vivência que se distancia da realidade local dos estudantes. Essa situação reduz a possibilidade de eles contribuírem para a economia familiar e os direciona a uma lógica de mercado de trabalho urbana. Anjos (2016, p. 196) aponta que essa dinâmica, também observada em alunos do campo que não são PAEE, promove a desapropriação da identidade campesina ao distanciá-los de sua cultura e realidade local.

Silva (2022, p. 101) acrescenta que as políticas de nucleação e o fechamento de escolas do campo comprometem os espaços destinados ao AEE. Além disso, as barreiras enfrentadas pela educação especial em escolas urbanas tornam-se ainda mais desafiadoras no contexto rural, devido ao abandono histórico do campo e à precarização de suas políticas públicas no Brasil.

Outro diagnóstico preocupante, embora pouco debatido, é que, na maioria das dissertações e teses analisadas, identificou-se o uso do termo “educação do campo” em pesquisas que se referem a escolas que adotam currículos urbanos para atender o público do campo. Ou seja, essas escolas não adotaram a modalidade de educação do campo e, portanto, não deveriam ser classificadas como tais. Segundo Caldart (2012), a educação do campo deve ser entendida como um projeto educacional específico, que vai além da simples adaptação do currículo urbano, buscando atender às necessidades socioculturais e pedagógicas das populações rurais.

Autores como Silva (2017), Anjos (2018), Lozano (2019), Polidoro (2019), Vieira (2020), Viçosi (2020), Anjos (2021) e Pereira (2023) discutiram aspectos importantes sobre a estrutura e organização das SRMs. As análises indicam que essas salas não

seguem um padrão normativo previsto pela legislação em relação ao AEE. Foi identificado que, frequentemente, os estudantes são retirados da sala de aula regular para serem atendidos na SRM, o que pode estar relacionado a questões logísticas, como o transporte escolar.

O funcionamento do AEE na rede municipal de Uberlândia é regulamentado pela Instrução Normativa do município de Uberlândia nº 004, de 23 de julho de 2019 (Uberlândia, 2019), que se baseia na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e em outros dispositivos legais. Conforme Vieira (2020), essa normativa estabelece diretrizes para a organização do AEE nas escolas públicas municipais, determinando que o atendimento deve ser preferencialmente realizado no contraturno escolar. No entanto, caso a escola funcione em período único, o AEE pode ser realizado no mesmo turno. A elaboração do plano de atendimento é de responsabilidade do professor que atua nas SRMs, que deve trabalhar em articulação com os demais profissionais da escola.

A Instrução Normativa [nº 004, de 23 de julho de 2019] traz em seu texto as condições de estrutura e organização do serviço de AEE nas escolas da rede pública municipal. Sobre a organização do serviço este deverá ser realizado no contraturno da escolarização do aluno, e caso a escola tenha apenas um turno de funcionamento, o AEE pode ser realizado no mesmo turno. Apesar da competência da elaboração do plano de AEE para cada aluno ser do professor que atua nas SRMs, este deve se articular com os demais profissionais do ensino regular (Uberlândia, 2019). Ainda sobre a organização do serviço de AEE, a Instrução Normativa 001 de 2011 propõe que o mesmo seja realizado em ambiente específico e que tenha condições materiais e de recursos pedagógicos, além de acessibilidade, mobiliário e equipamentos necessários (Uberlândia, 2011) (Vieira, 2020, p. 162-163).

Em relação às condições estruturais, a Instrução Normativa nº 001/2011 (Uberlândia, 2011) reforça que o AEE deve ocorrer em um ambiente apropriado, com acessibilidade, recursos pedagógicos e materiais adequados, além de mobiliário e equipamentos que atendam às necessidades dos estudantes. Contudo, as práticas observadas nas escolas apontam desafios significativos para a implementação dessas diretrizes.

Na Escola Estadual Padre João Piamarta, de Macapá/AP, por exemplo, o AEE ocorre na SRM durante o horário regular de aula, com sessões semanais de 50 minutos. Apesar de essa prática contrapor-se à orientação de realização no contraturno, ela foi

ajustada devido a dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, como problemas de transporte e rotina exaustiva dos estudantes. Segundo o coordenador pedagógico (Anjos, 2018), o atendimento precisou ser flexibilizado porque muitos alunos não têm condições de frequentar a escola no contraturno, seja pela dependência do transporte escolar, seja pela impossibilidade de retornar à escola após as aulas regulares. Além disso, a falta de estrutura para oferecer refeições entre os turnos também foi um fator determinante para essa adaptação.

O atendimento na escola, ele passou por uma adaptação, por uma flexibilização, essa flexibilidade se deu em face das condições dos alunos, primeiro porque a escola, depende do transporte escolar, esse seria o primeiro ponto, segundo porque em geral esses alunos não tem [sic] condições de vir para a escola no contra turno [sic] (Coordenador Pedagógico – Leonardo) (Anjos, 2018, p. 82).

No entanto, outras escolas da rede municipal seguem as normativas de forma mais rígida, com o atendimento individualizado no contraturno e horários previamente agendados, como observado por Viçosi (2020). Essa diversidade nas práticas evidencia a necessidade de políticas mais integradas e que considerem as realidades locais.

Outro ponto relevante é a formação continuada dos professores que atuam no AEE. De acordo com Lozano (2019), a Secretaria de Educação do município do interior de São Paulo, onde foi realizada a pesquisa, tem promovido cursos de formação para os professores das SRMs, buscando atender ao disposto no Art. 59, inciso III, da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que exige especialização adequada para o atendimento especializado. Essa iniciativa representa um esforço positivo no sentido de garantir a inclusão e melhorar a qualidade do atendimento.

Entretanto, os desafios permanecem. O modelo atual, que busca atender múltiplas deficiências em uma única sala com professores multifuncionais, requer um esforço constante de personalização e adaptação para assegurar que todos os estudantes recebam um serviço de qualidade. As dificuldades logísticas, estruturais e de articulação entre os profissionais da escola revelam a complexidade do processo de inclusão e destacam a importância de investimentos contínuos e planejamento para superar essas barreiras (Lozano, 2019).

A flexibilização do atendimento, embora necessária em muitos casos, pode impactar negativamente o tempo de aprendizagem dos estudantes em sala de aula regular, além de comprometer a integração plena no ambiente escolar. Assim, é imprescindível que as políticas públicas avancem no sentido de promover melhores condições estruturais, maior acesso ao transporte escolar e estratégias que garantam a inclusão de forma equitativa e eficaz para todos os estudantes.

O acesso ao transporte escolar nas áreas rurais apresenta inúmeros desafios que comprometem diretamente a qualidade do ensino e o direito à educação de milhares de estudantes. Diversos autores, como Anjos (2016, 2018, 2021), Kühn (2017), Silva (2017, 2022), Corrêa (2019), Lozano (2019), Polidoro (2019), Ribeiro (2020), Vieira (2020), Viçosi (2020), Siqueira (2022) e Pereira (2023), destacam problemas recorrentes que vão desde a falta de equipamentos adequados e condições precárias de segurança até estradas comprometidas, longas distâncias e dificuldades de acesso às escolas.

Embora a amplitude do tema impossibilite uma análise exaustiva, é importante ressaltar que essa realidade configura um dos maiores obstáculos para a educação no campo. Esses desafios estruturais não apenas dificultam a chegada dos estudantes às escolas, mas também geram impactos significativos no desempenho acadêmico, na frequência escolar e na permanência dos jovens no ambiente educacional.

As denúncias levantadas pelos pesquisadores e especialistas apontam para a urgência de investimentos em infraestrutura viária, veículos seguros e apropriados, além de políticas públicas mais efetivas que contemplem as especificidades das comunidades rurais. Reconhecer e enfrentar essas dificuldades é essencial para garantir o direito à educação de qualidade e promover maior equidade no sistema educacional brasileiro.

O transporte escolar para estudantes das áreas do campo, embora essencial para garantir o acesso à educação, enfrenta sérias dificuldades devido às condições precárias das estradas e à logística ineficiente. As longas distâncias percorridas em rodovias malconservadas ou em ramais de difícil acesso geram preocupação entre as famílias quanto à segurança dos alunos durante o deslocamento. Segundo Anjos (2018), essa precariedade no acesso à escola levanta questionamentos sobre as

razões para a persistência dessa situação e as possibilidades de enfrentamento do problema, visando assegurar os recursos necessários para superar esses desafios.

Embora exista o transporte escolar para os estudantes, as estradas são precárias, o que preocupa as famílias quanto às condições de segurança dos filhos durante o deslocamento pelos ramais e rodovias devido às longas distâncias percorridas para chegarem à escola. O que se observa é uma condição que pode ser considerada precária em se tratando do acesso à escola para os estudantes que se deslocam das suas moradias, cabendo questionar os motivos dessa condição e as possibilidades de enfrentamento para garantir os recursos necessários na superação desse desafio (Anjos, 2018, p. 69).

Esse contexto é agravado pelo fechamento sistemático de escolas rurais e a concentração de alunos em escolas nucleadas, o que configura uma dupla exclusão, conforme apontado por Caiado e Meletti (2011, *apud* Anjos, 2021, p. 133): “Por conseguinte, comparando tal situação com o acúmulo sistemático de fechamento de escolas e investimento na política de transporte para escolas nucleadas, vamos reafirmando a dupla exclusão”. Essa política, apesar de buscar otimizar recursos por meio do transporte, compromete a proximidade do estudante com sua comunidade e aumenta o desgaste físico e emocional causado pelos deslocamentos. De acordo com Anjos (2021), o transporte escolar, em vez de ser uma solução eficiente, muitas vezes amplia as desigualdades, desconsiderando as particularidades do campo.

A invisibilização se torna presente, quando percebemos a fragilidade em que se encontra a política educacional que envolve a educação especial e a educação do campo. Pensando na fragilidade do campo, temos escolas sendo fechadas, dificuldade de transporte e, quando este existe, pensam ser mais fácil levar o aluno que mora no campo para a cidade. Assim não há identificação do aluno público-alvo da educação especial pela escola com seu espaço local, além da formação inicial de professores que não dialoga com a diversidade e a dificuldade de acesso para a formação continuada pelos professores do campo que lidam a educação especial. Essas tensões se tornaram mais presentes (Anjos, 2016, p. 213).

Além disso, a fragilidade das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que tange à educação especial e à educação do campo, torna-se evidente em situações como a transferência de alunos rurais para escolas urbanas. Esse deslocamento compromete a identificação dos estudantes com seu território e com a escola, ao mesmo tempo que evidencia lacunas na formação inicial e continuada dos professores para lidar com a diversidade. Como observa Anjos (2016), essas tensões refletem o descaso histórico com as comunidades rurais e a educação inclusiva nesse contexto:

“A dificuldade de transporte continua emergido como uma grande tensão para o acesso do aluno à escola (Anjos, 2016, p. 127)”.

Outro aspecto crítico é a inadequação do transporte escolar, que muitas vezes não é adaptado para atender às necessidades de estudantes com deficiência. Alunos cadeirantes, por exemplo, enfrentam barreiras físicas e logísticas que dificultam sua presença na escola. Professores que atuam no campo também sofrem com a falta de capacitação para atender ao PAEE, além da escassez de salas e profissionais especializados, frequentemente justificada pela falta de espaço, conforme explica Silva (2017):

Uma constatação dessa realidade se refere à mobilidade urbana das pessoas com deficiência que vivem no campo, alunos cadeirantes que não têm transporte adaptado para levá-los até a escola, considerando que muitos desses alunos percorrem distâncias longínquas, professores que nunca tiveram cursos de capacitação para atuar com o público-alvo da educação especial, ausência de salas e de profissionais para atuar no AEE, justificado pelos gestores como falta de espaços. Vivemos um período de desmontes das políticas públicas de nucleação e fechamento de escolas do campo e, conseqüentemente, os espaços do AEE ficam comprometidos. Enfim, as barreiras que encontramos na educação especial nas escolas da cidade, se agravam nas escolas do campo, por todo cenário de conflitos e descaso da história do campo brasileiro (Silva, 2017, p. 98).

A nucleação de escolas agrava ainda mais o problema (Vieira, 2020). O fechamento de escolas menores em favor da concentração de alunos em unidades maiores resulta em trajetos mais longos e perigosos, realizados em veículos muitas vezes sucateados e inadequados para as condições das estradas rurais. Essa prática, longe de facilitar o acesso à educação, compromete a permanência dos alunos no sistema educacional e reforça desigualdades históricas.

Rossato e Praxedes (2015) ao analisar os objetivos e metas para o ensino fundamental, em relação à oferta do transporte escolar na zona rural como facilitador do acesso de alunos e professores, denunciam que esse fato contribuiu para o fechamento de várias escolas rurais. Isto ocorreu devido ao processo de nucleação utilizado de forma inadequada, o que permitiu a concentração de alunos de escolas rurais pequenas em escolas urbanas e até mesmo em outras escolas rurais de maior porte. Com isso, escolas menores eram levadas ao encerramento de suas funções educativas. Mesmo que para isso, os alunos nucleados fossem transportados por vias sem asfaltamento e por longos trajetos; não esquecendo os veículos que muitas vezes eram “inadequados e sucateados” (p. 47) (Vieira, 2020, p. 62).

Como destaca Kühn (2017), a precariedade no transporte escolar, associada à falta de infraestrutura e à má execução de políticas públicas, reflete o abandono das

comunidades rurais e de sua educação. A desvalorização das escolas do campo e dos serviços de educação especial nessas localidades demonstra um cenário de exclusão que exige atenção urgente.

Muitos alunos da escola percorrem extensos deslocamentos de suas residências para a escola, e necessitam do transporte escolar oferecidos [sic] pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, com dias e horários fixados, também os acessos pelas estradas de chão a depender das condições climáticas tornam-se mais difíceis para o acesso destes alunos. Então ficamos sempre dependendo dos horários dos ônibus estabelecidos para organizarmos nossas aulas (Professora da educação especial) (Kühn, 2017, p. 58).

Essa análise evidencia que, ao longo dos anos, os problemas relacionados ao transporte escolar e à manutenção das estradas rurais permanecem recorrentes, independentemente do governo em exercício. Essa urgência, longe de ser uma questão nova, reflete a negligência histórica com as políticas voltadas aos povos do campo. De norte a sul, de leste a oeste do Brasil, a conservação das vias rurais nunca foi tratada como prioridade, perpetuando uma realidade que impacta diretamente o acesso à educação. Infelizmente, o padrão de descaso observado ao longo das décadas nos leva a questionar por quanto tempo mais essa situação continuará a se repetir.

A seguir, apresentamos os estudos que abordam a estrutura e a organização das SRMs, bem como questões relacionadas ao transporte escolar.

No contexto das práticas pedagógicas voltadas ao AEE, poucos autores exploraram essa temática de forma aprofundada, abordando-a, em sua maioria, de maneira breve, já que não era esse o foco principal de suas pesquisas. Uma exceção é Pereira (2023), que investigou a constituição de práticas pedagógicas em colaboração com professores e alunos de uma escola multisseriada da rede municipal de educação de Domingos Martins/ES. Entre outros autores que destacaram aspectos do AEE em suas análises, estão Silva (2017), Anjos (2018; 2021), Ribeiro (2020), Silva (2022) e Siqueira (2022). Durante nossa análise, identificamos diversos entraves relacionados a essa temática e buscamos compreender, dentro desse contexto, as dificuldades enfrentadas pelos professores na elaboração e implementação de práticas pedagógicas destinadas aos estudantes PAEE.

A educação especial, ao longo de sua história, carrega marcas de um modelo colonizador que segrega em vez de integrar. Essa perspectiva está explícita na forma como os alunos são deslocados do contexto das salas regulares para o atendimento em SRMs. Essa prática reforça a separação entre o currículo comum e o AEE, limitando o potencial de articulação entre ambos. Mesmo o trabalho colaborativo, idealizado como um eixo para conectar as práticas pedagógicas inclusivas, muitas vezes se reduz a uma responsabilidade exclusiva da educação especial, desvinculando-se do cotidiano da sala regular (Anjos, 2021).

Como a educação especial é identificada como colonizadora, existe a entrega dos alunos para os serviços ofertados pela sala de recursos multifuncionais deslocando o aluno de um trabalho que poderia ser desenvolvido e articulado com o currículo comum em sala de aula regular. Até mesmo o trabalho colaborativo que deveria ser esse eixo de articulação com a sala regular se torna agregado a exclusividade da educação especial (Anjos, 2021, p. 211).

Apesar disso, observa-se um esforço dos professores, tanto das aulas regulares quanto do AEE, para desenvolver práticas que favoreçam a escolarização dos estudantes da educação especial. Contudo, essas práticas frequentemente se limitam a abordagens individualizadas, deixando de considerar de forma ampla as necessidades específicas desses estudantes no contexto da sala regular. Segundo Anjos (2018):

Em relação aos saberes e fazeres dos professores das classes regulares e da professora que atua no atendimento educacional especializado (AEE) foi possível identificar um esforço de ambas as partes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Entretanto, sua concretização fica limitada a um trabalho individualizado sem levar em consideração as necessidades específicas dos estudantes com deficiência no contexto da sala de aula (Anjos, 2018, p. 93).

A centralização do AEE nas SRMs e a vinculação de recursos e financiamentos ao número de matrículas dos estudantes PAEE reforçam a exclusão. Essa simplificação dos serviços de apoio perpetua uma separação entre estudantes típicos e atípicos, e reduz o AEE a um papel remediativo, insuficiente para atender às demandas desses alunos (Malheiro; Mendes 2017; Ribeiro, 2020). Além disso, outro aspecto que chamou a atenção foi a confusão presente em algumas pesquisas, que se referem ao AEE como sendo sinônimo de educação especial. É importante ressaltar que a educação especial engloba um conjunto de ações, práticas e políticas voltadas para

o atendimento educacional de estudantes com deficiência, enquanto o AEE constitui apenas uma dessas práticas a serem desenvolvidas no âmbito dessa política.

Até pouco tempo, os termos “educação especial” e “atendimento educacional especializado” eram tratados como sinônimos. Com o aumento das discussões acerca da inclusão, em meados da década de 2000, passou-se a adotar distinções mais claras entre esses conceitos. No entanto, o discurso político conduziu à associação do AEE com a SRM, criada para ser o local prioritário de oferta desse serviço nas escolas regulares. Medidas como o duplo cômputo de matrículas, de alunos PAEE do ensino regular que frequentam o AEE em contraturno, atreladas à destinação de recursos e financiamentos, têm centrado a oferta de atendimento a esses alunos exclusivamente nas SRMs. Assim, vemos uma simplificação dos serviços de apoio, eis que é mantida a separação de sujeitos entre “normais” e “especiais”, além de assumir um caráter remediativo o qual não é suficiente para responder de forma satisfatória às necessidades dos estudantes que frequentam esse espaço (Mendes; Malheiro, 2012, *apud* Ribeiro, 2020, p. 66-67).

As relações de escolas em assentamentos indicam que, apesar de iniciativas recentes, como a criação de salas de AEE, há um longo caminho a percorrer. As práticas pedagógicas, ainda reducionistas, são recomendadas para a exclusão em vez da inclusão. Muitos professores sem formação adequada na área da Educação Especial enfrentam dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. A ausência de formação específica e de um trabalho colaborativo eficaz entre os professores da AEE e as salas regulares agravam esse cenário (Silva, 2017; Silva, 2022).

Quando questionados sobre as ações que são realizadas pela escola no assentamento que contemple a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, todos foram unânimes em afirmar que a escola deixa muito a desejar, e que somente nesse ano é que começaram a dar alguns passos iniciais nessa área com a instalação da sala para o AEE. Ressalta-se nessa questão que as práticas pedagógicas dos professores são reducionistas e conseqüentemente fortalecem a exclusão [...] (Silva, 2017, p. 91).

Faltam cursos de capacitação para que os professores da sala regular entendam melhor sobre o assunto e, em contrapartida [*sic*] possam atender melhor seus estudantes com deficiência. Como foi citado em algum momento do estudo, dois professores dos entrevistados declararam nunca ter participado de nenhum curso voltados para a temática da educação especial e atendem esse público em suas salas de aula sem nenhum preparo para isso. Isso dificulta muito o trabalho desses professores, por conseguinte, o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial. O trabalho colaborativo entre professor de AEE e os professores da sala regular também é uma questão que precisa ser melhorado na escola (Silva, 2022, p. 100).

Por outro lado, experiências pedagógicas colaborativas mostram um caminho promissor. Professores e estudantes em interação constante promovem práticas inclusivas ao integrar os alunos da educação especial ao currículo vívido. Nessas dinâmicas, o envolvimento coletivo potencializa o impacto das ações pedagógicas e ressignifica os processos de escolarização, rompendo barreiras e fortalecendo a inclusão (Pereira, 2023).

O trabalho colaborativo constituiu seus movimentos. As docentes e os estudantes (com e sem deficiência) estavam em constante colaboração. No transcorrer das aulas, das conversas, das visitas e das observações, procuramos problematizar, provocar e contagiar as professoras que se sentiam implicadas com os processos de escolarização dos discentes, conseqüentemente, contribuindo com a produção de práticas pedagógicas que visassem à inclusão daqueles apoiados pela Educação Especial no currículo vivido/praticado na classe multisseriada (Pereira, 2023, p. 231).

A formação continuada exerce um papel essencial na valorização e no aprimoramento da prática docente, permitindo aos educadores se atualizarem continuamente sobre novas metodologias, estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas. Essa atualização é indispensável para atender às necessidades específicas dos estudantes, especialmente em contextos desafiadores como a educação especial e a educação do campo.

Na educação especial, a formação continuada possibilita aos professores compreenderem melhor as demandas dos estudantes público-alvo, capacitando-os a planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Já na educação do campo, essa formação permite que os educadores valorizem e integrem os saberes locais, respeitando as identidades culturais e as realidades das comunidades onde atuam. Nesse sentido, “[...] assume-se a necessidade de se pensar a formação continuada atrelada às realidades da escola, respeitando a diferença dos territórios urbano e rural” (Anjos, 2016, p. 183).

Um ponto levantado por Anjos (2016) é a localização das formações, que geralmente ocorrem em áreas urbanas, dificultando a participação dos professores do campo. Tais docentes, diante das múltiplas atribuições nas escolas multisseriadas, muitas vezes se sentem desmotivados ou sem tempo para participar. Ainda segundo o autor, é necessário promover encontros em que os professores possam ser ouvidos, dialogar e compartilhar desafios e práticas, enriquecendo os momentos formativos.

Além disso, a formação continuada contribui para a construção de uma prática docente reflexiva e colaborativa, criando oportunidades para a troca de experiências e o desenvolvimento de soluções conjuntas para os desafios enfrentados. Dessa forma, ela não apenas fortalece o conhecimento teórico dos educadores, mas também estreita os laços entre escola, comunidade e currículo, promovendo uma educação contextualizada e transformadora.

Essa relevância é amplamente discutida na literatura. Autores como Anjos (2016), Corrêa (2019), Polidoro (2019), Vieira (2020), Viçosi (2020), Anjos (2021), Siqueira (2022) e Pereira (2023) analisaram as implicações da formação continuada na educação. Segundo Corrêa (2019):

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao anunciar a meta “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (Brasil, 2014), apresenta a seguinte estratégia: “implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (Brasil, 2014, item 4.2) (Corrêa, 2019, p. 15).

Apesar do que foi proposto no PNE, Caiado e Meletti (2011) destacam que a prática nas redes de ensino ainda se distancia do ideal. Essa lacuna é evidenciada em pesquisas como a de Viçosi (2020), que investigou a formação continuada dos professores especializados na educação especial. O relato de uma professora pertencente a uma escola estadual de ensino fundamental localizada no interior do Espírito Santo, pesquisada por Viçosi (2020), demonstra o interesse da professora pela formação continuada e as dificuldades enfrentadas:

Andreia: Os cursos que fiz e estou fazendo eu que custeei, dentre eles o curso básico e intermediário em Libras; a pós em Educação Especial e atualmente cursando o de tradutor e intérprete de Libras.

Ofertado pela Secretaria Estadual, acho que uns 2 anos atrás foi ofertado em São Mateus em parceria com a Ufes, porém muito longe. Para nós que moramos no interior ficaria muito puxado. Tirando esse, não fiquei sabendo de nenhum outro (Viçosi, 2020, p. 71-72).

Diante desse cenário, Viçosi (2020) destaca a necessidade de que as equipes gestoras garantam oportunidades de formação continuada para todos os profissionais da escola. É fundamental que o conhecimento específico sobre as necessidades dos

alunos PAEE seja disseminado, contribuindo para minimizar as dificuldades no AEE, tanto na sala comum quanto na SRM.

Contudo, a formação continuada, em muitos casos, é custeada pelos próprios professores, que buscam alternativas em cursos de pós-graduação em instituições privadas ou participam de cursos de extensão em universidades. Ainda assim, poucos conseguem ingressar em programas de mestrado ou doutorado, devido às condições de trabalho e à distância dessas instituições. Sobre essa questão, Pereira (2023) explica que,

Dada essa realidade, deparamo-nos também com os professores envolvidos em processos de formação continuada realizada pelas secretarias de educação. Entretanto, muitas vezes, o objetivo deles é a certificação para melhor classificação nos processos seletivos (Pereira, 2023, p. 77).

No contexto das formações ofertadas por núcleos especializados, como o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), observa-se uma abordagem generalista que desconsidera as especificidades territoriais. Segundo uma professora regente de uma das escolas rurais pesquisadas por Vieira (2020, p. 160), “[...] Eles não focam, assim, zona rural, zona urbana. Tanto é que a formação do quinto ano é geral. Tanto os professores da cidade como os da zona rural estão ali, naquele dia”. Além disso, a também professora apontou que o ensino na zona rural não se diferencia do urbano: “Nós usamos os mesmos livros que as escolas da cidade. Eu penso que os livros usados na zona rural deveriam ser voltados à realidade dos alunos. Mas até agora são os mesmos livros” (Vieira, 2020, p. 160).

Essa uniformidade no material didático e nas práticas formativas ignora as especificidades do campo e reforça as limitações da formação inicial, particularmente no que se refere à educação especial. Sousa (2013) enfatiza que a formação inicial apresenta lacunas significativas, especialmente no que concerne às interfaces entre educação especial e educação do campo. Sobre esse ponto, reconhece-se que os cursos de licenciatura, com duração média de quatro anos, possuem um tempo limitado para contemplar as diversas demandas formativas.

Ainda assim, é possível que os professores, durante sua formação, dialoguem com saberes e realidades distintas, rompendo com uma visão disciplinar e permitindo a construção de práticas pedagógicas adequadas às realidades que encontram. Nesse sentido, Anjos (2021, p. 225) pontua que, ao entrarem na escola, os professores “[...]”

se encontrarão com as diferenças e não com intenções homogeneizadoras”. Em seguida, o relato de um dos participantes de sua pesquisa complementa sobre a importância de provocar reflexões nos professores em formação inicial e continuada.

Então eu entendo que, formação inicial, continuada, em serviço, projetos de extensão junto às escolas, a participação para que eles sejam provocados a pensar. “O que eles vislumbram de Interface?” Eles passaram a ser mais provocados quando eu fui dar formação. Aí eles começaram a sinalizar, vislumbrar algumas questões (José Miguel) (Anjos, 2021, p. 225).

Essas provocações revelam demandas latentes que, quando tematizadas em processos formativos, ajudam a evitar a reprodução de hierarquizações que marginalizam temas como as interfaces entre educação especial e educação do campo. Segundo Anjos (2021), quando os professores retornam com questões a partir dessas provocações, tornam visíveis demandas que, caso permaneçam ignoradas, reforçam práticas excludentes e homogeneizadoras:

Essa pista é forte, pois, ao serem provocados e retornarem sinalizando questões, visibilizam demandas que, se não forem tocadas pelo conhecimento acadêmico em sua formação, podem criar uma hierarquização que permita que alunos em formação inicial entendam como sendo inferiores (Anjos, 2021, p. 225-226).

Assim, cabe à formação inicial e continuada promover reflexões e ações que integrem as especificidades das diversas realidades educacionais, contribuindo para a construção de práticas inclusivas e contextualizadas.

De forma geral, as pesquisas analisadas apresentam como resultados relevantes os estudos sobre a educação especial no contexto da educação rural ou do campo. Esses estudos trouxeram à tona dados importantes que foram considerados nos critérios de análise. A busca por produções recentes, abrangendo o período de 2008 a 2023, evidenciou a escassez de pesquisas e práticas inclusivas efetivas para muitos alunos, expondo situações de inserção precária ou inclusões meramente imaginárias.

Os estudos apontam para desafios comuns, como a falta de recursos materiais, necessidade de melhorias na acessibilidade arquitetônica, deficiências nas políticas públicas de educação especial, e a importância da formação continuada para professores. Além disso, as pesquisas revelam avanços, como o aumento na oferta de serviços de AEE e SRM, assim como um crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência.

Cada pesquisa contribui para a compreensão da complexa relação entre educação especial e educação do campo, destacando a necessidade de políticas inclusivas mais eficazes e práticas pedagógicas adaptadas à realidade das escolas rurais. Além disso, cada pesquisa, dentro da sua particularidade, apresenta novas contribuições para o campo da educação especial no contexto da educação do campo.

A partir das análises realizadas pela autora, foi possível identificar que, desde a implementação do PPGEEEDU em 2016, não foram desenvolvidas pesquisas que abordassem de forma integrada as duas modalidades de ensino, tornando esta pesquisa inédita dentro desse contexto. Além de contribuir para suprir essa ausência, a abordagem adotada se mostra essencial tanto para o fortalecimento do programa quanto para o avanço dessa linha de pesquisa.

A revisão de literatura desempenhou um papel fundamental nesta pesquisa, pois permitiu mapear e analisar criticamente as produções acadêmicas que abordam a interface entre a educação especial e a educação do Campo, no período de 2008 a 2023. Esse levantamento possibilitou identificar não apenas os avanços obtidos desde a implementação da PNEEPEI, mas também os desafios persistentes que ainda comprometem a efetivação de práticas inclusivas no contexto campestre.

Entre os aspectos que mais chamaram atenção, destaca-se a escassez de estudos que articulem de forma consistente essas duas modalidades de ensino, a predominância de currículos urbanocêntricos nas escolas do campo, as fragilidades estruturais e de transporte, a carência de formação específica para professores e as dificuldades na implementação do AEE de forma contextualizada. Observa-se, ainda, que muitas pesquisas apontam ações de inclusão meramente formais, em que a matrícula de estudantes PAEE não se traduz, necessariamente, em participação efetiva ou aprendizagem significativa.

Essa revisão também contribuiu de maneira decisiva para a consolidação do meu conhecimento sobre a temática, fornecendo referenciais empíricos que enriquecem a análise da realidade investigada. Ao evidenciar lacunas, fragilidades e boas práticas, ela orienta os caminhos metodológicos e analíticos adotados nesta investigação e reforça a relevância de estudos que considerem, de forma integrada, as especificidades da educação especial e da educação do campo.

No capítulo a seguir, apresentamos o referencial teórico que sustenta a pesquisa, dialogando com autores e conceitos que fundamentam a análise dos dados e a interpretação dos resultados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O significado da palavra é determinado não apenas pelo contexto em que é pronunciada, mas também por seu diálogo com outras palavras, ditas antes e depois.

(Bakhtin, 2003).

Para compreender a relação entre as duas modalidades de ensino propostas por essa pesquisa, faz-se necessário recorrer a uma ampla base teórica que sustente nossa investigação. Dessa forma, a pesquisa se apoia em produções acadêmicas que abordam essas temáticas, permitindo um aprofundamento científico embasado em diferentes perspectivas. Esse diálogo entre textos e autores caracteriza o fenômeno da intertextualidade, que desempenha um papel essencial na construção do conhecimento. Segundo Bakhtin (2003), nenhum enunciado é isolado, pois sempre carrega ecos de vozes anteriores, estabelecendo uma relação dinâmica entre diferentes contextos e interpretações. A intertextualidade, nesse sentido, possibilita não apenas a fundamentação da pesquisa, mas também a ampliação do debate, promovendo um olhar crítico sobre os desafios e avanços da inclusão educacional no meio rural.

Historicamente, a educação especial foi marcada por práticas que evidenciaram a separação de pessoas com deficiência e, portanto, elas foram segregadas em classes especiais ou escolas especiais de caráter privado e assistencialista, que não ofereciam a dimensão educacional (Mazzotta, 2011).

Por meio de lutas dos movimentos sociais representativos das pessoas com deficiência, documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) (ONU, 2020), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (ONU, 1994), por exemplo, trouxeram em pauta as discussões a respeito dos seus direitos. No Brasil, país signatário desses documentos internacionais, os direitos das pessoas com deficiência ganharam força a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e de outras regulamentações que deles se desenvolveram e tornaram legal a obrigatoriedade de atender pessoas com deficiência em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica nas escolas regulares. A consolidação

dessa legislação no país, de acordo com Garcia e Michels (2011), foi uma busca por seguir a direção inclusiva já debatida internacionalmente.

Em 2008, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) veio fundamentar a política nacional educacional e enfatizar o caráter de processo da inclusão escolar. Dentre suas contribuições destacam-se a definição das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁸ e altas habilidades ou superdotação como o PAEE e a sua matrícula no ensino regular, com a obrigatoriedade de oferecimento do AEE complementar ou suplementar a este.

3.1 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Parece clichê iniciar um trabalho sobre educação especial relatando a história das pessoas com deficiência na antiguidade, mas é preciso. Essas pessoas por muitos anos foram invisibilizadas pela sociedade, ou seja, foram excluídas do processo de aquisição cultural, social e até mesmo da educação (Mazzotta, 2011). Isso quer dizer que a evolução da humanidade criou estereótipos físicos, mentais e comportamentais das pessoas que eram consideradas “saudáveis” das “não-saudáveis”, “normais” das “anormais” ou até mesmo das “capazes” e as “não capazes”. Mas o que realmente pode limitar a condição de uma pessoa? O que nos leva a dizer que alguém pode ou não ser apto ao trabalho apenas analisando à sua condição? Essas e outras questões serão nossa força motriz⁹ no estudo que se seguirá nos próximos parágrafos.

Esse avanço das políticas públicas de educação no cumprimento do direito garantido às pessoas com deficiência passou por uma longa trajetória até a sua promulgação; nem sempre o atendimento aos alunos com PAEE foi garantido. A seguir, iremos traçar um histórico desse atendimento elencando fases e leis que garantiram o acesso à educação das pessoas com deficiência ou transtornos globais de aprendizagem. Mas primeiro vamos compreender o que é a deficiência. Segundo Diniz (2012), a

⁸ Mais recentemente inclui-se nesse grupo os alunos com transtorno do espectro autista (TEA).

⁹ A força motriz na defectologia, conforme os princípios de Lev Vygotski, reside na interação entre o indivíduo e o ambiente social, destacando o potencial humano em superar limitações por meio da compensação dinâmica, da mediação cultural e educacional e do apoio social. Vygotski argumentava que a deficiência não deve ser vista apenas como um fator biológico, mas como um fenômeno que interage com o contexto social e cultural (Vygostki, 1991).

deficiência pode ser entendida a partir de duas concepções: a do *modelo biomédico* e a do *modelo social-antropológico*.

No modelo biomédico, o que determina o corpo deficiente é a lesão, ou seja, o corpo lesionado perde sua capacidade de realizar determinadas atividades, o que o torna distante da normalidade e homogeneidade imposta pela sociedade. Por outro lado, o modelo social-antropológico aborda a deficiência não como uma limitação, mas como parte constitutiva das características de uma identidade. Ela enfatiza que as barreiras impostas pela sociedade, como falta de acessibilidade, estigmas e preconceitos, são os verdadeiros fatores que restringem a participação plena da pessoa. Nesse modelo, a deficiência é reconhecida como parte integrante da diversidade humana e da identidade individual, exigindo mudanças na sociedade para promover inclusão, igualdade e respeito às singularidades. A autora, ainda aponta que “[...] o desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, e também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade” (Diniz, 2012, p. 11).

De acordo com Gugel (2007), nos primórdios da existência humana, especialmente durante o período pré-histórico, o contexto natural, extremamente hostil, impunha grandes desafios à sobrevivência de indivíduos com deficiência. A ausência de recursos, de práticas sistematizadas de cuidado e a necessidade constante de mobilidade e força física tornavam mais vulnerável a vida dessas pessoas, o que poderia dificultar sua permanência no grupo. Ainda assim, há indícios de que algumas comunidades ofereciam formas rudimentares de apoio, sinalizando que vínculos de solidariedade e cuidado já poderiam estar presentes, mesmo em condições tão adversas. Com o passar do tempo, a humanidade passou por transformações sociais, culturais e tecnológicas que permitiram uma reconfiguração gradual da forma como as deficiências eram percebidas e tratadas. Embora esse processo tenha ocorrido de maneira lenta e marcada por desigualdades, ele abriu caminhos para o reconhecimento progressivo da dignidade e dos direitos das pessoas com deficiência. A maneira como a deficiência era tratada nas civilizações antigas variava de acordo com o contexto cultural, religioso e social de cada período. No Egito Antigo, por exemplo, as pessoas com deficiência podiam ser integradas à sociedade e, em muitos casos, desempenhavam funções importantes, como é o caso de artesãos ou servidores em templos. Há registros que indicam uma certa aceitação social, além de

representações artísticas que retratavam pessoas com deficiência de forma digna (Gugel, 2007).

Segundo Gugel (2007), na Grécia Antiga, por outro lado, a perspectiva era mais ambígua. Enquanto o culto ao corpo perfeito prevalecia, influenciado pela filosofia e pela estética, algumas pessoas com deficiência eram marginalizadas. Uma das razões pela intolerância às pessoas com deficiência era a formação militar de exércitos para proteção das fronteiras contra os bárbaros. Filósofos como Aristóteles defendiam a exclusão de crianças com deficiências graves, embora houvesse também esforços para cuidar de pessoas com certas condições, dependendo de seu status social ou de sua utilidade. A eliminação de crianças com deficiência era uma prática documentada, sustentada pelos valores culturais e militares da sociedade. Segundo registros históricos, crianças nascidas com deficiências graves eram frequentemente expostas, abandonadas ou atiradas do Monte Taygetos. Essa prática estava relacionada ao ideal espartano de força física e perfeição, essenciais para a sobrevivência em um ambiente militarista.

Na Roma Antiga, crianças nascidas com deficiências físicas eram frequentemente eliminadas, muitas vezes por afogamento, abandono em locais sagrados ou deixadas à deriva em cestos no Rio Tibre. Sobreviventes dessa prática enfrentavam condições difíceis: podiam ser explorados como pedintes ou destinados a circos para o entretenimento das elites. Durante o auge das conquistas romanas, soldados mutilados em batalhas começaram a receber assistência em um sistema rudimentar de atendimento hospitalar. Com o surgimento do cristianismo, novas concepções sobre a deficiência começaram a emergir. A doutrina cristã pregava caridade e amor ao próximo, desafiando práticas como a eliminação de crianças com deficiência (Gugel, 2007).

Apesar da perseguição aos cristãos, sua influência transformou gradualmente a visão romana, especialmente a partir do século IV, quando o cristianismo se consolidou no Império Romano. Nesse período, surgiram os primeiros hospitais de caridade, destinados a atender indigentes e pessoas com deficiência, marcando o início de uma abordagem mais compassiva (Gugel, 2007).

Durante a Idade Moderna é que surgiram métodos importantes de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, através da língua de sinais, e a possibilidade de interação entre cegos e videntes por meio do sistema Braille. Na Europa, durante o século XVI,

Pedro Poncé de Léon (1520-1584) foi um pioneiro no campo da educação para surdos, sendo um dos primeiros a propor métodos específicos para sua instrução. Ele defendeu o uso da leitura labial como forma de comunicação, acreditando que os surdos poderiam aprender a compreender a fala por meio da observação dos movimentos dos lábios. Além disso, John Bulwer (1606-1656) reconheceu a importância da língua de sinais, documentando expressões que poderiam ser utilizadas como meio de comunicação (Silva, 1986).

Destacam-se, também, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, fundado em 1760 por Charles-Michel de l'Épée, considerado o primeiro educador a sistematizar o ensino para surdos em uma instituição pública, e o Congresso de Milão, em 1880 – conferência internacional de educadores de surdos. Esse evento que teve forte impacto negativo ao oficializar a supremacia do oralismo e proibir o uso das línguas de sinais em diversos países.

Podemos considerar, entretanto, que, apesar das iniciativas acima relatadas, esse período foi marcado pela exclusão das pessoas com deficiência, uma vez que ignoravam-se a vida e a possibilidade de aquisição cultural dessas pessoas, ou seja, não existia sequer uma previsão de quando essa realidade seria finalmente superada.

Ao longo dos anos, as pessoas com deficiência continuaram sem acesso à educação formal, permanecendo à margem da sociedade. No Brasil, a educação para esse público teve início no período imperial, com a criação de dois institutos fundamentais: o Instituto Benjamin Constant (IBC), voltado para pessoas cegas; e o Instituto Nacional de Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. Essas instituições, fundadas no século XIX, foram marcos na oferta de educação para pessoas com deficiência, mas o modelo adotado era segregacionista, mantendo-as em ambientes isolados, separados das crianças típicas. Esse período refletiu a visão predominante da época, que considerava a deficiência como uma condição a ser tratada à parte (Mazzotta, 2011).

Abordamos acima apenas as fases mais marcantes do processo, reconhecendo que existem outras igualmente importantes que deram suporte para as conquistas ao longo do tempo. Para complementar a análise, o Quadro 2 apresenta um panorama das principais leis, decretos e políticas públicas brasileiras relacionadas à inclusão educacional e ao atendimento das pessoas com deficiência.

Esses marcos legais refletem os avanços nas políticas inclusivas no Brasil, desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que consagrou o direito à educação como dever do Estado, até legislações mais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que consolidou direitos fundamentais para pessoas com deficiência.

O Quadro 2 também destaca referências internacionais que tiveram forte influência no Brasil, como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que promoveu a educação inclusiva globalmente, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU em 2006 (Brasil, 2009), que reforçou o compromisso de eliminar barreiras à inclusão e garantir a equidade educacional. Esses instrumentos legais mostram que a inclusão escolar é um processo contínuo, com foco na garantia de acessibilidade, formação docente, adequação curricular e no fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Quadro 2 - Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais (continua)

Ano	Descrição	Assunto
1988	Constituição Federal 1988	O artigo 205 define a educação como um direito de todos.
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.
1990	Lei nº. 8.069	Estatuto da criança e do adolescente.
1994	Portaria MEC nº 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1999	Portaria MEC nº 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
2001	Parecer CNE/CP nº 9	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior.
2001	Parecer CNE/CEB nº 17	Destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial
2001	Lei nº 3.956	Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência.

Quadro 2 - Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais
(continuação)

Ano	Descrição	Assunto
2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (LIBRAS).
2002	Portaria MEC nº 2.678	Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa.
2003	Portaria nº 3.284	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência.
2004	Decreto nº 5.296	Estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto nº 5.626	Dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).
2007	Decreto nº 6.094	Implementa o Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.
2010	Decreto nº 7.234	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
2011	Decreto nº 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
2011	Decreto nº 7.611	Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016	Lei nº 13.409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2021	Lei nº 14.191/2021	O texto foi revisto e passou a contemplar a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), instituindo a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.
REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS		
Ano	Descrição	Assunto
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos [Declaração de Jomtien] (Tailândia)	Propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

Quadro 2 - Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais
(conclusão)

REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS		
Ano	Descrição	Assunto
1994	Declaração de Salamanca (Espanha)	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1999	Convenção da Guatemala	Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.
2009	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência	Assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa.
2015	Declaração de Incheon	Estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o ECA (Brasil, 1990), a publicação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) representou um marco inicial na tentativa de sistematizar diretrizes voltadas ao AEE.

Mais tarde, o processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas tornou-se obrigatório, com a promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), um marco significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Essa legislação estabeleceu diretrizes fundamentais para o apoio a esse grupo, promovendo sua integração social e assegurando medidas para garantir dignidade, cidadania e igualdade de oportunidades. A lei reforçou o direito à educação, estabelecendo a obrigatoriedade de adaptações e suporte especializado nas escolas, além de abordar o acesso ao trabalho, saúde e assistência social como pilares para a inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade (Mazzotta, 2011).

Em seguida, a promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), consolidou a educação especial como modalidade transversal da educação básica. Já a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), aprofundou as diretrizes operacionais para o AEE, enfatizando a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Esse conjunto normativo delineou um novo quadro de ações e compromissos com a inclusão, preparando o terreno para políticas mais amplas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007), o qual reforçou a prioridade da educação inclusiva como diretriz nacional.

Contudo, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989) não garantia que os estudantes PAEE fossem efetivamente atendidos de forma adequada às suas especificidades. Apenas em 2007, com a implementação do PDE (Brasil, 2007), foram estabelecidas diretrizes mais específicas para a inclusão educacional. O PDE recomendava a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de SRMs, equipadas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, e a formação docente voltada ao AEE.

Segundo o INEP¹⁰ (O que é, 2025), o AEE é uma mediação pedagógica voltada para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, complementando e/ou suplementando a formação escolar. Regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), deve integrar o projeto pedagógico da escola em todas as etapas da educação básica. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à participação plena dos alunos, diferenciando-se das atividades da sala de aula comum e sendo realizado prioritariamente em SRMs, outras escolas regulares ou Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Instituições privadas que ofertam AEE devem ser sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. O objetivo é desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais, promovendo autonomia e independência dos estudantes, com ações pedagógicas alinhadas ao trabalho dos professores na sala comum.

Ou seja, o atendimento deve ser garantido em todas as escolas do território brasileiro. A adesão a esse serviço prestado pela modalidade de ensino da educação especial está prevista no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) e na PNEEPEI (Brasil, 2008a). As escolas, portanto, precisam contemplar no PPP a organização e a oferta desse atendimento, seguindo os seguintes critérios:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

¹⁰ O INEP, vinculado ao MEC, é responsável pela aplicação de exames nacionais como o ENEM, ENCEJA e ENADE, gestão de inscrições, produção de estatísticas e índices educacionais, como o Censo Escolar e o IDEB, além de realizar pesquisas e estudos sobre educação. O instituto é reconhecido como referência em políticas públicas educacionais no Brasil.

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Conselho Nacional de Educação, 2009, Art. 10).

Conforme o Art. 12º da legislação (Conselho Nacional de Educação, 2009), os profissionais do AEE precisam de uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. Além disso, são atribuições do professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

II – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Conselho Nacional de Educação, 2009, Art. 13).

O inciso 8º determina a necessidade de articulação entre os professores regentes da sala de aula e os professores da educação especial que atuam no AEE (Conselho Nacional de Educação, 2009, Art. 13). Isso ocorre porque as atribuições de cada um são distintas: ao professor da sala de aula comum cabe o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor do AEE é designada a função de complementar

ou suplementar a formação do aluno por meio de conhecimentos e recursos específicos que eliminem barreiras e promovam sua participação com autonomia e independência nas turmas do ensino regular.

O AEE desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, sendo realizado prioritariamente nas SRMs (Brasil, 2009). No entanto, é necessário que sua atuação vá além desse espaço, de forma a garantir o acesso integral ao ensino. Para tanto, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem ocorra tanto na SRM quanto na sala de aula regular. O AEE deve ser desenvolvido de forma colaborativa entre o professor regente e o profissional especializado, possibilitando a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas e eficazes, que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Conselho Nacional de Educação, 2009) e no PDE (Brasil, 2007), que reforçam o AEE como um serviço complementar e articulado ao ensino regular, promovendo a inclusão e a acessibilidade educacional.

3.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO REFERENCIAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A fundamentação teórica desta pesquisa ancora-se nas contribuições da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semionovitch Vygotski, cuja centralidade reside na compreensão do desenvolvimento humano como um processo mediado pela cultura, pela linguagem e pelas relações sociais. A escolha desse referencial teórico justifica-se pelo potencial que ele oferece para interpretar, de forma crítica e propositiva, as práticas educativas voltadas aos estudantes PAEE, sobretudo quando situadas no contexto da educação do campo, caracterizado por marcadas desigualdades estruturais, históricas e simbólicas.

Vygotski, psicólogo e educador russo, dedicou-se a investigar os processos de constituição das funções psicológicas superiores, defendendo que tais funções não se originam no indivíduo de forma autônoma ou inata, mas emergem a partir da mediação social e da internalização de signos culturais (Silva, 2015). De acordo com esse autor, o desenvolvimento da inteligência, da linguagem, da personalidade, das emoções e da consciência ocorre na e pela vida social, sendo atravessado pelas condições históricas e pelas interações educativas:

[...] o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas acontece no processo da vida social do sujeito, através da atividade infantil, a partir das condições de vida e em processos de educação e interação social (Silva, 2015, p. 77).

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural permite superar visões individualistas e patologizantes da deficiência, pois compreende o sujeito como um ser em permanente constituição, cuja identidade e capacidade de aprender são moldadas socialmente. Vygotski recusa a noção de uma natureza humana pronta e acabada, argumentando que é na relação com o outro, na atividade coletiva e nos processos de significação que o indivíduo se humaniza. A aprendizagem, para ele, não apenas antecede o desenvolvimento, como o provoca, sendo a mediação pedagógica elemento central nesse processo.

Esse marco teórico está intrinsecamente vinculado ao materialismo histórico-dialético, com o qual Vygotski estabelece afinidade metodológica. Como apontam Moretti, Asbahr e Rigon (2011), um dos pressupostos fundamentais dessa teoria é o papel central do trabalho na constituição da humanidade. O trabalho, entendido para além de sua dimensão econômica, representa a atividade por excelência que humaniza e viabiliza o desenvolvimento da cultura. Essa concepção dialética do desenvolvimento permite compreender que a deficiência não é uma condição definitiva, mas um ponto de partida que pode ser ressignificado socialmente.

“Vygotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista” (Santa; Baroni, 2014, p. 2), no sentido de que adotou o materialismo histórico-dialético como método para compreender as contradições do desenvolvimento humano. A teoria histórico-cultural fornece, portanto, uma base epistemológica robusta para analisar as desigualdades educativas no campo, uma vez que permite considerar as dimensões sociais, econômicas e culturais envolvidas na produção do fracasso escolar e na invisibilização de sujeitos historicamente marginalizados. A ênfase nas experiências sociais como mediadoras do desenvolvimento é especialmente relevante para pensar os desafios da inclusão escolar em territórios rurais, nos quais as desigualdades de acesso à educação, à saúde e aos serviços básicos se combinam a lógicas curriculares urbanocêntricas, frequentemente dissociadas da realidade camponesa.

Essa aproximação entre o pensamento vygotkiano e a educação do campo é mais do que conceitual, é política e ética. A educação do campo, conforme aponta Caldart

(2012), é movida pela defesa de um projeto de formação humana ancorado no trabalho, na cultura camponesa e nas lutas sociais por justiça e emancipação:

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo [...] (Caldart, 2012, p. 259).

A teoria histórico-cultural, de Vygotski, e a educação do campo partem da realidade concreta dos sujeitos para elaborar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano integral. Ambas reconhecem a diversidade como potência e não como obstáculo, e ambas defendem a escola como espaço de diálogo, mediação e transformação.

Dessa forma, a escolha por esse referencial não é meramente teórica, mas profundamente comprometida com os objetivos desta pesquisa: compreender como se constitui o atendimento ao PAEE nas escolas do campo e problematizar as condições que limitam ou favorecem o exercício pleno do direito à educação. Nesse processo, a perspectiva vygotkiana contribui para evidenciar que a deficiência não está no sujeito, mas nas barreiras sociais e institucionais que o impedem de participar ativamente da vida escolar e comunitária. A mediação pedagógica, portanto, deve ser capaz de promover encontros, reconstruir sentidos e ampliar as zonas de desenvolvimento, resgatando o princípio ético e político da educação como prática de liberdade.

3.3 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E DESAFIOS NO BRASIL

Durante décadas, a educação destinada às populações camponesas foi historicamente posicionada em condição de inferioridade em relação à urbana, sendo-lhes negado o acesso a um ensino significativo, contextualizado e de qualidade. Esses sujeitos foram estigmatizados como incapazes e inferiores, sobretudo por estarem associados majoritariamente ao trabalho braçal (Coelho; Souza; Souza, 2024).

A luta pela educação do campo está inserida em um contexto mais amplo de disputa territorial, em que se contrapõem diferentes projetos de desenvolvimento para o meio rural. De um lado, os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina, defendem um modelo de agricultura

familiar sustentável, baseado na reforma agrária e na agroecologia. De outro, há um forte incentivo estatal ao agronegócio, que concentra terras, impacta ecossistemas e reproduz desigualdades sociais no campo (Caldart, 2004).

Os investimentos públicos refletem essa disputa: enquanto há significativos incentivos fiscais, subsídios e linhas de crédito para o agronegócio, a agricultura familiar recebe menos recursos, dificultando sua permanência e sustentabilidade. Isso afeta diretamente a educação no meio rural, pois a precarização das condições de vida no campo contribui para o êxodo rural e, conseqüentemente, para o fechamento de escolas, dificultando o acesso à educação (Molina; Jesus, 2004).

A educação do campo surge, portanto, como uma resposta política e pedagógica a esse cenário, buscando garantir o direito à educação para populações camponesas, quilombolas, indígenas e ribeirinhas, valorizando seus modos de vida e enfrentando as contradições impostas pelo modelo dominante de desenvolvimento rural (Arroyo, 2012).

Quadro 3 - Comparativo entre as duas modalidades de ensino

Aspecto	Educação Rural	Educação do Campo
Origem	Modelo historicamente pensado para reproduzir a educação urbana no meio rural.	Surge a partir das lutas sociais dos povos do campo por uma educação contextualizada.
Perspectiva Pedagógica	Baseada em currículos padronizados, desvinculados das especificidades do campo.	Fundamentada nas realidades socioeconômicas, culturais e ambientais dos povos do campo.
Finalidade	Formação voltada para a mão de obra urbana, reforçando a migração campo-cidade.	Valorização das práticas, saberes e modos de vida das populações rurais.
Protagonismo	Implementada pelo Estado sem participação efetiva dos sujeitos do campo	Construída coletivamente por movimentos sociais, universidades e comunidades.
Políticas Públicas	Fragmentadas, com baixa articulação com outras políticas de desenvolvimento rural.	Estruturadas a partir de conquistas sociais, como o PRONERA e PRONACAMPO.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

o Quadro 3 evidencia as contradições entre as duas perspectivas de educação. Para muitos leigos, a diferença entre educação rural e educação do campo pode parecer apenas uma questão semântica. No entanto, essas concepções possuem origens históricas distintas, fundamentadas em ideais divergentes, o que as torna completamente diferentes e, portanto, impossibilita que sejam tratadas como

sinônimos. O Quadro 3 também faz um comparativo para compreensão da diferença entre as perspectivas de ensino e os impactos sociais.

Após a leitura do Quadro 3, fica evidente o quanto a educação do campo está intimamente ligada à luta dos oprimidos. Os oprimidos, muitas vezes, absorvem a visão dos opressores e chegam a temer a própria liberdade, pois esta exige autonomia e a construção de uma nova consciência. Nesse sentido, a educação do campo se apresenta como um espaço de resistência em que a aprendizagem não é apenas um ato de adquirir conhecimento, mas um processo de libertação, permitindo que os sujeitos rompam com a opressão e se reconheçam como protagonistas de suas histórias.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não estariam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 1987, p. 17).

Diante desse contexto histórico de resistências das populações do campo, e considerando a perspectiva freiriana de uma educação como prática da liberdade, é fundamental compreender o que de fato está hoje garantido em termos legais e normativos no âmbito da educação do campo.

Quadro 4 - Dispositivos legais – Legislação específica e documentos internacionais da educação do campo

(continua)

Ano	Norma/Documento	Descrição
1969	Pedagogia da Alternância	Método educativo implementado inicialmente pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que combina períodos de formação na escola e no campo, permitindo aos estudantes integrar teoria e prática agrícola. É uma abordagem consolidada pela Lei nº 11.326/2006, que reconhece a importância da agricultura familiar.
1988	Constituição Federal do Brasil	Garante o direito à educação para todos, considerando a diversidade das populações do campo (Art. 206 e 208).

Quadro 4 - Dispositivos legais – Legislação específica e documentos internacionais da educação do campo

(conclusão)

Ano	Norma/Documento	Descrição
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	Define a educação básica e contempla a educação em diferentes contextos, incluindo o campo.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1	Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2007	Decreto nº 6.040	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, incluindo a educação.
2010	Decreto nº 7.352	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2012	Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)	Criada a partir do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), essa licenciatura tem como objetivo a formação de professores com enfoque na realidade rural, articulando ensino, pesquisa e extensão.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005	Define metas para a educação, incluindo estratégias voltadas à Educação do Campo.
2003	Portaria MEC nº 86	Regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2010	Portaria MEC nº 1.374	Criação da Licenciatura em Educação do Campo nas universidades federais.
2017	Portaria MEC nº 579	Estabelece normas para a implementação da Política Nacional de Educação do Campo.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia)	Documento da UNESCO que estabelece princípios para garantir a universalização da educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O Quadro 4 apresenta os principais dispositivos legais nacionais e internacionais que reconhecem e regulamentam essa modalidade educativa. A partir deles, é possível identificar os objetivos, os princípios, os sujeitos do campo e as orientações curriculares que norteiam o PPP das escolas do campo.

A trajetória da educação do campo no Brasil é marcada pela luta dos povos do campo por reconhecimento, direito à educação de qualidade e respeito à sua identidade cultural e territorial. Como resultado dessas mobilizações, foram sendo consolidadas ao longo dos anos diversas normas e políticas públicas que hoje garantem direitos educacionais específicos a essas populações. Entre os documentos mais significativos, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b), que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Esse documento reconhece a educação do campo como uma modalidade que deve respeitar os tempos, espaços, saberes e modos de

vida dos povos do campo, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, indígenas e quilombolas.

As diretrizes definem que os sujeitos da educação do campo são os povos e comunidades que vivem em áreas rurais, em especial aqueles historicamente excluídos do direito à educação. O objetivo central dessa modalidade é garantir uma formação humana integral, crítica e contextualizada, que contribua para o fortalecimento da identidade do campo e para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Para isso, a legislação propõe a organização de um currículo contextualizado, que articule os conhecimentos escolares com os saberes populares, respeite os ciclos produtivos e os calendários próprios do campo, e valorize a interculturalidade.

O PPP das escolas do campo, segundo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b), deve ser construído coletivamente, com a participação ativa da comunidade escolar, e estar articulado com o território e os projetos de vida dos sujeitos do campo. Além disso, práticas pedagógicas diferenciadas, metodologias participativas e o respeito aos tempos escolares ajustados às realidades locais – como acontece na pedagogia da alternância, reconhecida pela Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006 (Brasil, 2006) – são considerados elementos essenciais da educação do campo.

Outros marcos importantes, como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), a Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013 (Brasil, 2013) e o próprio PNE (Brasil, 2007), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), reforçam os compromissos do Estado com a oferta de uma educação do campo inclusiva, pública, gratuita e de qualidade social, garantindo formação inicial e continuada de professores (como a LEdoC) e o fortalecimento de programas como o PRONERA e o PRONACAMPO.

Dessa forma, a legislação brasileira não apenas reconhece a educação do campo como uma necessidade concreta, mas também a estrutura como um direito constitucional e uma política pública com diretrizes específicas. Ainda assim, os desafios persistem, sobretudo no que diz respeito à implementação efetiva dessas normas, à infraestrutura das escolas, ao transporte escolar, à valorização dos docentes e à permanência dos estudantes no espaço escolar.

A subseção a seguir apresenta, à luz de diversos estudos, a relação entre a educação especial e a educação do campo como um encontro necessário e urgente. Trata-se de uma articulação que, conforme destaca Nozu (2018), demanda construção discursiva e sensibilidade para reconhecer as especificidades dos sujeitos envolvidos, considerando tanto suas singularidades quanto os contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

3.4 INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO

A interface entre a educação especial e a educação do campo configura-se como um campo de articulação emergente, cuja complexidade exige o enfrentamento de desafios estruturais, epistemológicos e políticos. A compreensão dessa relação ultrapassa uma abordagem meramente normativa, demandando a construção de um diálogo interdisciplinar e intermodal que considere as especificidades de cada campo. Conforme destaca Nozu (2018, p. 168), “[...] a interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída”. Essa construção envolve tanto aspectos discursivos quanto não discursivos, exigindo definições, distinções e conexões que considerem

É nesse cenário que a educação do campo se afirma como modalidade essencialmente inclusiva, na medida em que busca reconhecer e responder às necessidades formativas de populações historicamente negligenciadas pelo Estado. Anjos e Damasceno (2020) destacam que, historicamente, os sujeitos do campo não foram reconhecidos como titulares de direitos educacionais, sendo marginalizados pelas políticas públicas. A educação do campo, ao assumir a especificidade territorial e cultural como ponto de partida, pode contribuir para a democratização das relações sociais, políticas e agrárias brasileiras, enfrentando a lógica excludente que marcou sua trajetória histórica.

Pensar a educação especial no e do campo requer o reconhecimento de que a realidade campesina carrega especificidades históricas, culturais e socioeconômicas que exigem práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de superar o viés urbano que historicamente tem orientado as políticas educacionais (Souza; Souza, 2023).

Do ponto de vista legal, a interlocução entre as duas modalidades é prevista em documentos normativos que reafirmam o compromisso com a equidade. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Conselho Nacional de Educação, 2008), estabelece diretrizes para o atendimento da educação básica do campo e prevê, em seu Art. 1º, § 5º, que os sistemas de ensino devem garantir o acesso de crianças e jovens com necessidades especiais residentes em áreas rurais à educação básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular. Tal diretriz representa um avanço no reconhecimento das múltiplas camadas de exclusão enfrentadas por esse público. Da mesma forma, a PNEPEI (Brasil, 2008a) reforça essa articulação ao estabelecer que os serviços e recursos da educação especial devem estar presentes nos projetos pedagógicos construídos a partir das especificidades socioculturais das comunidades indígenas, quilombolas e do campo.

Embora o marco normativo aponte para uma integração desejável entre as modalidades, a realidade das escolas do campo evidencia um distanciamento entre o que está posto na legislação e o que se concretiza nas práticas cotidianas. A garantia do direito à educação para os estudantes PAEE nas escolas do campo ainda encontra diversos obstáculos. Tais desafios dizem respeito, sobretudo, à precariedade das condições materiais e pedagógicas: ausência de SRMs, escassez de profissionais especializados, dificuldades na articulação entre professores do AEE e da sala comum, limitações de tempo e espaço para planejamento colaborativo, e falta de materiais adequados à realidade local.

Dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023) evidenciam que aproximadamente 58% dos estudantes PAEE residentes no campo frequentam escolas sem SRMs, sendo que muitos deles enfrentam deslocamentos diários superiores a 30 quilômetros para acessar o AEE. Essa realidade denuncia a distância entre a formulação das políticas e sua efetiva implementação, comprometendo a qualidade da oferta educacional para os sujeitos do campo com deficiência.

A literatura especializada tem problematizado essa situação. Caiado e Meletti (2011) apontam que as políticas compensatórias adotadas no âmbito da educação especial têm-se mostrado insuficientes para responder às especificidades do campo, uma vez que operam segundo uma lógica de correção de desigualdades sem considerar as dimensões territoriais, culturais e sociais que atravessam esses sujeitos. Complementarmente, Nozu (2018) chama atenção para uma interpretação restrita do

Art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que leva muitos educadores a associarem “necessidades dos educandos” unicamente às deficiências, desconsiderando outras demandas igualmente relevantes, como as condições socioeconômicas, os repertórios culturais e os contextos de vida dos estudantes.

A própria dinâmica estrutural da educação rural impõe barreiras significativas. Pereira (2023) e Vieira (2020) alertam para os impactos do fechamento de escolas no campo, da nucleação e da dependência do transporte escolar, que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Tais medidas, ainda que justificadas por critérios administrativos, resultam na negação de uma educação enraizada nas comunidades, contribuindo para a descaracterização da escola do campo como espaço de pertencimento. Trata-se de um modelo educacional que, embora se anuncie inclusivo, continua orientado por uma racionalidade urbanocêntrica, como já alertaram autores como Vieira (2020) e Anjos (2016).

Diante desse cenário, a efetivação de uma proposta inclusiva na modalidade transversal entre educação especial e educação do campo exige políticas públicas que considerem as múltiplas dimensões da exclusão. Pereira (2023) e Vieira (2020) destacam a necessidade de se garantir a permanência do estudante em sua comunidade, a elaboração de currículos contextualizados que articulem os saberes escolares e os conhecimentos campestinos, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e o fortalecimento das redes de apoio para garantir a acessibilidade curricular, respeitando as singularidades de cada sujeito.

Assim, o direito à educação no campo, quando articulado às demandas da educação especial, precisa ser entendido para além do acesso formal ou da matrícula. Requer uma concepção de currículo que promova a participação social, a valorização das identidades locais e o desenvolvimento humano integral, conforme defendem Caiado, Gonçalves e de Sá (2017).

A aproximação entre essas modalidades não é apenas desejável, mas necessária para garantir uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e socialmente referenciada, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos. Assim, é imprescindível que as políticas públicas avancem para além da mera inclusão legal e institucional. É necessário promover a intersecção de currículos territorializados, formações continuadas contextualizadas e políticas intersetoriais que respeitem as especificidades dos estudantes campestinos. Essa

transformação implica não apenas a adaptação do campo às políticas formuladas em contextos urbanos, mas, sobretudo, a construção de políticas a partir do campo, com o campo e para o campo.

Encerramos, assim, a apresentação do contexto e das bases conceituais que orientam este estudo. O caminho trilhado até aqui, marcado pela escuta atenta e pela imersão na realidade escolar, permitiu construir um panorama sólido para a definição dos procedimentos metodológicos. No capítulo a seguir, descrevemos o percurso investigativo adotado, explicitando as escolhas, estratégias e instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados.

4 AS REALIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTELO/ES

O sertanejo é, antes de tudo, um forte.
(Euclides da Cunha, *Os Sertões*).

A epígrafe de Euclides da Cunha está intrinsecamente vinculada à resistência diante das adversidades históricas, sociais e estruturais vivenciadas pelas populações do campo. No âmbito educacional, essa força manifesta-se na luta pela permanência escolar, pelo direito a um currículo que valorize seus saberes tradicionais e por políticas públicas inclusivas que respeitem as especificidades de seus territórios. Contudo, o Plano Municipal de Educação (PME) de Castelo (Castelo, 2024), ao adotar uma abordagem homogênea para o atendimento educacional nas zonas urbana e rural, revela um equívoco recorrente: o de tratar realidades profundamente distintas como se fossem equivalentes.

Essa opção normativa ignora as especificidades territoriais, culturais e logísticas que marcam o cotidiano das escolas do campo, o que acaba por inviabilizar a construção de uma proposta pedagógica verdadeiramente inclusiva. Enquanto educadora com formação superior em LEdoC e oriunda de uma trajetória escolar integralmente vivenciada em escolas do campo, reconheço com clareza os efeitos práticos dessa omissão: currículos que não dialogam com o tempo da terra, a sazonalidade agrícola, a cultura camponesa ou as barreiras geográficas que afetam o acesso à escola.

A homogeneização de diretrizes educacionais, ao não considerar essas condições, contribui para aprofundar a exclusão de estudantes que já enfrentam múltiplas vulnerabilidades, como é o caso dos que fazem parte do PAEE. Essa falta de reconhecimento das singularidades contribui para a reprodução das desigualdades estruturais, além de silenciar o potencial emancipatório da educação para esses sujeitos historicamente marginalizados.

4.1 ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O PME de Castelo (Castelo, 2014) representa um marco na trajetória educacional do município, resultado de um esforço coletivo entre a SEME, o poder público e a sociedade civil. Fundamentado na gestão democrática, o plano estabelece metas e

estratégias voltadas à garantia de uma educação pública, de qualidade e acessível a todos, ultrapassando os limites de mandatos políticos e promovendo o monitoramento e a avaliação contínuos de sua implementação. Neste capítulo, será apresentada uma análise da forma como a educação especial nas escolas do campo é contemplada no PME de Castelo/ES, investigando se, e de que maneira, essa temática é abordada no documento.

O PME é um instrumento essencial para a organização e o desenvolvimento da educação no nível municipal, estabelecendo metas, diretrizes e estratégias para garantir o direito à educação, promover a qualidade do ensino e reduzir desigualdades sociais e culturais. Ao orientar as políticas públicas locais, o PME formaliza o compromisso entre a administração pública e a sociedade, assegurando a continuidade das políticas educacionais independentemente das mudanças de governo. Sua construção coletiva, que envolve a participação de toda a comunidade escolar e dos gestores, fortalece a gestão educacional e possibilita o cumprimento da legislação e a garantia da qualidade da educação no município (Brasil, 2014).

Ou seja,

Trata-se, ainda, de um documento de estratégias e políticas educacionais que prevê avaliação permanente, articulada à Constituição Federal, à Lei Orgânica do Município, à LDB e às metas dos planos nacional e estadual de educação (Brasil, 2005, p. 25).

O PME tem fortalecido a implementação das leis que garantem o atendimento a todos os estudantes. Nos últimos anos, o Brasil registrou um crescimento significativo de alunos elegíveis à educação especial na classe comum, por meio do processo de inclusão escolar, refletido no aumento das matrículas em diferentes níveis de ensino. Ao comparar os anos de 2007, 2011 e 2023, é possível observar uma evolução constante e notável nesse processo de inclusão, especialmente nas escolas públicas.

Em 2007, 62,7% das matrículas de estudantes PAEE estavam concentradas nas escolas públicas, enquanto 37,3% estavam nas escolas privadas. Esse cenário já indicava uma tendência de migração de matrícula, embora as políticas públicas voltadas à educação inclusiva ainda estivessem em estágio inicial. Já em 2011, a participação das escolas públicas subiu para 78,3%, enquanto as escolas privadas registraram uma queda para 21,7%. Esse aumento nas matrículas nas redes públicas pode ser atribuído ao fortalecimento das políticas de inclusão escolar, que visavam

garantir o direito à educação para todos, especialmente para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (INEP, 2013).

Entre 2019 e 2023, o Brasil apresentou um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes PAEE, com um aumento de 41,6%. Em 2023, foram registradas 1.771.430 matrículas nessa modalidade, sendo a maioria (62,9%) concentrada no ensino fundamental, o que evidencia a continuidade e o fortalecimento das políticas inclusivas nessa etapa de escolarização. A educação infantil correspondeu a 16% das matrículas, enquanto o ensino médio representou 12,6%, indicando avanços também nessas fases, ainda que em proporções menores (INEP, 2023).

Esses dados, divulgados pelo Censo Escolar de 2023, coordenado pelo INEP, demonstram o crescimento contínuo da educação especial nos últimos anos e a ampliação do acesso à educação para os estudantes público-alvo dessa modalidade (INEP, 2023).

Eles também demonstram que, ao longo dos anos, houve uma ampliação na inclusão escolar, principalmente nas escolas públicas, que continuam sendo a principal via de acesso à educação para alunos com deficiência. O ensino fundamental se mantém como a etapa com maior concentração de inclusão na educação, mas o aumento nas matrículas na educação infantil e no ensino médio revela o avanço também nessas fases da educação básica. A tendência é que o aumento no número de matrículas seja resultado de políticas educacionais que buscam garantir a matrícula do estudante em todas as etapas da educação, mesmo com os desafios que ainda existem, especialmente em relação à adequação curricular e à oferta de serviços especializados para garantir a permanência dos alunos (Brasil, 2015).

O PME de Castelo/ES, elaborado em 2014, apresenta uma introdução que detalha sua finalidade e os marcos legais e normativos desde o governo Vargas. O plano desenvolvido tem vigência para o período de 2014 a 2024. Entre suas diretrizes, metas e estratégias, destaca-se a escolarização da população rural, que foi orientada por um currículo urbano, o que, segundo Bispo e Mendes (2008, p. 89), “[...] inibe o comportamento social dos alunos, uma vez que a escola não resgata a identidade do aluno rural, ao contrário, trata-o como sendo um aluno urbano localizado na zona rural”. Além disso, as escolas do campo tiveram seu currículo alterado para a implementação do ensino em tempo integral, conforme o PME de Castelo/ES, que

prevê “[...] garantir a permanência do aluno por mais tempo na escola e atendê-lo integralmente em suas necessidades educacionais” (Castelo, 2014, p. 51). Da mesma forma como ocorrido com as escolas urbanas, é importante refletir a respeito do movimento de implementação de escolas de tempo integral, visto que este está articulado ao “[...] modelo socioeconômico e político capitalista de Estado neoliberal” (Baptista; Colares, 2022, p. 874).

Este Plano, que tem como cerne a gestão democrática (que se concretiza no planejamento conjunto), mais que o cumprimento de disposições legais, é um marco na história da educação do município de Castelo/ES, pois propicia, através de reflexões, debates, discussões coletivas, mecanismos de atuação competente frente aos desafios que encontramos hoje para caminharmos na construção de uma educação de qualidade e para todos. As metas e estratégias aqui destacadas como plano de estado, que, sendo assim, ultrapassam governos, são frutos do trabalho e do compromisso de muitos. Todos que lutam e sonham com uma educação emancipatória e que veem na organização da sociedade a forma de romper paradigmas são convocados, a partir de sua elaboração, a monitorar e a avaliar sua aplicabilidade (Castelo, 2014, p. 9).

O Decreto nº 20.068, de 7 de maio de 2024 (Castelo, 2024), que institui a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral em Castelo/ES, adota jornada mínima diária de sete horas e carga anual de mil e quatrocentas horas (1.400), alinhando-se à Meta 6 do PNE (2007) e ao PME local (Castelo, 2014), mas sem pormenorizar parâmetros de qualidade, indicadores de monitoramento ou limites de estudantes por turma, aspectos considerados basilares pela literatura especializada na implementação de programas de tempo integral, como Arroyo (2011) e Mantoan (2015). Embora o texto do Decreto nº 20.068, de 7 de maio de 2024 (Castelo, 2024), afirme princípios de gestão democrática (Art. 5º, inciso V), equidade étnico-racial (Art. 6º, inciso VII) e “[...] perspectiva inclusiva em defesa do direito de todos os alunos” [...] (Art. 5º, inciso IV), a operacionalização desses preceitos apoia-se em um aparato administrativo reduzido – uma equipe de referência com, “[...] no mínimo, dois articuladores [...]” (Art. 10) – e confere à própria Secretaria a prerrogativa de dirimir “casos omissos” (Art. 16), revelando centralização decisória e fragilidade de controle social. Outrossim, o financiamento depende genericamente de dotações federais e municipais (Art. 14), sem metas de expansão nem previsão de custeio para infraestrutura acessível, formação continuada ou contratação de equipes multiprofissionais. Tais lacunas sinalizam uma política ambiciosa na forma, porém incipiente nos meios, suscetível a reproduzir a mera extensão da jornada tradicional.

Ao analisar o PME, observamos que, na seção “Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino”, é destacado o histórico das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que, ao longo do tempo, desempenharam um papel no atendimento das pessoas com deficiência, mas de forma segregada. As APAEs, por muito tempo, foram modelos de AEE, proporcionando ambientes separados para alunos com deficiência. Esses espaços, embora oferecessem cuidados específicos e adaptações, estavam alinhados com a concepção de educação especial, na qual os alunos com deficiência eram atendidos fora do sistema educacional regular, em instituições especializadas (Brasil, 2015). Portanto, é importante problematizarmos o financiamento da oferta da educação especial pelas instituições privadas, de caráter filantrópico. Segundo França e Prieto (2021), historicamente, tais instituições ocuparam um lugar de privilégio ofertando serviços à educação especial e mantendo, assim, uma relação de dependência econômica com obtenção de recursos do poder público.

Além disso, percebemos uma limitação no entendimento do conceito de “inclusão”. Assim, o modelo tradicional das APAEs ao longo da história da educação no município representa uma visão ainda centrada na segregação, e não na participação plena e igualitária dos alunos com deficiência na sociedade e no ambiente educacional.

Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008a, p. 10), a educação especial é “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação [...]”, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela deve ocorrer preferencialmente na escola comum, com a oferta de AEE como complemento, e não como substituição ao ensino regular. A educação inclusiva, por sua vez, refere-se à garantia do direito de todos os estudantes à participação plena na escola comum, respeitando suas singularidades e assegurando as condições de acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Ela se fundamenta no princípio da equidade, com foco na superação das barreiras para a aprendizagem e participação (Mantoan, 2003).

Assim, identificamos que o PME de Castelo/ES dialoga apenas parcialmente com as diretrizes das políticas nacionais voltadas à educação especial. Entre os aspectos que demonstram alguma convergência, destaca-se o reconhecimento do AEE, por meio de SRMs, conforme orienta a PNEEPEI (Brasil, 2008a). O plano também menciona a

atuação da APAE, embora sem o necessário olhar crítico sobre seu papel no processo de inclusão. Além disso, existe referência à formação continuada dos profissionais da educação e à constituição de equipes multidisciplinares, alinhando-se parcialmente às diretrizes do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011).

No entanto, persistem limitações significativas. O documento não utiliza de forma explícita o conceito de “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, o que fragiliza seu alinhamento com as normativas federais e com os princípios de equidade e justiça social. Como destaca Mantoan (2003, p. 49), “[...] a inclusão escolar não pode se limitar à inserção física do aluno com deficiência, mas deve envolver transformações profundas no projeto pedagógico e nas concepções de ensino e aprendizagem”.

Falar apenas em “educação inclusiva”, sem situá-la na perspectiva da educação especial, pode representar não um avanço, mas um esvaziamento conceitual. A omissão do termo completo denuncia a necessidade de reconfigurar o discurso institucional em torno da inclusão escolar, de modo que este não seja apenas retórico, mas comprometido com as práticas, recursos e políticas que garantam, de fato, o direito à aprendizagem de todos e, sobretudo, daqueles que dependem da mediação especializada.

Observa-se, ainda, a prevalência de uma abordagem assistencialista e filantrópica, especialmente na forma como as APAEs são mencionadas, sem discutir sua necessária transição para CAEEs vinculados às redes públicas de ensino, conforme orientações do MEC (Conselho Nacional de Educação, 2009). Ademais, o plano reduz a noção de “educação inclusiva” à mera atenção às pessoas com deficiência, ignorando outras dimensões da diversidade que também integram o PAEE, como estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, a utilização restrita da noção de “educação inclusiva”, no documento analisado, simplifica o conceito e desconsidera outros marcadores sociais de diferença, como raça, gênero e território, que também atravessam os processos de exclusão educacional.

O problema central reside na ausência de um posicionamento evidente em relação ao compromisso com a política nacional de inclusão escolar. O plano falha ao não assegurar o direito de todos os estudantes à convivência no ensino comum, com os apoios necessários e garantias de acessibilidade, como prevê a PNEEPEI (Brasil,

2008a). Tal omissão compromete a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, como defendem Mantoan (2003) e Nozu, Bruno e Heredero (2016) ao reforçar práticas que perpetuam a exclusão simbólica e institucional dos sujeitos historicamente marginalizados.

Atualmente, segundo o documento analisado,

[...] com a mudança do cenário de funcionamento das APAEs em decorrência de novas legislações, a APAE de Castelo oferece serviços voltados à área de reabilitação, atuando também com Programas Pedagógicos Específicos para pessoas com deficiência fora da faixa etária, determinada por lei para o processo de Inclusão, com objetivo de promover ações que contribuam para construção da autonomia e independência do cidadão (Castelo, 2014, p. 46).

Embora o PME de Castelo (2014) reconheça as mudanças no funcionamento das APAEs em decorrência das novas legislações, a forma como descreve a atuação da APAE local suscita questionamentos relevantes para reforçar o modelo biomédico da deficiência. De acordo com o documento, a instituição “[...] oferece serviços voltados à área de reabilitação, atuando também com Programas Pedagógicos Específicos para pessoas com deficiência fora da faixa etária determinada por lei para o processo de Inclusão” (Castelo, 2014, p. 46). No entanto, não há clareza sobre que programas pedagógicos são esses, nem como estão organizados em relação à rede pública de ensino e às diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008a).

Essa formulação genérica contida no PME do município exige uma análise crítica mais profunda: afinal, que “programas pedagógicos específicos” são esses oferecidos pela APAE? Como estão articulados com o sistema de ensino regular? Pela legislação vigente, especialmente a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e as Diretrizes Operacionais para o AEE (Conselho Nacional de Educação, 2009), as instituições especializadas devem ser gradualmente transformadas em CAEEs, com foco na oferta do AEE em SRMs, no contraturno, para estudantes matriculados na escola comum. O que se observa no trecho citado do PME de Castelo/ES, no entanto, é a persistência de uma lógica paralela de atendimento, possivelmente desvinculada da escolarização formal e da integração ao ensino regular.

A menção ao atendimento de pessoas com deficiência “fora da faixa etária determinada por lei para o processo de inclusão” (Castelo, 2014, p. 46) também levanta questionamentos sobre o público-alvo desses programas. Se são jovens,

adultos ou idosos com deficiência que não foram escolarizados na idade apropriada, isso exigiria ações conjuntas com a EJA, e não justificaria a manutenção de um modelo separado de atendimento pedagógico. A falta de clareza sobre essas ações impede a aferição do cumprimento das diretrizes de inclusão e reforça a necessidade de reavaliar se a APAE de Castelo atua efetivamente como um Centro de AEE, em conformidade com as orientações do MEC (Conselho Nacional de Educação, 2009).

A manutenção de práticas filantrópicas e assistencialistas, historicamente vinculadas à educação das pessoas com deficiência, quando não integradas de forma orgânica ao sistema público de ensino, pode representar um retrocesso nos avanços da educação inclusiva. Isso porque tais práticas tendem a legitimar estruturas segregadas, sob a justificativa de atender a um público específico, em contradição com o direito à educação como um direito social fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

A Carta Magna (Brasil, 1988) estabelece, em seu Art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, princípios que se estendem à educação ao longo da vida. Nesse sentido, a fragmentação das políticas educacionais e a terceirização da responsabilidade estatal para instituições de caráter filantrópico tensionam o próprio sentido constitucional da educação inclusiva, ao deslocar o direito da esfera pública para ações compensatórias, muitas vezes desvinculadas do projeto pedagógico da escola comum.

Em se tratando da formação continuada dos professores, o PME de Castelo (Castelo, 2014) afirma que o município oferece de forma voluntária, aos professores e assistentes de serviço de educação, uma formação continuada em serviço, com caráter permanente, que ocorre de março a outubro de cada ano.

O município também oferece, por adesão espontânea, aos professores e Assistentes de Serviço de Educação, Formação Continuada em Serviço de caráter permanente, no período de março a outubro de cada ano (Castelo, 2014, p. 24).

Ao acessar o Portal Educação da SEME, identificou-se um link¹¹ destinado à divulgação de cursos de formação continuada. A última oferta registrada correspondeu ao Curso de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, em parceria com o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Destaca-se que, até o momento da consulta, não foram localizadas informações referentes à oferta de formações específicas na área da Educação Especial.

A formação continuada de professores é um elemento fundamental para garantir a qualidade da educação, especialmente quando se trata da inclusão e da diversidade no ambiente escolar. No entanto, ao analisar a política de formação continuada descrita no PME de Castelo, percebe-se um problema estrutural que pode comprometer sua efetividade: a adesão voluntária. Segundo o PME de Castelo (Castelo, 2014), ao deixar a participação nos cursos como uma escolha do professor, a SEME assume uma postura que, na prática, transfere a responsabilidade da qualificação para os próprios docentes, sem garantir que todos passem pelo processo formativo. Dessa forma, a formação se torna uma possibilidade, e não uma prioridade. O risco é que apenas um grupo seletivo de professores, geralmente aqueles já engajados na temática, participe das formações, enquanto outros – que talvez sejam os que mais precisam desse aprimoramento – optam por não fazê-lo.

Além disso, é fundamental questionar quais incentivos estão sendo oferecidos para que os professores tenham interesse em participar dessas formações. Em muitos municípios, a realização de cursos desse tipo conta como pontuação para progressão na carreira, bonificações salariais ou, pelo menos, como carga horária complementar. Se não houver nenhum tipo de reconhecimento formal, a adesão pode ser mínima, pois muitos professores já lidam com jornadas exaustivas e diversas demandas burocráticas.

A SEME de Castelo, ao oferecer os cursos sem mecanismos que garantam a participação dos docentes, acaba assumindo um compromisso apenas parcial com a formação. No entanto, para que a formação continuada cumpra seu papel, é preciso que haja um planejamento estratégico que assegure que os cursos cheguem a todos

¹¹ <https://sites.google.com/view/educacao-castelo-es/forma%C3%A7%C3%A3o-continuada>.

os profissionais da educação, garantindo não apenas a oferta, mas também a participação e a aplicação do conhecimento adquirido na prática pedagógica.

Dessa forma, a análise da política de formação continuada do município levanta um alerta sobre a necessidade de um comprometimento mais efetivo com a qualificação dos professores. Se a formação é essencial para uma educação de qualidade, ela não pode depender apenas da boa vontade dos docentes.

Em relação ao planejamento arquitetônico das escolas, o PME do município aponta que ainda existem instituições que necessitam de reformas, tanto pequenas quanto grandes, para atender adequadamente *alunos com necessidades educacionais especiais*¹². É fundamental realizar adequações nos espaços e nos equipamentos de acessibilidade, já que alguns ainda não funcionam de maneira satisfatória.

O AEE é disponibilizado a todos os estudantes nas SRMs, que podem estar localizadas na própria escola ou em instituições polo. Para as crianças que necessitam de suporte em termos de locomoção e cuidados específicos, há a presença de um assistente de serviço de educação, que garante o acompanhamento necessário.

No Subcapítulo 3.1.3.2 – “A educação inclusiva na rede municipal de educação” do PME de Castelo (Castelo, 2014), são apresentadas as principais ações desenvolvidas pelo município na área da Educação Especial. Dentre as atividades realizadas, destacam-se:

Atuação da equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação para atender à demanda dos alunos público-alvo da educação especial, contando atualmente com: psicólogo, assistente social, pedagogo e enfermeira.

Contratação de assistentes de serviços de educação por meio de processo seletivo para atuar com os alunos que apresentam demandas em relação a: higienização, locomoção, alimentação e questões da patologia.

Contratação de professores de atendimento educacional especializado para atuar nas escolas com o público-alvo da educação especial.

Formação continuada para os assistentes de serviços de educação objetivando a qualidade no serviço ofertado.

Formação continuada para os professores do AEE, visando ao cumprimento integral da legislação referente, bem como a construção de planos de atendimento individualizado.

Visita técnica às escolas para dar orientações sobre as questões da inclusão educacional.

¹² Termo utilizado pelo documento.

Inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola de todo o atendimento ofertado pela escola aos alunos público-alvo da educação especial.

Atendimento psicológico aos alunos que apresentam demandas específicas relativas à inclusão educacional.

Alteração das atribuições contidas no plano de carreira e vencimentos do cargo de assistente de serviço de Educação visando ao atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Articulação intersetorial com as secretarias/órgãos do município para encaminhar questões específicas dos alunos, feito pelo Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação (Castelo, 2014).

A SEME de Castelo atua com uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e enfermeiros para atender aos estudantes da educação especial. Recentemente, foram contratados assistentes de serviço de educação, por meio de processo seletivo, com a finalidade de apoiar demandas relacionadas à higienização, locomoção, alimentação e cuidados associados às condições de saúde dos alunos. Observa-se, ainda, a alteração nas atribuições desse cargo, como estratégia para responder às demandas emergentes do público atendido.

Contudo, essa reorganização institucional suscita tensionamentos importantes. Ao ampliar as atribuições de um cargo de caráter predominantemente operacional e assistencial, corre-se o risco de reafirmar uma lógica medicalizante e de cuidado, em detrimento de uma abordagem pedagógica e educacional da inclusão. Tal configuração pode contribuir para a fragmentação das responsabilidades da escola comum, deslocando para profissionais de apoio funções que deveriam estar articuladas ao trabalho docente e ao AEE. Além disso, a ausência de informações claras sobre a formação específica e continuada desses profissionais evidencia um desafio na consolidação de práticas inclusivas alinhadas aos princípios legais, que preconizam a escolarização dos estudantes PAEE como responsabilidade do sistema público de ensino, e não como um conjunto de ações compensatórias ou assistenciais.

Embora o Subcapítulo 3.1.3.2 do PME de Castelo (Castelo, 2014) enumere diversas ações voltadas à educação especial, como a atuação de equipe multidisciplinar, contratação de professores para o AEE, formação continuada e apoio aos estudantes por meio de assistentes de serviços de educação, observa-se que o documento apresenta tais medidas de forma descritiva e operacional, sem estabelecer uma análise crítica sobre os princípios que orientam a educação inclusiva.

Em primeiro lugar, a ênfase em ações de apoio (como locomoção, alimentação, higienização e cuidados com patologias) pode indicar uma visão predominantemente biomédica e assistencialista da deficiência, centrada nas limitações dos sujeitos, e não na eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais da escola. Essa perspectiva contraria os pressupostos da educação inclusiva, que, conforme Mantoan (2003, p. 24), “[...] não se resume à inserção física do aluno com deficiência, mas implica uma transformação profunda nas práticas e nas concepções pedagógicas”.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que, embora o PME do município mencione a contratação de professores para o AEE e a elaboração de Planos de Atendimento Individualizado (PAIs), o documento não explicita como se efetiva a articulação entre o AEE e o ensino comum. Tal lacuna é significativa, uma vez que o AEE, conforme estabelecido na PNEEPEI, deve assumir caráter complementar, e não substitutivo ao ensino regular (Brasil, 2008a).

A efetividade do AEE está diretamente vinculada à integração curricular, à promoção da acessibilidade pedagógica e ao apoio sistemático aos docentes da sala comum, elementos que demandam planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e corresponsabilização institucional. No entanto, o PME não apresenta diretrizes, estratégias ou dispositivos que indiquem como esse diálogo pedagógico ocorre na prática, tampouco informa se há previsão de formação continuada, assessoria pedagógica ou tempos institucionais destinados à construção colaborativa entre professores do AEE e do ensino regular.

Ademais, é necessário problematizar a centralidade atribuída aos PAIs, frequentemente apresentados como solução para os desafios da inclusão escolar. Embora os PAIs possam constituir instrumentos importantes de organização do trabalho pedagógico, não são, por si só, capazes de garantir práticas inclusivas, especialmente quando desvinculados de uma proposta curricular inclusiva, de condições materiais adequadas e de uma política de apoio efetiva aos professores da sala comum. A supervalorização desses planos pode, inclusive, reforçar uma lógica de individualização do problema, deslocando para o estudante – e para o documento que o representa – a responsabilidade por adaptações que deveriam ser assumidas coletivamente pela escola e pelo sistema de ensino.

A ausência de indicadores de monitoramento e avaliação das ações previstas no documento também chama atenção. A implementação de medidas pontuais,

dissociadas de processos sistemáticos de acompanhamento, avaliação e replanejamento, fragiliza a efetividade das políticas públicas educacionais, contrariando os princípios orientadores da PNEEPEI, que prevê a avaliação contínua das ações como condição para sua consolidação (Brasil, 2008a).

Soma-se a esse aspecto o fato de o documento não problematizar a permanência de práticas segregadoras na rede municipal, como a utilização de instituições especializadas – a exemplo da APAE – para fins educacionais. Importa destacar que tal encaminhamento não encontra respaldo na legislação educacional vigente, uma vez que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e a própria Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) orientam que a escolarização dos estudantes PAEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta do AEE de forma complementar, e não substitutiva.

A naturalização dessas práticas no âmbito do planejamento educacional evidencia, portanto, uma contradição entre o discurso inclusivo e a prática institucional, revelando limites na compreensão e na efetivação do direito à educação como um direito público subjetivo, que não pode ser delegado a instituições externas ao sistema público de ensino sob a lógica da compensação ou da assistência.

Portanto, embora o plano apresente avanços administrativos, carece de uma abordagem pedagógica, crítica e transformadora da inclusão escolar, permanecendo atrelado a uma lógica que prioriza a adaptação do aluno à escola, não da escola ao aluno, o que limita o potencial emancipador da educação inclusiva.

A articulação intersetorial com outras secretarias e órgãos municipais, coordenada pelo Serviço Social da Secretaria, é fundamental para encaminhar questões específicas dos alunos. Também foram contratados professores de AEE para atuar nas escolas, e os assistentes e professores recebem formação continuada, com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento e cumprir a legislação vigente, além de elaborar PAIs.

Além disso, são realizadas visitas técnicas às escolas para orientar sobre inclusão educacional, e todo o atendimento aos alunos da educação especial é integrado ao PPP das escolas. Também é oferecido atendimento psicológico a alunos com demandas específicas relacionadas à inclusão.

Segundo o PME de Castelo, as escolas da rede municipal de ensino que ainda não foram contempladas pelo Programa de Salas de Recursos Multifuncionais e que atendem estudantes PAEE estão organizadas em formato de polos para a oferta do AEE no contraturno. Nesse modelo, o planejamento e a ação colaborativa entre o professor regente e os profissionais especializados ocorreriam na escola de origem do aluno, enquanto o atendimento especializado se concentra nos polos. Esses polos são organizados a partir da proximidade geográfica entre as escolas, cabendo à Prefeitura Municipal de Castelo, por meio da SEME, a oferta de transporte para o deslocamento dos estudantes, inclusive daqueles oriundos das escolas da zona rural.

Contudo, essa estratégia suscita questionamentos importantes do ponto de vista legal e pedagógico. Em primeiro lugar, a organização do AEE exclusivamente em polos não está prevista de forma explícita na legislação educacional, que orienta a oferta do AEE de maneira articulada à escola comum, preferencialmente no próprio espaço escolar, de modo a favorecer a integração pedagógica, a acessibilidade e a participação dos estudantes no cotidiano da escola (BRASIL, 2008a). A centralização do atendimento em polos pode, ainda que de forma indireta, reafirmar práticas de deslocamento e separação, sobretudo para estudantes da zona rural, contrariando o princípio da inclusão como direito à escolarização no território em que o aluno está inserido.

Ademais, ao vincular a implementação das SRMs à adesão ou à contemplação por programas federais, o PME de Castelo (Castelo, 2014) desloca a responsabilidade do poder público municipal, quando a legislação vigente atribui aos sistemas de ensino a obrigação de prover as condições materiais, humanas e pedagógicas necessárias à efetivação do AEE. Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Castelo dispõe de autonomia administrativa e financeira para estruturar essas salas, não sendo juridicamente justificável a espera exclusiva por programas federais como condição para a garantia do direito à educação inclusiva. Tal postura evidencia limites na compreensão do AEE como política pública permanente, e não como ação dependente de iniciativas pontuais.

Outro aspecto que merece problematização refere-se à menção genérica ao envolvimento de profissionais de apoio e equipes multiprofissionais, sem que o documento esclareça como esses sujeitos – especialmente os profissionais das áreas sociais – contribuem efetivamente para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE. A ausência de detalhamento sobre suas

atribuições, formas de atuação e articulação com o trabalho pedagógico reforça uma lógica assistencialista, que tende a fragmentar as ações e a esvaziar o caráter educacional do atendimento.

Dessa forma, embora o PME de Castelo (Castelo, 2014) apresente o modelo de polos como alternativa organizacional, a análise evidencia contradições entre o que é proposto, o que está previsto na legislação e o que se materializa como direito, sobretudo no contexto das escolas do campo, onde o deslocamento dos estudantes e a centralização dos serviços podem aprofundar desigualdades já existentes.

O PME de Castelo (Castelo, 2014) indica que o mesmo currículo é desenvolvido tanto no campo quanto na cidade. Apesar das diferenças geográficas entre essas duas áreas, o currículo trabalhado com os estudantes é o mesmo, sem considerar as especificidades de cada contexto. Isso demonstra que o município adotou uma abordagem de educação rural, sem fazer ajustes para as necessidades e características próprias do ambiente rural. Em relação à educação especial, também não há nenhuma especificidade para as diferentes realidades geográficas. O atendimento oferecido é o mesmo tanto para as áreas urbanas quanto para as rurais, sem levar em consideração as particularidades e necessidades específicas de cada contexto.

O município de Castelo/ES, assim como vários municípios brasileiros, passou pela nucleação (fechamento) das escolas do campo.

Em 2009, houve a nucleação das escolas com um quantitativo reduzido de aluno. As escolas funcionavam com turmas multisseriadas, ofertando melhorias na qualidade da educação e reorganizando o fluxo de alunos para escolas com uma estrutura que pudesse oferecer maiores possibilidades de aprendizagem, essenciais à formação do cidadão (Castelo, 2014, p. 19).

Com o fechamento das escolas, o município se viu obrigado a investir no transporte escolar, pois diversas comunidades ficavam distantes dos distritos que atendiam seus estudantes. A precariedade das estradas, a falta de veículos adequados e as chuvas constantes agravavam a situação, fazendo com que muitos alunos enfrentassem enormes dificuldades para frequentar a escola. O resultado foi que muitos desistiram no percurso e não conseguiram concluir o ensino fundamental, perdendo o seu direito à educação básica.

Infelizmente, a realidade da nucleação (fechamento) das escolas ainda paira como uma névoa densa sobre o nosso município. Tanto escolas da cidade quanto do campo vêm sendo alvo de fechamento, sob a justificativa da gestão municipal de que essa medida visa melhorar a qualidade do ensino. No entanto, é necessário questionar: será mesmo que o fechamento de escolas garante, por si só, a melhoria da qualidade educacional? Por que não investir nas instituições já existentes, fortalecendo a infraestrutura, valorizando os profissionais da educação, o corpo docente e a gestão escolar?

Na prática, sabemos que esse discurso raramente se concretiza em ações efetivas. A descontinuidade das escolas próximas às comunidades compromete o acesso, a permanência e o direito à educação, especialmente para os estudantes do campo. Diversas pesquisas já apontaram que, diante dessas medidas, muitos acabam desistindo de estudar, contribuindo para o aumento da evasão escolar. Assim, o que se apresenta como uma “estratégia de qualidade” pode, na verdade, aprofundar desigualdades e fragilizar ainda mais o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Diante desse cenário de fechamento de escolas na cidade e no campo, torna-se ainda mais urgente analisar como as metas educacionais pactuadas em nível municipal dialogam, ou não, com a realidade vivida pelas comunidades escolares. O PME, enquanto instrumento orientador das políticas públicas locais, deveria garantir diretrizes que assegurem o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos, especialmente em contextos historicamente vulnerabilizados. É nesse sentido que, ao longo desta pesquisa, elegemos algumas das vinte metas estabelecidas no PME para investigação, com o objetivo de compreender em que medida elas contribuem (ou deixam de contribuir) para a efetivação do direito à educação.

Dentre as vinte metas estabelecidas no PME, elencamos algumas que serão investigadas durante o percurso de nossa pesquisa. São elas: Meta 4, Meta 8, Meta 13 e Meta 14 (Quadro 5).

Quadro 5 - Metas e estratégias investigadas no processo de pesquisa

(continua)

Meta 4	
Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, alunos da rede municipal de ensino, e apoiar a universalização nas demais redes, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	
Estratégia 1	Garantir a revisão anual da proposta curricular visando desenvolver no contexto escolar aprendizagens significativas.
Estratégia 2	Garantir, na proposta pedagógica das escolas da rede municipal de educação, práticas educacionais inclusivas, que atendam ao público-alvo da educação especial em suas especificidades.
Estratégia 3	Apoiar programas destinados ao incentivo à profissionalização dos jovens público-alvo da educação especial
Estratégia 4	Realizar, durante a vigência deste plano, a continuidade dos estudos referentes às diretrizes e normas para a terminalidade específica do ensino fundamental aos alunos com necessidades educacionais especiais.
Estratégia 5	Garantir a oferta, quando necessário, de um professor de Libras para atendimento aos alunos surdos da rede pública municipal de Castelo.
Estratégia 6	Garantir a oferta, quando necessário, de um professor de Braille para atendimento aos alunos cegos da rede pública municipal de Castelo
Estratégia 7	Ofertar Atendimento Educacional Especializado aos alunos da rede municipal de educação de Castelo em sala de recurso multifuncional da própria escola onde este está matriculado ou em escola polo.
Estratégia 8	Estimular que os beneficiários do programa BPC – Benefício de Prestação Continuada na Escola, do governo federal, estejam inseridos no espaço escolar.
Estratégia 9	Garantir o atendimento especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar aos alunos da rede municipal de ensino com deficiência, transtornos globais e funcionais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual do Estado do Espírito Santo, desde que comprovada a necessidade e haja solicitação por escrito do médico que acompanha o aluno.
Estratégia 10	Garantir, no prazo de vigência deste Plano, a eliminação de barreiras arquitetônicas, nos espaços das escolas da Rede Municipal de Ensino.
Estratégia 11	Garantir assistentes de serviços de educação, de acordo com a demanda das necessidades biopsicossociais dos alunos, para atividades de cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação de acordo com as “Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual do Estado do Espírito Santo”.
Estratégia 12	Garantir o atendimento educacional especializado, na escola de origem ou escolas polo, aos alunos com deficiência, transtornos globais e funcionais do desenvolvimento e altas habilidades da rede municipal de ensino

Metas e estratégias investigadas no processo de pesquisa

(continuação)

Meta 4	
Estratégia 13	Garantir apoio e assessoramento aos educadores que atuam com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades da rede municipal de ensino.
Estratégia 14	Garantir o atendimento por equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação e demais secretarias municipais aos alunos público-alvo da educação especial da rede municipal de ensino.
Estratégia 15	Garantir transporte escolar aos alunos que apresentam dificuldades de locomoção, bem como solicitar junto à administração sinalização da área de embarque e desembarque.
Estratégia 16	Promover palestras com profissionais da saúde e assistência social sobre diagnóstico, causas e atendimento às deficiências.
Estratégia 17	Identificar a demanda das altas habilidades/superdotação na rede pública municipal de ensino, estabelecendo parcerias públicas, objetivando esse atendimento.
Estratégia 18	Priorizar, através de processo seletivo, profissional que possui formação específica em educação especial, para atender alunos público-alvo desta atuação nas salas de recursos multifuncionais.
Meta 8	
Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para negros, população do campo, comunidade em geral e dos vinte e cinco por cento mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados no IBGE.	
Estratégia 1	Incentivar a oferta do ensino fundamental e médio em parceria com a rede estadual de ensino.
Estratégia 2	Incentivar a promoção de busca ativa de jovens fora das escolas pertencentes aos segmentos populacionais considerados desta meta.
Estratégia 3	Incentivar a implementação de programas de EJA para os segmentos considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.
Estratégia 4	Incentivar programas que contemplem o desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico e recuperação, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado.
Estratégia 5	Estimular a diversificação curricular, integrando a formação à preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relação entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, adequando à organização do tempo e do espaço pedagógico.

Metas e estratégias investigadas no processo de pesquisa

(conclusão)

Meta 13	
Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	
Estratégia 1	Apoiar a promoção da melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciatura, por meio de aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral, educação para as relações étnico-raciais, além de prática didática.
Estratégia 2	Incentivar a elevação do padrão de qualidade da educação superior, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu.
Estratégia 3	Apoiar a elevação da qualidade da educação superior, por meio do aumento gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial, semi-presencial e não presencial, nas universidades públicas, para noventa por cento, e nas instituições privadas para setenta e cinco por cento em 2020, e da melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em cinco anos, pelo menos sessenta por cento dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a sessenta por cento no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e, no último ano de vigência, pelo menos setenta e cinco por cento nesse exame, em cada área de formação profissional.
Estratégia 4	Incentivar a promoção de formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.
Meta 14	
Estratégia 1	Apoiar a expansão do financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento.
Estratégia 2	Estimular a integração articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e as agências estaduais de fomento à pesquisa.
Estratégia 3	Apoiar a implementação de ações para redução de desigualdades étnico-raciais e regionais em programas de mestrado e doutorado.
Estratégia 4	Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu.
Estratégia 5	Incentivar a participação de docentes da rede municipal de ensino em cursos de pós-graduação stricto sensu na forma da lei municipal nº 3.428, de dezembro de 2013.

Fonte: PME (Castelo, 2014), rediagramado pela pesquisadora.

A Meta 4 - Estratégia 3 carece de detalhamento. A menção ao “incentivo à profissionalização” pode sugerir a atuação da APAE ou outras instituições conveniadas, mas o PME não especifica quais programas existem, quais metodologias são utilizadas, em que locais e com quais resultados são aplicados os programas. Isso compromete a transparência e impede a avaliação da efetividade dessa ação.

Não há evidências claras de que essa estratégia esteja articulada com os princípios da educação inclusiva, tampouco se os programas de profissionalização são executados por meio da escola regular ou por instituições especializadas como a APAE. É necessário problematizar se tais ações promovem a autonomia e a inserção no mundo do trabalho, ou se reforçam práticas segregadoras e descontextualizadas da realidade educacional.

No âmbito da Meta 4, observa-se a utilização do termo “assistente de serviços de educação”, que se aproxima, em diversas redes municipais, da função de cuidador escolar (profissional responsável por prestar apoio direto aos estudantes PAEE nas atividades de alimentação, higiene e locomoção). Todavia, o PME de Castelo (Castelo, 2014) não explicita o perfil profissional requerido, tampouco delimita as atribuições específicas desse cargo, o que evidencia uma imprecisão terminológica e conceitual relevante. A ausência de critérios claros quanto à formação mínima, à natureza da atuação (assistencial ou pedagógica) e aos limites éticos e legais desse profissional pode comprometer a efetividade da política de inclusão, ao propiciar sobreposições de funções com docentes e especialistas da equipe pedagógica, além de possibilitar a delegação indevida de tarefas pedagógicas a profissionais sem formação específica.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o PME defina de forma rigorosa e alinhada às normativas federais o papel desses profissionais no contexto da educação inclusiva, garantindo que suas ações estejam voltadas ao apoio às atividades da vida diária, sem que isso implique em usurpação de atribuições didático-pedagógicas, que são privativas dos profissionais da educação com formação adequada.

O PME destaca a realização de palestras com profissionais da saúde e da assistência social, voltadas ao diagnóstico, às causas e ao atendimento das deficiências. Embora essa ação possa contribuir para a sensibilização da comunidade escolar, ela revela limitações significativas ao ser apresentada como uma medida isolada e pontual, sem

articulação explícita com processos formativos continuados ou com o PPP das instituições de ensino.

A ausência de diretrizes pedagógicas que integrem essas ações ao contexto escolar e à formação dos profissionais da educação favorece uma compreensão biomédica da deficiência, centrada no diagnóstico e na patologia, em detrimento de uma abordagem fundamentada nos direitos humanos e o que estabelece a PNEEPEI (Brasil, 2008a).

Conforme aponta Mantoan (2003), a superação de concepções excludentes exige a transformação das práticas e representações que sustentam a desigualdade no espaço escolar, o que não se alcança apenas com ações informativas ou sensibilizadoras.

Dessa forma, a proposta em questão carece de um planejamento pedagógico crítico, que a vincule efetivamente à formação continuada dos educadores e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Na ausência dessa articulação, há o risco de que as ações se limitem a intervenções pontuais e assistencialistas, reproduzindo estigmas e reforçando lógicas segregadoras, em desacordo com os princípios da PNEEPEI, que orienta a construção de escolas capazes de acolher a diversidade como valor, e não como exceção (Brasil, 2008a).

Apesar de estar situada no eixo da educação superior, a Meta 13 do PME de Castelo, que visa ampliar a qualificação dos docentes do ensino superior, mostra-se relevante para a discussão sobre a inclusão na educação básica, especialmente quando se considera o impacto direto que a formação inicial tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A qualidade da formação docente, sobretudo no que se refere à educação especial e à perspectiva inclusiva, é um fator determinante para a construção de um sistema educacional comprometido com a diversidade e a equidade.

Nos contextos municipais, em especial em localidades do interior como Castelo, a escassez de profissionais com formação *stricto sensu* nas áreas da inclusão e da diversidade educacional limita a capacidade das instituições formadoras em preparar adequadamente os futuros professores para atuar com os públicos da educação especial. A ausência de mestres e doutores com domínio teórico e prático sobre as políticas inclusivas repercute negativamente na consolidação de uma cultura escolar

acolhedora, democrática e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Apesar de o PME de Castelo/ES mencionar em sua Meta 13 a necessidade de ampliar a proporção de mestres e doutores no corpo docente da educação superior para 75%, sendo no mínimo 35% de doutores, na prática não há uma política local que garanta a liberação integral ou parcial de professores efetivos para cursarem programas de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrados. Quando questionada a esse respeito, a SEME afirmou não dispor de nenhuma normatização ou estratégia que favoreça a formação continuada em nível de mestrado. Essa lacuna evidencia a contradição entre o discurso institucional e a efetivação das metas propostas no próprio PME.

Além disso, o município enfrenta dificuldades recorrentes no cumprimento do piso salarial nacional do magistério e na efetiva valorização da carreira docente, situação que se relaciona diretamente com a fragilidade do planejamento orçamentário, a dependência de programas e repasses externos e a priorização de ações pontuais em detrimento de políticas estruturantes de valorização profissional. Observa-se que a ausência de uma política municipal consistente de carreira, aliada à instabilidade na oferta de formações continuadas em serviço e à sobrecarga de trabalho imposta aos docentes – especialmente nas escolas do campo e no atendimento ao PAEE –, compromete tanto a atratividade da carreira quanto a permanência de profissionais qualificados na rede.

A ausência de incentivos à qualificação profissional e de políticas salariais condizentes fragiliza o compromisso com a qualidade da educação, comprometendo não apenas a permanência dos docentes na rede, mas também a efetividade das metas estabelecidas pelas políticas públicas educacionais. Essa contradição entre planejamento e realidade revela o descompasso entre os marcos legais e a materialização concreta de uma política educacional que valorize os profissionais da educação como sujeitos estratégicos no processo de transformação social.

Além disso, diante da inexistência de políticas locais que incentivem ou possibilitem a continuidade da formação docente em nível *stricto sensu*, muitos profissionais da educação têm recorrido, por conta própria, a cursos de mestrado e doutorado ofertados por instituições particulares estrangeiras, especialmente no Paraguai e nos Estados Unidos, como a Universidad del Paraguay e a MUST University. Essa escolha, em grande medida, não se dá por preferência, mas por necessidade, uma

vez que essas instituições oferecem maior flexibilidade de tempo, menor exigência de presença física e, em alguns casos, custos mais acessíveis. Trata-se de uma alternativa encontrada pelos docentes frente à ausência de políticas públicas efetivas de valorização e progressão na carreira, o que evidencia a fragilidade da gestão educacional local em cumprir as metas de qualificação docente previstas no PME. Essa realidade também levanta discussões sobre a qualidade e o reconhecimento dessas formações no Brasil, além de reforçar o abismo existente entre o ideal normativo e as condições concretas de trabalho e formação dos profissionais da educação básica.

Essa lacuna vai ao encontro das preocupações expressas por Mantoan (2006, 23), ao afirmar que a efetivação da inclusão depende de uma “[...] formação docente que não apenas tolere a diferença, mas a reconheça como constitutiva da escola e da aprendizagem”. Da mesma forma, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Conselho Nacional de Educação, 2015), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, reforça a importância de uma formação pautada na compreensão da educação como um direito humano universal, com ênfase na diversidade, na equidade e na inclusão.

Assim, ao promover a elevação do padrão de qualificação docente no ensino superior, a Meta 13 dialoga diretamente com os objetivos de uma educação inclusiva de qualidade, ao mesmo tempo que evidencia uma lacuna que deve ser urgentemente enfrentada: a necessidade de investir na formação de professores que compreendam a inclusão como princípio estruturante da prática pedagógica, e não apenas como um conjunto de estratégias adaptativas ou de atendimento paralelo. Tal articulação reforça a pertinência da pesquisa ao evidenciar que, sem mudanças estruturais na formação docente, as metas relacionadas à inclusão escolar tendem a permanecer no plano do discurso.

Em 2016 foi promulgada a Lei Complementar nº 10, de 28 de dezembro de 2016 (Castelo, 2016), que “Altera dispositivos da Lei Complementar nº 002, de 12 de fevereiro de 2007, que institui o Plano Diretor¹³ do município de Castelo, Estado do Espírito Santo e dá outras providências” (Castelo, 2016). Em seu Art. 4º, estabelece

¹³ O Plano Diretor é um instrumento de planejamento urbano previsto no Estatuto da Cidade, por meio da Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Brasil, 2001), que orienta o desenvolvimento físico e territorial dos municípios. Em 2016, o município de Castelo incluiu dispositivos educacionais no Plano Diretor, garantindo, por exemplo, a atuação do AEE no contraturno.

alterações no Capítulo I, do Título II, Lei Complementar nº 002, de 12 de fevereiro de 2007, acrescentando, entre outros pontos, os seguintes dispositivos:

Art. 13-D. A Educação Especial, modalidade que perpassa os níveis de ensino ofertados no município, será garantida aos alunos com deficiência, com atendimento no contraturno, em salas de recursos multifuncionais, na escola de origem do mesmo ou em escola polo.

§ 1º. A Secretaria Municipal de Educação contará com equipe multidisciplinar para dar atendimento às escolas, em especial aos alunos público-alvo da educação especial, composta por Pedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo e Assistente Social.

§ 2º. A Secretaria Municipal de Educação investirá, continuamente, em recursos de acessibilidade arquitetônica e de tecnologia assistiva, e capacitará os técnicos da educação e os profissionais do magistério para atender às necessidades das pessoas com deficiência;

Art. 13-E. Visando o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação estabelecerá parceria com universidades para oferta de formação continuada, troca de experiências e atualização, obedecendo os limites das disponibilidades orçamentárias e financeiras (Castelo, 2016, Art. 4º).

Embora a Lei Complementar nº 10, de 28 de dezembro de 2016 (Castelo, 2016) represente um avanço ao incorporar dispositivos voltados à educação especial no Plano Diretor, observa-se que sua redação restringe os direitos previstos exclusivamente aos alunos com deficiência, silenciando sobre os demais segmentos que compõem o PAEE, a saber: os estudantes com autismo e aqueles com altas habilidades/superdotação. Essa delimitação normativa contraria os marcos legais e as diretrizes federais em vigor, como a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Conselho Nacional de Educação, 2009).

A composição da equipe multidisciplinar no município de Castelo, prevista no PME e no Plano Diretor (Lei Complementar nº 10, de 28 de dezembro de 2016), antecipa a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), de natureza federal, que passou a garantir a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. Essa medida revela, em certa medida, uma sensibilidade da gestão municipal à complexidade das demandas escolares contemporâneas, especialmente no que tange ao acolhimento e ao acompanhamento de estudantes PAEE.

Contudo, a implementação desses serviços no âmbito da SEME também suscita críticas importantes no campo da gestão pública e da intersetorialidade das políticas sociais. Em muitos municípios, os serviços de acompanhamento psicológico e social

já são ofertados por meio da rede de assistência social, especialmente pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Nesse contexto, a alocação de recursos da educação para suprir déficits de outras políticas públicas pode gerar tensionamentos orçamentários e funcionais, especialmente em municípios de pequeno porte, como Castelo, onde os recursos humanos e financeiros são limitados. É necessário, portanto, que a presença desses profissionais na escola não se configure como substitutiva às ações das demais políticas públicas, mas sim como um esforço articulado de atuação intersetorial, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação, 2009) e pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (Conselho Nacional de Educação, 2012), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao reafirmar a educação como direito fundamental e ao defender práticas educativas pautadas na dignidade humana, na equidade e no respeito à diversidade.

Adicionalmente, o PME de Castelo (Castelo, 2014) reforça o compromisso com a formação continuada dos profissionais do magistério, o que representa um ponto positivo. A formação continuada, quando sistemática e orientada por princípios de justiça social e equidade, constitui um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas (Pletsch, 2009). No entanto, para que essa formação tenha impacto real na prática educativa, é fundamental que esteja articulada com as demandas concretas das escolas, com os princípios da educação inclusiva e com as políticas nacionais de formação de professores, como prevê a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Conselho Nacional de Educação, 2015).

A análise também evidencia que o plano carece de mecanismos de avaliação e monitoramento da efetividade das ações propostas. Não há dados atualizados sobre os resultados obtidos, tampouco processos sistemáticos de escuta das famílias e dos próprios estudantes, o que compromete a gestão democrática e o controle social da política educacional. Também não há metas objetivas ou prazos definidos para a superação de barreiras arquitetônicas, reconhecidas no texto como um desafio persistente.

A formação continuada prevista para os profissionais da educação é outro ponto crítico. O plano a apresenta como ação pontual e de adesão voluntária,

desconsiderando sua função estruturante no processo de implementação da inclusão escolar. Conforme argumenta Mendonça (2019), a formação docente para a diversidade não pode ser concebida como ação periférica ou optativa, mas como eixo central de uma política educacional inclusiva, capaz de garantir que todos os profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios da heterogeneidade no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da política de nucleação das escolas do campo, implementada no município de Castelo a partir de 2009. O fechamento de unidades escolares multisseriadas de pequeno porte e a consequente transferência dos estudantes para escolas polos são apresentados no PME (Castelo, 2014) como estratégias voltadas à “melhoria da qualidade da oferta educativa”. No entanto, essa justificativa tecnocrática desconsidera os impactos sociais, afetivos e culturais que tal medida impôs às comunidades campesinas, especialmente àquelas mais vulneráveis.

A análise evidencia que essa política desconsidera a função social e comunitária da escola do campo, contribuindo diretamente para o aumento da evasão escolar, sobretudo entre estudantes com deficiência, que dependem de transporte adaptado, de cuidados constantes e de redes de apoio próximas à família. Além disso, rompe-se o vínculo identitário entre escola, território e comunidade, elementos estruturantes da proposta da educação do campo, que defende uma escola contextualizada, enraizada nos saberes e modos de vida dos sujeitos do campo.

Como sublinha Caldart (2012), a escola do campo não pode ser concebida apenas como espaço de instrução formal pautado por indicadores de rendimento, mas sim como território de resistência, pertencimento e construção coletiva. A ausência de problematização no plano sobre as perdas pedagógicas, culturais e subjetivas decorrentes da nucleação revela um viés urbanocêntrico e produtivista, incompatível com os princípios de justiça social, equidade e inclusão.

Ao defender a centralização do atendimento sem considerar as realidades locais, como as longas distâncias, a precariedade das estradas e o tempo de deslocamento, o plano viola o direito à educação no território. Isso contraria tanto os fundamentos da educação do campo quanto os preceitos da política de inclusão, que exige a eliminação de barreiras geográficas, culturais e institucionais para garantir o acesso e a permanência de todos na escola.

A opção da rede municipal de Castelo por utilizar exclusivamente o termo “educação inclusiva”, em detrimento da formulação “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, consagrada pela PNEEPEI (Brasil, 2008a), transcende uma mera escolha linguística. Trata-se de uma decisão que revela orientações político-pedagógicas específicas acerca do enfrentamento da diversidade na escola pública.

Sob uma ótica crítica, o uso isolado de “educação inclusiva” tende a reduzir a complexidade do conceito a uma noção de “integração física” do estudante com deficiência no espaço escolar, sem, contudo, assegurar condições estruturais e didáticas para sua plena participação (Brasil, 2008a). Tal redução implica o risco de invisibilizar as singularidades do PAEE, diluindo-o em um discurso que, embora pretensamente abrangente, carece de compromissos explícitos com o AEE, com a formação docente continuada em acessibilidade curricular (Mantoan, 2015; Pletsch, 2009).

A formulação completa, “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, sinaliza, diferentemente, um projeto de reconfiguração institucional que reconhece a educação especial como modalidade transversal ao ensino comum. Nesse enquadramento, a inclusão deixa de ser um movimento centrado na adaptação do aluno para passar a demandar transformações na identidade escolar: reorganização do PPP; oferta regular de AEE em SRMs; articulação entre professores do ensino comum e especialistas; e monitoramento contínuo da aprendizagem (Brasil, 2008a; Caldart, 2012).

A recusa ou, ao menos, a omissão da designação “educação especial na perspectiva da educação inclusiva” pode ser lida a partir de um feixe de hipóteses interligadas. Em um primeiro plano, ela revela fragilidades conceituais e formativas: a ausência de processos continuados de atualização teórico-metodológica faz com que os profissionais da rede desconheçam, ou empreguem de forma imprecisa, os marcos legais e epistemológicos da inclusão (Silva, 2022). Ao mesmo tempo, a adoção de um enunciado mais genérico funciona como estratégia político-institucional para conter custos, pois mitiga a pressão por investimentos adicionais, contratação de profissionais de apoio, adequação de infraestrutura e aquisição de materiais especializados, mantendo o discurso inclusivo num patamar financeiramente pouco oneroso. Sob outro ângulo, alguns gestores recorrem ao termo abrangente “educação inclusiva” para ampliar o leque de sujeitos contemplados, incorporando povos do

campo, quilombolas, indígenas, comunidades LGBTQIA+ e migrantes; embora legítima, tal ampliação torna-se problemática quando não se traduz em políticas diferenciadas nem em recursos específicos para cada grupo, especialmente para os estudantes que dependem de mediação pedagógica especializada, já prevista em lei, a saber, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Dessa forma, a escolha terminológica genérica, quando dissociada de compromissos formativos, orçamentários e pedagógicos concretos, corre o risco de converter-se em expediente retórico, esvaziando o potencial emancipatório da inclusão escolar.

Dessa forma, a predileção pelo vocábulo reduzido não se configura como avanço discursivo, mas como potencial esvaziamento conceitual. O desafio que se impõe à municipalidade consiste em (re)assumir a terminologia e principalmente os compromissos político-pedagógicos que dela decorrem, de modo a garantir que a inclusão escolar extrapole a retórica e se concretize em práticas, serviços e recursos capazes de assegurar o direito à aprendizagem de todos, com ênfase naqueles que demandam apoio especializado. Somente assim o princípio inclusivo deixará de ser um discurso normativo e converter-se-á em ação educativa efetiva.

Diante do que foi apresentado, levanta-se a seguinte questão: Como o território castelense pode ser considerado inclusivo se ainda não aderiu formalmente à política de educação do campo? Essa contradição expõe uma incongruência conceitual e política: como falar em inclusão quando se ignora justamente a diversidade dos sujeitos que compõem o território campesino?

Ao não reconhecer a educação do campo como política estruturante, o município invisibiliza saberes, tempos, culturas e modos de vida que desafiam a lógica homogênea da escola urbana. Como já alertam autores como Arroyo (2012) e Caldart (2004), negar o campo como categoria política e epistemológica é também negar o direito à diferença, contradizendo o princípio da educação inclusiva.

A ideia de inclusão, conforme defendida por Mantoan (2015), pressupõe a transformação da escola comum em um espaço capaz de acolher a diversidade em todas as suas expressões, o que inclui a territorialidade. No entanto, o que se observa em documentos como o PME de Castelo é o uso esvaziado do termo “inclusiva”, desvinculado de compromissos concretos com as especificidades locais. A palavra é

mobilizada como um marcador discursivo de modernidade e compromisso social, mas sem que isso se traduza em ações estruturantes ou políticas territorializadas.

Na prática, o não reconhecimento da educação do campo como política pública compromete a própria efetividade da educação especial. Isso porque as barreiras para a inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo não se limitam a aspectos pedagógicos ou atitudinais; elas estão profundamente associadas à precariedade da infraestrutura, à descontinuidade do transporte escolar, à ausência de profissionais especializados e à urbanização dos currículos.

Enquanto educadora do campo, percebo que essa ausência de adesão oficial não é meramente administrativa, mas simbólica: ela comunica quem importa, quais territórios são considerados e quais sujeitos são autorizados a aprender com dignidade. Falar em inclusão, portanto, exige mais do que nomear – exige reconhecer, respeitar e reorganizar profundamente a escola, o currículo e as políticas públicas a partir das realidades que historicamente foram silenciadas.

Embora o município de Castelo não possua atualmente nenhuma escola da zona rural cadastrada no INEP como “escola do campo”, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), que institui a Política de Educação do Campo e o PRONERA, oferece respaldo jurídico para esse reconhecimento, ao definir “populações do campo” e “escola do campo”:

I - populações do campo: 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 caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, Art. 1º, § 1º, incisos I e II).

A efetivação desse enquadramento, contudo, exige a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da unidade escolar, especialmente no que tange à adequação dos tempos escolares e de um currículo contextualizado às dinâmicas socioeconômicas do campo, demandas que precisam ser encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação para homologação. Até o presente momento, nenhum secretário municipal de educação manifestou interesse em conduzir esse processo,

que encontra ainda amparo no Art. 23, § 2º da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), o qual legitima a flexibilidade de organização curricular para atender às peculiaridades regionais e sazonais, como os períodos de plantio e colheita.

4.2 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CEDIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PASTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)

Os documentos referentes à educação especial no município de Castelo/ES foram cedidos em 2024 pela responsável técnica da área. Entre os materiais disponibilizados, constam a relação das escolas da rede, a listagem dos estudantes PAEE por unidade escolar, termos de autorização para administração de medicamentos, formulários vinculados ao AEE e à avaliação diagnóstica, solicitações de profissionais de apoio em sala de aula, documentos de organização curricular, termos de ciência e matrícula, entre outros. Esses registros integram uma política documental voltada à formalização dos serviços ofertados, à responsabilização das famílias e ao controle institucional dos atendimentos realizados no âmbito da educação especial.

A análise desses instrumentos evidencia a existência de uma estrutura normativa e administrativa que busca garantir o direito à escolarização dos estudantes PAEE na rede municipal. Trata-se de um conjunto de documentos que visa assegurar a legalidade do processo, registrar consentimentos, monitorar a demanda por recursos humanos e materiais e orientar tecnicamente as equipes escolares. No entanto, observa-se que essa estrutura ainda opera sob uma lógica predominantemente burocrática, com foco nos trâmites legais, em detrimento de uma abordagem pedagógica integral, articulada ao PPP das escolas.

O Termo de Matrícula no AEE, por exemplo, reconhece o AEE como um direito suplementar e complementar previsto em legislações nacionais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 208, inciso III), a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Contudo, o documento restringe-se a indicar dias e horários de comparecimento do estudante ao serviço no contraturno, não contemplando elementos pedagógicos essenciais, como a previsão de um PAI ou sua articulação com o currículo regular. Conforme destaca Mantoan (2003), uma política educacional verdadeiramente inclusiva deve assegurar a participação ativa do

estudante nos processos de ensino e aprendizagem, para além da mera inserção física na escola.

O Termo de Ciência/Responsabilidade, por sua vez, informa o responsável legal sobre a função do profissional de apoio escolar, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Ainda que represente um avanço no reconhecimento formal dos direitos, esse documento mantém uma perspectiva unilateral, voltada mais à ciência da família do que à construção dialógica de estratégias de acompanhamento. Esse tipo de prática revela um traço recorrente nas políticas educacionais brasileiras: a formalização do direito sem sua efetiva apropriação pelos sujeitos envolvidos, resultando no que Mazzotta (2011) caracteriza como “hiato normativo”, ou seja, a distância entre o que está prescrito nos marcos legais e o que se concretiza no cotidiano escolar.

De modo semelhante, o Questionário Individual do Estudante consiste em um formulário detalhado sobre as necessidades de apoio nas atividades de vida diária (higiene, locomoção, alimentação), uso de equipamentos e condições clínicas. Apesar de contribuir para a solicitação de cuidadores escolares, o documento reforça uma perspectiva biomédica da deficiência, centrada no déficit e nas limitações funcionais do sujeito. Como adverte Pletsch (2009), a consolidação de uma escola inclusiva requer a superação de olhares patologizantes e a valorização das singularidades dos estudantes como dimensões constitutivas do processo pedagógico.

Esse mesmo tensionamento se manifesta no Ofício de Solicitação de Cuidador Escolar, cujo conteúdo restringe-se à identificação do estudante e do horário de atendimento, sem justificativas pedagógicas ou parecer técnico que subsidiem a solicitação. A ausência de critérios mais concretos pode comprometer a equidade na distribuição dos profissionais e obscurecer a natureza educacional do apoio requerido. Arroyo (2012), ao discutir as políticas públicas em territórios marcados por vulnerabilidades, aponta que a centralização das decisões e a fragilidade dos diagnósticos institucionais tendem a reproduzir desigualdades e a invisibilizar sujeitos historicamente excluídos.

Já o Termo de Autorização para Administração de Medicamento explicita a ampliação das funções da escola no atendimento às demandas de saúde dos estudantes, exigindo uma atuação que transcende o campo estritamente pedagógico. Esse

documento evidencia a importância da articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

Embora a intersetorialidade seja mencionada pontualmente no conjunto documental analisado, especialmente no Termo de Autorização para Administração de Medicamento, que insere a escola em responsabilidades tradicionalmente vinculadas ao setor da saúde, percebe-se que tal articulação ocorre de forma fragmentada e pontual, sem um fluxo institucionalizado entre as políticas de educação, saúde e assistência social no contexto das escolas do campo.

A ausência de ações interssetoriais efetivas compromete a integralidade do atendimento aos estudantes PAEE, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidades sociais, dificuldades de acesso e precariedade nos serviços públicos. A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) –, ao estabelecer a educação inclusiva como responsabilidade compartilhada entre diferentes políticas públicas, aponta a necessidade de construção de redes colaborativas que garantam não apenas o acesso à escola, mas o atendimento integral às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo o cuidado com a saúde física, mental, social e pedagógica.

No caso das escolas analisadas, a inexistência de fluxos formais entre os setores responsáveis contribui para sobrecarregar a equipe escolar, que se vê diante da necessidade de administrar medicamentos, garantir segurança no transporte, acompanhar a situação de vulnerabilidade das famílias e adaptar estratégias pedagógicas, muitas vezes com poucos recursos e sem o devido suporte técnico. Essa realidade evidencia não apenas a urgência de investimentos materiais, mas também a necessidade de uma gestão intersetorial articulada, baseada em pactos territoriais, capazes de colocar a criança e sua singularidade no centro das decisões públicas.

A ampliação da discussão sobre intersetorialidade permite, portanto, resignificar o papel da escola do campo e superar a lógica burocrática da política de inclusão. Ao reconhecer que os direitos educacionais, de saúde e de proteção social são indissociáveis, fortalece-se a concepção de inclusão como um projeto ético-político de sociedade, e não apenas como uma demanda educacional pontual.

Complementarmente, o documento intitulado “Alunos e Escolas (Quantitativo)” apresenta um mapeamento sistemático dos estudantes PAEE matriculados na rede municipal. Organizado por unidade escolar, o material lista, de forma nominal, os alunos identificados com deficiência intelectual, física, múltipla, baixa visão, cegueira e, sobretudo, com TEA. Embora o documento cumpra a função de controle estatístico, ele não contempla informações sobre a existência de SRMs, a presença de profissionais especializados ou a efetividade do atendimento prestado, elementos que permanecem dispersos em outras fontes. A predominância de estudantes com TEA, associada à diversidade de condições encontradas nas escolas do campo, sinaliza a urgência de formações continuadas que contemplem tanto os aspectos específicos da deficiência quanto as especificidades do território rural.

Em 2024, conforme registros sistematizados, o município de Castelo contava com 205 estudantes PAEE matriculados em sua rede municipal, dos quais 46 estavam em escolas do campo. Das 10 unidades do campo, apenas uma não possuía matrícula de alunos PAEE, sendo recorrentes os casos de TEA e deficiência intelectual, além de registros de deficiência física, múltipla, baixa visão e cegueira. Esses dados indicam a presença concreta da diversidade nas escolas e reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem a complexidade das realidades escolares do campo, não apenas em termos de acesso, mas sobretudo de permanência com qualidade e sentido.

O Quadro 6 apresenta a quantidade de escolas no município e o número de estudantes PAEE atendidos pelo AEE no ano de 2024.

Quadro 6 - As escolas públicas da rede municipal de Castelo e o quantitativo de alunos atendidos pelo AEE no ano de 2024

Escolas urbanas	Alunos público-alvo da educação especial (urbanas)	Escolas do campo	Alunos público-alvo da educação especial (campo)	Total de alunos público-alvo da educação especial
11	159	10	46	205

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Das 10 escolas do campo, apenas uma não possui alunos PAEE. As especificidades presentes são: TEA, deficiência intelectual, baixa visão, deficiência física, deficiência múltipla e cegueira (Quadro 7).

Quadro 7 - Quantitativo de alunos PAEE nas escolas do campo

Escolas do campo	Quantitativos de alunos público-alvo da educação especial por escola	Deficiência (tipo)
A	12	TEA, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla,
B	5	TEA, Baixa Visão, Deficiência Intelectual.
C	2	TEA, Deficiência Intelectual.
D	9	TEA, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Baixa Visão, Deficiência Intelectual.
E	2	Deficiência Intelectual, Deficiência Física.
F	1	TEA
G	7	TEA, Baixa Visão, Deficiência Física, Deficiência Múltipla e Intelectual.
H	3	TEA, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Baixa Visão, Deficiência Intelectual.
I	5	Cegueira, Deficiência Física.
TOTAL		46

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Na Subseção 4.3, a seguir, realiza-se a análise crítica das entrevistas com a Secretária Municipal de Educação, as coordenadoras pedagógicas e as professoras responsáveis pelo AEE nas escolas do campo do município de Castelo, com ênfase nas unidades escolares identificadas como “Escola A” e “Escola D”.

4.3 RESULTADO DAS ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS

Com o objetivo de garantir rigor metodológico e coerência interpretativa, a análise das entrevistas foi conduzida articulando duas dimensões complementares: (i) critérios de análise de conteúdo; e (ii) categorias temáticas previamente consolidadas na revisão de literatura. Inspirados na análise de conteúdo de Laurence Bardin, a partir do texto “Análise de conteúdo: a perspectiva de Laurence Bardin” (Santos, 2012), adotamos seis critérios para interpretação crítica do material empírico e tensioná-lo com a documentação oficial e o referencial teórico: coerência normativa; concretude da implementação; recursos e infraestrutura; formação e desenvolvimento profissional; práticas pedagógicas inclusivas; sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Para garantir coesão com todo o trabalho, os achados foram organizados em torno das quatro categorias guarda-chuva, já discutidas no capítulo de revisão: Políticas Educacionais; Estrutura e Organização Escolar; Práticas Pedagógicas; e Políticas de Formação Continuada. Cada depoimento foi, portanto, duplamente codificado: primeiro, a partir do critério analítico que evidenciava a natureza da fala; segundo, dentro da categoria temática à qual se vinculava o conteúdo. Essa estratégia de codificação cruzada permitiu identificar convergências e divergências entre os diferentes grupos de atores (gestores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE), bem como mapear o “fosso” entre o que é prescrito nos documentos e o que se efetiva no cotidiano escolar.

O capítulo desenvolve-se em quatro grandes seções, espelhando essas categorias. Em cada seção, iniciamos com uma síntese interpretativa dos principais achados, seguida de excertos ilustrativos das entrevistas (preservando a voz dos sujeitos). Por fim, dialogamos com a literatura especializada para situar avanços, lacunas e tensões. Sempre que pertinente, triangulamos os depoimentos com evidências documentais (planos, relatórios, legislações) e dados observacionais, reforçando a robustez da análise qualitativa e atendendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa: compreender como se estruturam, no município de Castelo, as políticas públicas que entrecruzam educação das escolas do campo e a educação especial.

Ao adotar essa arquitetura analítica, buscamos não apenas descrever práticas e percepções, mas também problematizar a garantia do direito à escolarização em contextos campestres, evidenciando como fatores estruturais, formativos e pedagógicos operam de modo interdependente.

A leitura minuciosa da entrevista com a Secretária Municipal de Educação evidencia, antes de tudo, um déficit normativo: o município de Castelo ainda não se organizou como sistema de ensino e, por consequência, depende quase integralmente de dispositivos federais e estaduais para regular a educação especial em contextos campestres. Tal condição confirma a subalternidade político-institucional descrita por Arroyo (2012), para quem, em redes do campo de pequeno porte, “[...] o poder de decidir raramente acompanha a responsabilidade de fazer”. Ao admitir que “[...] temos uma lei federal que abrange e uma estadual que nos auxilia, porque nós não somos sistema” (Secretária Municipal de Educação, *Entrevista*, 23 dez. 2024), a gestora torna explícita a ausência de um marco regulatório municipal específico. Esse desencaixe

entre prescrição e execução, designado por Mazzotta (2011) como “hiato normativo”¹⁴ fragiliza a previsão orçamentária nos instrumentos de Planejamento Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA) e perpetua a dependência de decisões exógenas, comprometendo a efetivação do direito à escolarização inclusiva no campo.

No tocante aos recursos e à infraestrutura, a gestora relata a compra de computadores, softwares e ônibus adaptados, conquistas alinhadas ao princípio de acessibilidade inscrito na PNEEPEI (Brasil, 2008a).

Adquirimos dois ônibus acessíveis, novinhos, com elevador e assentos adaptados para os alunos cadeirantes” (Secretária Municipal de Educação de Castelo, *Entrevista*, 23 dez. 2024).

Entretanto, ela mesma reconhece que estradas precárias e chuvas intensas comprometem a frequência discente, obstáculos que pesquisas recentes sobre nucleação e transporte escolar já haviam diagnosticado, como mostram Silva (2022) e Vieira (2020). As barreiras materiais, portanto, atravessam a intencionalidade inclusiva e solicitam políticas intersetoriais de infraestrutura do campo.

Quanto à organização temporal do AEE, a gestora explica que “[...] as escolas rurais, como já têm tempo integral, todos os alunos já ficam na escola e são atendidos [enquanto, na área urbana,] as famílias não aderem porque têm que voltar no contraturno” (Secretária Municipal de Educação, *Entrevista*, 23 dez. 2024). A decisão de ofertar o serviço no mesmo turno, quando necessário, dialoga com a lógica da pedagogia da alternância (Caldart, 2012) e reforça a centralidade do vínculo escola/família na perspectiva histórico-cultural de Vygotski.

Porque a gente prefere dar o almoço, manter ele ali dentro da escola pra gente acompanhar (Secretária Municipal de Educação de Castelo, *Entrevista*, 23 dez. 2024).

¹⁴ O conceito de “hiato normativo” é comumente utilizado para problematizar a eficácia das políticas públicas, revelando que a existência de marcos legais não garante, por si só, sua efetividade. Trata-se de uma categoria analítica relevante para pesquisas qualitativas que buscam compreender os descompassos entre prescrição e implementação, especialmente nas áreas da Educação, Saúde e Assistência Social (Mazzotta, 2011).

No eixo da formação docente, a entrevistada menciona cursos periódicos, mas aponta resistências de professores veteranos e a escassez de formadores especializados na interface educação especial × educação do campo.

Têm poucas pessoas com expertise para formar; infelizmente, há resistência de professores perto da aposentadoria (Secretária Municipal de Educação de Castelo, *Entrevista*, 23 dez. 2024).

Tais lacunas confirmam a denúncia de Caiado e Meletti (2011) sobre vinte anos de “silêncio” acadêmico na temática e reforçam achados de Viçosi (2020), que identificou o autofinanciamento de capacitações por parte dos próprios docentes. Anjos (2021) acrescenta que, sem percursos continuados contextualizados, corre-se o risco de perpetuar práticas excludentes que invisibilizam as demandas do campo.

Por fim, quando a secretária elenca empatia, persistência e entusiasmo como princípios do atendimento, ela atualiza a ética da esperança de Paulo Freire, para quem educar é ato permanente de compromisso com a libertação e com a inacabada construção do outro. Ao insistir que “[...] todo dia a inclusão vai trabalhar” (Secretária Municipal de Educação, *Entrevista*, 23 dez. 2024), a gestora indica que a efetivação do direito à escolarização no campo depende de uma conjunção de fatores: reordenamento normativo, investimento estrutural e, sobretudo, desenvolvimento profissional crítico. Esses elementos, analisados à luz do referencial teórico já presente na dissertação, fornecem substrato empírico e analítico para compreender as tensões e possibilidades da educação especial em territórios campestres.

A entrevista com a pedagoga da SEME, responsável pelo AEE, acrescenta novas camadas empíricas ao debate sobre inclusão escolar no campo castelense, ao mesmo tempo em que confirma fragilidades já identificadas na literatura.

De saída, a entrevistada sublinha que o AEE “não faz distinção” entre zonas urbana e rural: “No município de Castelo não. Tudo que a gente faz na zona rural é feito na zona urbana. A gente não tem essa distinção” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). Apesar da isonomia normativa, ela própria reconhece que a adesão familiar difere: nas escolas rurais, “[...] todos os alunos já ficam na escola e são atendidos” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024), ao passo que, na área urbana, o retorno no contraturno é um ponto de tensão. Tal cenário converge com Arroyo (2012) sobre a complexa articulação de tempos escolares nas redes rurais

e evidencia a necessidade de diálogo intersetorial (Educação – Transporte) para mitigar barreiras logísticas.

No campo material, a pedagoga admite que “[...] as nossas escolas não têm estrutura arquitetônica pronta para isso, mas elas foram feitas adequações para atender os alunos” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024), citando rampas, recursos do Programa Escola Acessível e investimentos recentes: “Foram 20 mil para cada escola, para estar investindo só na sala de AEE” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). Embora dialoguem com a lei de acessibilidade – a saber, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000) –, tais aportes permanecem dependentes de programas federais pontuais, o que fragiliza a sustentabilidade financeira mencionada por Mazzotta (2011) como “hiato normativo” entre previsão e execução.

A entrevistada afirma não ver entraves no funcionamento das SRMs; o principal obstáculo seria “[...] a resistência no professor regente, de entender esse processo de inclusão mesmo na escola” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). Essa resistência emerge novamente quando relata que, embora existam momentos de planejamento colaborativo, “[...] tem resistência deles sentar com eles para planejar” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). Os depoimentos corroboram Mantoan (2006), para quem a efetividade do AEE depende de uma corresponsabilização pedagógica que ultrapasse o “modelo de delegação” ao especialista.

A resistência do professor regente emerge de um feixe de fatores que entrelaça convicções pedagógicas, pressões curriculares e condições concretas de trabalho. No plano atitudinal, a própria pedagoga reconhece que “[...] essa resistência do professor regente em estar trabalhando com o diferente” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024) ainda persiste, apesar das formações e orientações oferecidas pelo AEE. Essa atitude se agrava porque o serviço especializado continua sendo visto como instância delegada: “[...] o professor de AEE é um suporte, mas quem é o responsável pela turma é o professor regente” (Pedagoga da SEME de Educação de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). Quando o especialista assume a função de “quem faz”, o docente da sala comum se acomoda na zona de conforto que Mantoan (2006), e cursos genéricos de formação continuada, muitas vezes oferecidos fora do contexto da escola, não conseguem romper essa lógica (Anjos, 2021).

A dimensão estrutural reforça o impasse. Embora a equipe gestora “faça o horário [para encontros,] tem resistência deles sentar com o AEE para planejar” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024), e nem sempre as agendas se sincronizam, sobretudo do 6º ao 9º ano. O resultado é um planejamento fragmentado que o especialista tenta colar posteriormente: “[...] o professor tem que ficar indo atrás do professor regente” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). Soma-se a isso a pressa por cumprir uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pensada para contextos urbanos, que sobrecarrega turmas multisseriadas do campo (Arroyo, 2012), e o crivo de avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES); nessas circunstâncias, estratégias inclusivas podem ser percebidas como ameaça ao rendimento padronizado (Pletsch, 2009).

Quando esses vetores convergem, a inclusão se enfraquece em três frentes: o aluno transita entre sala comum e SRM sem ponte curricular, as práticas permanecem homogêneas, invertendo o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem, e tanto o especialista quanto o regente vivenciam desgaste emocional, um correndo atrás do outro para “remediar” o que não foi planejado de forma colaborativa.

Questionada sobre desenvolvimento profissional, a pedagoga resume: “A SEME se preocupa em desenvolver atividades específicas de formação profissional docente” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024), mas reconhece que isso ainda não mobiliza mudanças estruturais: “A gente também precisa que o professor abrace mais essa questão do AEE mesmo, do ensino regular” (Pedagoga da SEME de Castelo, *Entrevista*, 11 nov. 2024). O depoimento confirma os achados de Caiado e Meletti (2011) sobre lacunas formativas na interface educação especial × educação do campo e reforça a urgência de percursos continuados contextualizados, à luz da concepção freireana de “formação crítica e permanente”.

A fala da pedagoga desloca o debate da mera disponibilidade de recursos para a dimensão relacional do trabalho docente: sem o engajamento do professor regente e sem condições objetivas de planejamento conjunto, o direito à aprendizagem permanece vulnerável. Sua perspectiva reforça que a inclusão, mais que um dispositivo, exige políticas de apoio docente, financiamento estável e adequações físicas que, articuladas, tornem o AEE parte orgânica do cotidiano escolar, e não um serviço paralelo. Esses pontos, cruzados com o referencial teórico já mobilizado na

dissertação (Arroyo, 2012; Mantoan, 2003, 2006, 2015; Freire, 1987, 1996), ampliam a compreensão das tensões (resistência docente, dependência financeira) e possibilidades (investimento em SRMs, isonomia rural-urbana) que moldam a educação especial no contexto campesino de Castelo.

Esta seção analisa, com base nas entrevistas realizadas, como se constitui o AEE em duas escolas campesinas do município de Castelo/ES, representando diferentes realidades organizacionais. Os participantes, denominados por pseudônimos para preservar o anonimato ético, são: uma Pedagoga da Escola A; um Pedagogo da Escola A2; e uma Pedagoga da Escola D. Os Pedagogos da Escola A são divididos em período normal e tempo integral, sendo que o comum é o “A” e o integral é a “A2”.

A análise de conteúdo pode ser aprofundada por meio da aplicação de sete critérios que orientam a categorização e a interpretação das unidades de registro. O *critério da presença* considera significativa a simples ocorrência de um conteúdo no corpus; já o *critério da frequência* atribui relevância à repetição de determinados elementos discursivos. O *critério da ordem* analisa a posição em que os temas emergem nas falas, podendo indicar centralidade ou marginalidade. A ausência, por sua vez, evidencia lacunas ou silêncios significativos diante de conteúdos esperados. O *critério da simultaneidade* observa a coocorrência de elementos em uma mesma unidade de sentido, sugerindo articulações temáticas, enquanto o *critério da exclusividade* aponta para a manifestação isolada de conteúdos, sem conexão explícita com outros aspectos. Por fim, o *critério da intensidade* refere-se à força expressiva, à carga emocional e à ênfase empregada pelos sujeitos, contribuindo para qualificar a interpretação do material analisado (Santos, 2012).

A presente investigação foi orientada por esses sete critérios, os quais permitiram não apenas identificar os temas recorrentes nas falas das participantes, mas também interpretar os sentidos por elas atribuídos a partir de seus posicionamentos, silêncios, associações e ênfases. Essa abordagem possibilitou uma leitura mais densa, situada e sensível das práticas e das políticas de inclusão nas escolas do campo, especialmente quando relacionadas às quatro categorias temáticas que estruturam esta pesquisa: Políticas Educacionais; Estrutura e Organização Escolar; Práticas Pedagógicas; e Políticas de Formação Continuada.

No que se refere à coerência normativa, as falas revelam fragilidades no domínio legal por parte dos três pedagogos. A Pedagoga da Escola D menciona que a escola segue

orientações da SEME, mas não consegue indicar quais leis regulam o atendimento aos estudantes da educação especial. A Pedagoga da Escola A afirma que há legislação municipal e apoio da equipe da SEME, mas sem indicar dispositivos específicos. Já o Pedagogo da Escola A2 destaca que o município apenas acompanha o que é definido pelo Estado, o que demonstra uma ausência de sistematização local. Essa realidade reproduz o que Arroyo (2012) descreve como “subalternidade normativa das redes rurais”, nas quais o exercício da autonomia política é limitado e dependente de marcos exógenos.

Eu não sei te falar qual é a legislação, mas com certeza já vem da Secretaria da SEME [...] deve ser uma lei estadual ou nacional (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

O município acompanha muito as leis do Estado. Então, o que o Estado pede, o município de Castelo também acompanha (Pedagogo da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Em termos de concretude da implementação, há uma estrutura administrativa definida, com etapas que envolvem laudo clínico, parecer pedagógico e autorização familiar. Pedagoga da Escola D apresenta um processo consolidado, no qual o atendimento ocorre no contraturno, com aulas individuais e ações colaborativas. O transporte escolar é adaptado conforme as necessidades dos estudantes. Já Pedagoga da Escola A relata que, anteriormente, havia maior resistência familiar ao contraturno, superada com o atual regime de tempo integral. Na escola do Pedagogo da Escola A2, o atendimento depende da escala do professor de AEE e da autorização dos pais, revelando vulnerabilidades logísticas e culturais que afetam o direito à inclusão, lembrando que se trata do profissional de tempo integral da Escola A.

O que comprova que o aluno faz ou não parte da educação especial é o laudo médico [...] o do psicólogo não vale (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Mesmo tendo laudo, se o pai não assinar o termo, a criança não entra no AEE (Pedagogo da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Agora que ele tem a obrigatoriedade de ficar, ele frequenta. Antes, com o contraturno, as famílias tinham certa rejeição (Pedagoga da Escola A, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

O conjunto dessas falas evidencia que, apesar dos avanços em termos de organização administrativa, ainda predomina nas escolas do campo uma lógica de triagem e seleção para o AEE, fortemente baseada no diagnóstico médico e na

autorização familiar. Esse processo revela a persistência do modelo biomédico na concepção de deficiência, que contraria os princípios da educação inclusiva enquanto política de direitos. Em vez de considerar as barreiras institucionais e pedagógicas como elementos a serem superados pela escola, transfere-se a centralidade da demanda para o sujeito e sua condição clínica.

Como destaca Mantoan (2006, p. 18), é necessário superar a cultura escolar que ainda “[...] espera o laudo para começar a ensinar”, deslocando o foco da deficiência para as possibilidades de aprendizagem. A efetivação da inclusão no campo, portanto, exige uma ruptura epistemológica com o modelo médico e a construção de práticas educativas que reconheçam a singularidade de cada estudante, independentemente de laudo ou autorização.

No aspecto de recursos e infraestrutura, os dados são contrastantes. O relato da Pedagoga da Escola D expõe a sobrecarga da escola diante da negligência familiar, ao assumir funções que deveriam ser garantidas por políticas públicas de saúde e assistência social. Já a Pedagoga da Escola A menciona a atuação da equipe multidisciplinar da SEME como suporte externo. Por outro lado, o Pedagogo da Escola A2 aponta para a ausência de espaços rurais contextualizados, como hortas ou áreas de terra, que possibilitariam a integração entre território e currículo.

A escola teve que tomar a frente: arrumar dentista, fazer exames, levar pra tirar os dentes. [...] A gente dá banho, lava roupinha, troca a criança todo dia (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

A gente é do campo, mas não tem área de vegetação, de terra. Se tivesse, o aluno teria aquele contato com o ambiente (Pedagogo da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

As práticas pedagógicas inclusivas aparecem nos relatos como ações possíveis, porém ainda desiguais e muito dependentes da postura individual dos docentes. A Pedagoga da Escola D afirma que os professores adaptam conteúdos e que as orientações são claras, sobretudo nas áreas de Português e Matemática. Já o Pedagogo da Escola A2 reconhece que há resistência entre os regentes, embora a prática se imponha por meio de pressão pedagógica. A Pedagoga da Escola A valoriza o AEE como espaço de ampliação de possibilidades, destacando seu papel na superação de barreiras cognitivas e sociais.

Todos os professores fazem atividades adaptadas. Só português e matemática que podem começar do zero, com letras, sílabas, numerais (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Os professores têm resistência, mas acabam fazendo, às vezes por insistência (Pedagoga da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez, 2024).

Às vezes, na sala ele não aprende tudo, mas no AEE, com jogos e aplicativos, ele consegue desenvolver (Pedagoga da Escola A, *Entrevista*, 13 dez, 2024).

A formação docente foi apontada como a dimensão mais fragilizada. A Pedagoga da Escola D afirma que as formações ocorreram apenas nos últimos dois anos e são majoritariamente voltadas aos profissionais do AEE. A Pedagoga da Escola A observa que os temas das formações nem sempre contemplam a educação especial, o que esvazia seu impacto. O Pedagogo da Escola A2 é enfático ao afirmar que não há formação continuada voltada aos regentes e que muitos efetivos recusam participar, por desinteresse ou descrédito.

Até uns dois anos atrás não tinha formação nenhuma. [...] Agora começaram a ter uns encontros, mas ainda são voltados só para os professores do AEE (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Teve uma formação, mas era voltada para outro tema, não contemplou a educação especial. Passou meio despercebido (Pedagoga da Escola A, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Para o regente, não tem formação. E os efetivos, às vezes, nem querem participar (Pedagoga da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

No que diz respeito aos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao trabalho com a inclusão, as falas evidenciam uma forte dimensão ética e afetiva. A Pedagoga da Escola D expressa sofrimento e preocupação com o futuro de seus alunos, especialmente daqueles com deficiências severas. Ainda ressalta o papel do AEE na ampliação das oportunidades de aprendizagem. O Pedagogo da Escola A2 utiliza termos como “especial” e “compaixão”, que, embora revelem empatia, ainda remetem a uma perspectiva assistencialista que precisa ser superada por uma abordagem de direitos.

A gente fica pensando o que vai ser dessa criança [...] ela não vai estudar mais e gosta tanto da escola. Isso dói (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Eles não pediram pra nascer assim. A gente precisa entender e ter um olhar diferente” (Pedagoga da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Por fim, as propostas de melhoria envolvem tanto aspectos estruturais quanto formativos. A Pedagoga da Escola D defende a ampliação da rede de apoio para

garantir continuidade escolar. O Pedagogo da Escola A2 sugere incentivo à participação dos professores em formações. Ainda propõe a reestruturação física da escola do campo, incorporando espaços que dialoguem com o território e possibilitem práticas contextualizadas.

A nossa preocupação é depois que essa criança sair daqui. [...] Ano que vem não tem mais escola pra ela. E ela precisa de cuidadora, de transporte (Pedagoga da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

As formações precisam ser mais frequentes, e os professores têm que entender que inclusão é de todos (Pedagoga da Escola A, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Se tivesse horta, se tivesse lugar pra trabalhar com planta, com terra, seria muito mais educativo pro aluno do campo (Pedagogo da Escola A2, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

A análise das falas revela que o AEE nas escolas do campo em Castelo avança, mas ainda de forma desigual e fragmentada. A ausência de um marco normativo local, a formação docente limitada, a fragilidade estrutural e a sobrecarga da escola diante da negligência familiar e do vazio institucional impõem obstáculos à efetivação plena do direito à educação inclusiva. Ainda assim, os relatos evidenciam práticas e um compromisso ético com a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes.

A análise das entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pelo AEE nas Escolas A e D do município de Castelo evidencia práticas pedagógicas marcadas pela escuta, pela adaptação e pelo esforço constante de inclusão. Esses elementos, longe de serem meramente instrumentais, representam escolhas éticas e pedagógicas que se constroem cotidianamente em contextos campestres atravessados por desigualdades estruturais.

No depoimento da Professora AEE da Escola D, observa-se uma compreensão sensível do processo de aprendizagem como singular e intersubjetivo:

Tem dias que o aluno só quer conversar. E tudo bem. A escuta também é parte do processo (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Essa perspectiva se alinha à teoria histórico-cultural de Vygotski (1991), que compreende o desenvolvimento como um processo socialmente mediado, no qual a linguagem exerce papel central na constituição da consciência e da aprendizagem. A

prática da escuta ativa, portanto, não é apenas acolhimento, mas parte da mediação que promove avanços no desenvolvimento do aluno, sobretudo quando este chega à escola com marcas de exclusão.

As falas das educadoras também revelam a ausência de momentos institucionais de planejamento conjunto, o que fragiliza a articulação entre o AEE e o ensino regular. A Professora AEE da Escola A afirma:

Às vezes a professora da sala regular nem sabe o que eu tô trabalhando com ele (Professora AEE da Escola A, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Essa fragmentação aponta para um desafio persistente na efetivação da proposta de educação inclusiva prevista nas Diretrizes Operacionais para o AEE (Conselho Nacional de Educação, 2009), que prevê o trabalho colaborativo entre professores como elemento fundamental. Como destaca Pletsch (2009), a ausência de tempo institucionalizado para articulação entre os profissionais gera descontinuidade nas práticas e impede a construção de estratégias integradas, comprometendo o princípio da corresponsabilidade.

Por sua vez, a Professora AEE da Escola D explicita que:

Hoje eu tenho um contraturno e duas ações colaborativas na sala. Em uma eu fico com a criança; na outra, a gente tenta planejar alguma atividade com os professores (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Apesar de apontar momentos de articulação, a fala revela que tais ações ainda dependem da iniciativa individual da professora e não de uma política pedagógica estruturada. Essa ausência reforça o que Mazzotta (2011) chama de “hiato entre prescrição e execução” das políticas públicas, em que os direitos garantidos normativamente não encontram respaldo nos mecanismos concretos de viabilização nas redes municipais, especialmente nas escolas do campo.

Além disso, as entrevistas evidenciam que a formação continuada ofertada pelo município não tem sido suficiente para sustentar práticas inclusivas contextualizadas. Segundo a Professora AEE da Escola D:

As formações são bem superficiais. Com coisas assim que não são da realidade de sala de aula... só teoria e política (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

A crítica dialoga com Arroyo (2012), ao apontar que formações genéricas, descoladas das práticas territoriais, reproduzem a lógica urbana e não respondem às necessidades formativas das escolas do campo. A ausência de um enfoque prático nas formações também compromete a autonomia docente e a qualidade do atendimento aos estudantes PAEE.

No que se refere à permanência dos estudantes, ambas as professoras reconhecem o papel do AEE no fortalecimento do vínculo com a escola. A Professora AEE da Escola A afirma:

Eles ficam aqui o dia todo, e o AEE ajuda. São atendidos, estão sempre presentes (Professora AEE da Escola A, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

Esse dado reforça o que está previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008a), que enfatiza o AEE como estratégia para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. No entanto, esse processo exige mais que presença física, assim, é necessário que haja uma inclusão efetiva, que respeite os tempos e modos de aprender de cada sujeito.

Essa complexidade é bem ilustrada pela Professora AEE da Escola D, ao afirmar:

Os professores querem que o aluno do AEE acompanhe a turma, mas às vezes ele precisa de um outro percurso. E isso nem sempre é respeitado (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Tal tensão revela a presença de uma lógica avaliativa padronizada que ignora os tempos singulares de aprendizagem dos estudantes PAEE. Mantoan (2003) já advertia que a inclusão não pode ser confundida com integração – esta, muitas vezes, exige do aluno a adaptação a uma estrutura inflexível, reforçando práticas de exclusão simbólica.

Além disso, as educadoras reconhecem o esforço da escola para ofertar materiais e organizar o espaço físico, mas apontam a falta de recursos como uma constante. A Professora AEE da Escola A afirma:

Tem materiais, mas não tem tecnologia assistiva. E muita coisa a gente aprende pesquisando (Professora AEE da Escola A, *Entrevista*, 13 dez. 2024).

A ausência de tecnologia assistiva compromete o princípio de acessibilidade previsto na LBI – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) – e reforça a dependência da iniciativa individual da professora. Essa realidade demonstra que a inclusão, nos contextos analisados, se sustenta mais pela disposição e criatividade das profissionais do que por políticas públicas consistentes.

Ainda sobre os desafios da prática, a Professora AEE da Escola D observa:

Uma coisa que dificulta é ter ideias diferentes para cada criança... cada uma é de um jeito (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Essa afirmação reforça a necessidade de políticas formativas que reconheçam a complexidade do trabalho no AEE, que demanda elaboração de estratégias individualizadas. Como aponta Mantoan (2006), a diferença não deve ser vista como obstáculo, mas como potência pedagógica – desde que haja condições materiais e simbólicas para que os professores a acolham e transformem em prática.

Por fim, os relatos revelam que, mesmo diante da precariedade, as professoras constroem práticas inclusivas baseadas no respeito à subjetividade e na escuta atenta. Como sintetiza a Professora AEE da Escola D (*Entrevista*, 14 nov. 2024): “[...] a gente vai fazendo o possível. E às vezes esse possível transforma a vida do aluno”:

Tem aluno que nunca tinha sido escutado de verdade. Aqui, ele sente que importa. E isso já muda tudo (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024).

Essa fala encerra a análise com um elemento-chave: o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de saberes. A inclusão verdadeira se realiza não apenas na garantia do acesso, mas na vivência escolar em que o estudante é acolhido, respeitado e valorizado em sua totalidade. Como destaca Vygotski (1991), é por meio da interação social que se constrói o desenvolvimento humano, e são essas interações que, nas mãos das professoras do AEE, transformam o possível em potência.

As entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pelo AEE nas Escolas A e D do município de Castelo revelam tanto aproximações quanto distanciamentos nos modos de conceber, organizar e realizar o trabalho pedagógico com estudantes PAEE no contexto rural. Ambas docentes demonstram forte compromisso com a inclusão e

apontam estratégias sensíveis à realidade dos estudantes, mas suas falas também escancaram lacunas formativas, barreiras estruturais e críticas à insuficiência das políticas públicas vigentes.

Do ponto de vista da organização do atendimento, as duas escolas contam com SRMs e garantem o atendimento individualizado no contraturno. Na Escola A, a professora relata atender 11 estudantes, cada um em um dia da semana, com 50 minutos por sessão. Já na Escola D, a professora atende sete alunos, com o mesmo tempo por estudante. Em ambos os casos, o tempo é considerado insuficiente para algumas situações, mas inflexível por determinação da SEME. A ausência de autonomia para ampliar esse tempo evidencia o tensionamento entre o planejamento pedagógico e as restrições normativas, configurando, conforme analisa Mazzotta (2011), um descompasso entre as necessidades educacionais e as respostas institucionais.

Apesar disso, as duas professoras demonstram criatividade na mediação com os alunos. Na Escola D, a prática se ancora no interesse dos estudantes: atividades com bolas, números e letras, adaptadas aos gostos individuais, são estratégias recorrentes. Na Escola A, a professora também privilegia abordagens lúdicas, relatando que muitos alunos chegam ao atendimento da tarde cansados e, por isso, prefere propor jogos em vez de atividades escritas. Essa sensibilidade às condições subjetivas e emocionais das crianças aproxima ambas de uma perspectiva histórico-cultural (Vygotski, 1991), segundo a qual a mediação docente e a valorização dos sentidos são cruciais para o desenvolvimento.

No que se refere à infraestrutura, as falas convergem ao apontar que ambas as escolas estão relativamente bem equipadas, sobretudo se comparadas a outras unidades da rede municipal. As duas professoras relatam que os materiais estão disponíveis e que, caso necessário, a escola ou a SEME se esforça para providenciar o que falta. No entanto, as duas também destacam a ausência de tecnologia assistiva e a limitação na diversidade de materiais lúdicos, o que reforça a crítica de Arroyo (2012) quanto ao risco de uma estrutura que parece adequada, mas que não responde às demandas específicas do contexto rural e da educação inclusiva.

A formação continuada aparece como uma convergência crítica entre as entrevistas. Ambas as professoras consideram insuficientes as formações oferecidas pela SEME, ainda que reconheçam sua existência. As capacitações ocorrem três vezes ao ano, em formato de palestras e oficinas, com especialistas convidados de fora. No entanto,

são realizadas fora do horário de trabalho, sem gratificação ou compensação. Essa configuração revela uma lógica de responsabilização individual pelo aprimoramento docente, o que Pletsch (2009) já identificava como um dos entraves à consolidação de políticas inclusivas de fato. Além disso, a Professora AEE da Escola D aponta que as formações são excessivamente teóricas e pouco aplicadas à realidade prática da escola, reforçando o sentimento de que falta preparo para lidar com os desafios reais do cotidiano.

As percepções quanto à colaboração com os professores regentes também apresentam aproximações. Nas duas escolas, há ações colaborativas entre o AEE e os docentes do ensino regular. A Professora AEE da Escola A relata que acompanha os estudantes em sala e articula atividades com os regentes semanalmente. Já a Professora AEE da Escola D menciona que em uma das ações colaborativas permanece com o aluno, e em outra, articula o planejamento com os colegas. Embora os relatos revelem alguma articulação, também deixam entrever os limites dessa colaboração, que ocorre de forma pontual, dependente da iniciativa individual e sem tempo sistematizado para o co-planejamento, um ponto crítico já apontado por Arroyo (2012) ao analisar as condições de trabalho nas redes rurais.

Quanto ao envolvimento das famílias, as duas docentes relatam uma participação satisfatória dos responsáveis, sobretudo quando convocados pela escola. A Professora AEE da Escola A destaca que as famílias são “bem presentes”, o que contribui para a continuidade do trabalho. Já a Professora AEE da Escola D observa que há diferenças marcadas pelo nível socioeconômico: famílias em situação de vulnerabilidade tendem a participar menos. Essa dimensão interseccional da exclusão, deficiência associada à pobreza e ao campo, é central na crítica de Pletsch (2009), que defende políticas públicas mais sensíveis às múltiplas formas de desigualdade que afetam o acesso à educação.

As divergências mais marcantes aparecem na interpretação da política de inclusão. A Professora AEE da Escola A adota um discurso mais otimista, afirmando que a inclusão acontece, que os estudantes são bem atendidos e que a política é efetiva na escola. Já a Professora AEE da Escola D expressa uma visão mais crítica: para ela, embora os alunos estejam inseridos nas atividades, isso não representa inclusão real. Sua fala aponta para um paradoxo: “[...] quando se inclui um, se exclui outro” (Professora AEE da Escola D, *Entrevista*, 14 nov. 2024), referindo-se à sobrecarga

das professoras regentes, que precisam atender a toda a turma e ainda adaptar o currículo ao aluno com deficiência severa, muitas vezes sem apoio. Esse ponto tensiona diretamente a PNEEPEI (Brasil, 2008a), ao questionar sua viabilidade prática diante da escassez de recursos humanos e da ausência de organização institucional que favoreça a transversalidade da inclusão.

As análises das entrevistas indicam que a execução do PME não ocorre com o mesmo dinamismo e entusiasmo que marcaram sua fase de elaboração. Essa diferença sugere desafios práticos na efetivação das diretrizes estabelecidas, apontando para a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e estratégias que garantam a coerência entre o planejado e o executado.

A leitura cruzada das entrevistas evidencia aproximações tímidas e distanciamentos significativos entre os níveis macro (SEME), *meso* (coordenação pedagógica escolar) e micro (prática docente no AEE) da política de inclusão no campo. Do ponto de vista da coerência normativa e da concretude da implementação, observa-se certa harmonia entre os discursos institucionais: a SEME relata protocolos de encaminhamento e investimentos pontuais, como a aquisição de ônibus adaptados, recursos didáticos e mobiliário, e os(as) pedagogos(as) confirmam a existência de ações mínimas voltadas à acessibilidade e ao acompanhamento das famílias.

Contudo, esse alinhamento se fragiliza quando se observa a prática pedagógica e a formação docente, revelando o “fosso” entre o que se prescreve nos documentos e o que se efetiva na escola. Tal incongruência vai de encontro aos princípios estabelecidos na PNEEPEI (Brasil, 2008a), que defende a transversalidade da inclusão no PPP da escola, a articulação entre os sistemas de ensino e a superação de práticas segregadoras.

Ao contrário disso, os relatos revelam que o AEE ainda funciona como instância paralela, sem integração sistemática ao currículo comum e sem tempo institucionalizado para o planejamento colaborativo. Como alertam Mantoan (2006) e Anjos (2021), essa lógica mantém o modelo de delegação, no qual a inclusão é atribuída ao especialista, enquanto o professor regente se mantém distante do processo formativo dos estudantes PAEE.

Além disso, a falta de formação continuada contextualizada compromete a consolidação de uma cultura inclusiva, sobretudo em escolas do campo, onde os

desafios se intensificam pela multietapicidade, precariedade estrutural e distância dos centros formadores. Essa desconexão entre instâncias da rede escolar reafirma a incongruência entre sentidos atribuídos e ações realizadas (Santos, 2012).

Diante desse cenário, reforça-se a urgência de que a política local se alinhe, de forma concreta e crítica, às diretrizes nacionais, promovendo não apenas o acesso físico, mas a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como preconiza o MEC (Brasil, 2008a).

Importante destacar que essa realidade não é inédita no meu percurso de pesquisa: em 2018, durante a realização do meu TCC em Educação do Campo, identifiquei esse mesmo cenário de desarticulação, desvalorização da formação docente e invisibilidade das demandas da educação especial nas escolas do campo. Passados mais de cinco anos, constato com preocupação que muitos daqueles entraves ainda se mantêm. Isso revela não apenas a lentidão das transformações estruturais, mas também uma certa estagnação no compromisso político-pedagógico com a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso saber viver.
(Erasmus Carlos/Roberto Carlos)

Partindo do pressuposto de que a educação para todos os cidadãos deve ser garantida tanto pelo Estado quanto pela família, o Estado tem a responsabilidade de criar e implementar políticas públicas que assegurem o acesso, a qualidade e a equidade na educação, independentemente das condições socioeconômicas, culturais ou físicas dos alunos. A inclusão de todos no sistema educacional é um dever do Estado, que deve oferecer as condições adequadas para que cada indivíduo, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas, tenha as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A realização desta pesquisa foi um processo intenso de reflexão e prática, que envolveu diversas etapas, como o cumprimento de créditos das disciplinas, momentos de orientações, reescritas do projeto de investigação e, finalmente, a qualificação. Durante esse trajeto, tivemos a oportunidade de analisar a realidade da educação especial nas escolas rurais, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos profissionais de educação, como o transporte escolar, o fechamento de escolas, a falta de políticas de formação continuada e as condições precárias de trabalho. Além disso, observamos a importância de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos PAEE, destacando a necessidade de adaptações curriculares e um ambiente escolar mais acessível para esses estudantes. A pesquisa permitiu uma análise crítica das questões que permeiam a educação do campo e sua interação com a educação especial, proporcionando uma visão ampla dos desafios e das possibilidades de inclusão no contexto do campo.

A partir dessa análise, ficou evidente que a educação do campo, apesar de suas complexidades, possui um grande potencial de transformação. A convivência de estudantes com diferentes níveis de escolarização pode ser um ponto positivo para o processo de ensino e aprendizagem, pois a colaboração entre os alunos favorece o crescimento mútuo. No entanto, é necessário um compromisso ético e político por parte do Estado para garantir que a educação no campo seja vista como um direito legítimo, com políticas públicas adequadas e investimentos em formação de professores, infraestrutura escolar e AEE.

Ao refletir sobre a educação especial nesse contexto, percebemos que o reconhecimento desse direito deve ser um ponto central nas discussões sobre a educação do campo, considerando as especificidades dos estudantes que vivem nessas áreas. O diálogo com as normativas e legislações reforça a urgência de garantir que as escolas do campo sejam espaços de aprendizagem inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, possam ter acesso ao conhecimento e à formação humana, respeitando suas diferenças e garantindo um ensino de qualidade para todos.

Essa discussão evidencia a relevância do programa de pós-graduação, que transcende os muros da UFES e os limites do município de Alegre/ES. Reconhecer este trabalho como inédito nos leva a refletir sobre o papel da educação pública na garantia da qualidade do ensino e no fortalecimento do conhecimento. Em conversas com meus pares, frequentemente me deparo com profissionais que destinam parte de seus salários para cursar uma pós-graduação privada, muitas vezes em instituições estrangeiras. Esse cenário nos obriga a questionar como e para quem estamos investindo os recursos públicos, ampliando a reflexão sobre os desafios desse contexto.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como se constitui o atendimento aos estudantes PAEE no contexto da educação do campo no município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a efetivação do direito à escolarização inclusiva em territórios rurais. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de Laurence Bardin, a partir do texto “Análise de conteúdo: a perspectiva de Laurence Bardin” (Santos, 2012) e ancorada em um referencial teórico-crítico, foi possível evidenciar tanto avanços quanto persistentes desafios que atravessam a implementação das políticas educacionais inclusivas no campo.

Os achados empíricos revelaram uma estrutura institucional em processo de consolidação, marcada por iniciativas pontuais de formação, adequações físicas em algumas unidades escolares e presença de profissionais do AEE. Entretanto, também emergiram contradições significativas: a ausência de um marco normativo municipal próprio; a prevalência do modelo biomédico como critério de acesso ao AEE; a fragmentação entre os profissionais do ensino comum e do atendimento especializado; a precariedade na oferta de formação continuada contextualizada; e a

escassez de recursos logísticos e pedagógicos que reconheçam as especificidades da realidade campesina.

Ao articular os dados coletados com as categorias temáticas: Políticas Educacionais, Estrutura e Organização Escolar, Práticas Pedagógicas, e Políticas de Formação Continuada, foi possível compreender que a inclusão escolar no campo, embora prevista em documentos oficiais como a PNEPEI (Brasil, 2008a), ainda carece de efetivação concreta, especialmente quando confrontada com os desafios históricos e estruturais das redes rurais. Conforme Arroyo (2012) e Mazzotta (2011), a ausência de uma política de inclusão articulada ao território agrava a subalternidade das escolas do campo, limitando sua autonomia decisória e pedagógica.

A análise crítica realizada permitiu identificar a evolução do trabalho a partir de um olhar inicialmente descritivo para uma abordagem mais analítica, que problematiza a interface entre duas modalidades historicamente tratadas de forma fragmentada. O percurso investigativo possibilitou a construção de um entendimento mais aprofundado sobre as tensões entre prescrição normativa e prática cotidiana, bem como a identificação de práticas inovadoras, ainda que incipientes, no interior das escolas do campo.

A instituição da Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral no município de Castelo representa um avanço normativo importante, especialmente por assumir em seus princípios a centralidade do estudante e a perspectiva inclusiva como diretrizes para a organização do currículo, da gestão escolar e da formação docente. No entanto, quando se analisa seu potencial impacto sobre a vida das crianças PAEE, é necessário considerar tanto as possibilidades de ampliação do direito à educação quanto os desafios que podem emergir em contextos marcados por desigualdades históricas, como as escolas do campo.

Entre os potenciais efeitos positivos da ampliação da jornada escolar, destaca-se a oportunidade de promover um convívio mais intenso e qualificado entre os estudantes, seus pares e os profissionais da escola. A teoria histórico-cultural de Vygotski (1991) destaca que o desenvolvimento humano é inseparável do processo de interação social mediada. Nesse sentido, o tempo estendido pode favorecer a construção de vínculos, a mediação de aprendizagens e o fortalecimento da dimensão afetiva do processo educativo, aspectos particularmente relevantes para os estudantes com deficiência. Além disso, uma jornada ampliada permite a implementação de práticas pedagógicas

mais ajustadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos PAEE, com maior possibilidade de planejamento, acompanhamento e adaptação curricular, ou seja, condição essencial para a promoção da equidade, como defendem Mantoan (2003) e Pletsch (2009).

Outro aspecto promissor da proposta diz respeito à possibilidade de acesso a experiências educativas diversificadas, como atividades culturais, esportivas, ambientais e tecnológicas. Essas vivências, se pensadas sob a lógica de um currículo acessível e integrado, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos estudantes, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. Para muitas famílias em situação de vulnerabilidade, especialmente nas áreas rurais, o tempo integral também representa um espaço de proteção social, com segurança, alimentação e rotina estruturada, o que beneficia diretamente estudantes com deficiências múltiplas, TEA ou condições que demandam previsibilidade e estabilidade no ambiente escolar.

Entretanto, é preciso cautela para que a ampliação do tempo não se converta em mera extensão da permanência, desprovida de intencionalidade inclusiva. A ausência de articulação entre o AEE e as atividades do currículo integral pode reforçar lógicas de segregação, caso os estudantes PAEE permaneçam alheios às práticas escolares ampliadas. Como alerta Mazzotta (2011), a existência de normas e decretos não garante, por si só, a efetivação dos direitos educacionais, sendo necessário enfrentar os hiatos entre o que se prescreve e o que se concretiza no cotidiano das escolas. Ademais, a sobrecarga física, emocional e sensorial decorrente da jornada estendida pode representar um entrave para algumas crianças com deficiência, caso não haja adequações nos espaços, tempos e práticas pedagógicas, além do suporte de profissionais devidamente qualificados.

Por fim, destaca-se que a efetividade da política de tempo integral para os estudantes PAEE dependerá diretamente da formação continuada dos professores, da presença de equipes multidisciplinares, da articulação entre o AEE e o currículo comum e da escuta das famílias e das comunidades escolares. A construção de uma escola inclusiva em tempo integral exige, mais do que normas e decretos, o compromisso ético e político com a produção de uma educação que valorize as diferenças como parte constitutiva do processo formativo.

Como encaminhamentos, considera-se urgente: (i) o fortalecimento da articulação intersetorial entre as políticas de educação, transporte, saúde e assistência social, sobretudo em contextos de alta vulnerabilidade; (ii) a elaboração de normativas locais que reconheçam as especificidades da inclusão no campo; (iii) a ampliação e qualificação da formação continuada de professores, regentes e do AEE, com ênfase nas realidades multisseriadas e nas pedagogias contra-hegemônicas; e (iv) a institucionalização de espaços regulares de planejamento colaborativo entre os diferentes atores escolares.

Portanto, é possível afirmar que a efetivação do direito à educação inclusiva em contextos rurais exige mais do que ações pontuais. Ela requer políticas públicas estruturantes, baseadas em concepções pedagógicas emancipatórias, que reconheçam as singularidades do campo como condição de produção de saberes. Avançar nesse sentido implica superar visões assistencialistas ou normativas e construir um projeto educacional comprometido com a equidade, a justiça social e a diversidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cristiano Félix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/3c819454-8447-44d7-9322-110d69847ccf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ANJOS, Cristiano Félix dos. **Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/ee59cd6b-dae8-45af-bf3f-3704809b83c8>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ANJOS, Taiana Furtado dos. **Educação especial no campo**: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12133>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ANJOS; Taiana Furtado dos. Educação do campo e educação especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, local. e8274, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8274>. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8274>. Acesso em: 11 jan. 2026.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66308>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 82-99, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/13548/9108>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, [...] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990, ret. 27 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 jul. 2001, ret. 17 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 jul. 2013. Seção 1, p. 11-12. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf/view. Acesso em: 8 jan. 2025.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 nov. 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). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Graziela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, 324-345, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4887>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4887>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sheila Maria Faccioli. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 93-104, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Defcul, Lisboa, [2005?].

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 18-40.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-264. Disponível em: <https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CARVALHO, Genilda da Silva; OLIVEIRA, Fabiano Custódio de; ESTENDIO, Ednilton Silva. Educação do campo e ensino de geografia: a experiência da produção do recurso didático utilizando sementes agrícolas do Semiárido. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA21_ID1769_13072018094842.pdf. Acesso em: 1 jan. 2025.

CASTELO (Espírito Santo). **Plano Municipal de Educação**. Castelo: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

CASTELO (Espírito Santo). **Lei Complementar nº 10, de 28 de dezembro de 2016**. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 002, de 12 de fevereiro de 2007, que institui o Plano Diretor do município de Castelo, Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Castelo, 28 dez. 2016. Disponível em: https://castelo.es.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Lei_Complementar_Municipal_n_10-2016-Alteracao_do_Plano_Diretor_Municipal.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

CASTELO (Espírito Santo). Decreto nº 20.068, de 7 de maio de 2024. Institui a Política de Educação Integral em Tempo Integral do Município de Castelo/ES. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 10 maio 2024. Edição nº 2.512, p. 77-79. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/dom/portal/visualizacoes/pdf/9085#/p:77/e:9085?find=Decreto%20n%C2%BA%2020.068>. Acesso em: 19 nov. 2023.

COELHO, Lmary Santos dos Reis; SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos; SOUZA, Kleber Peixoto de. A perspectiva inclusiva da prática pedagógica em escolas campesinas: um estudo no município de Riachão do Jacuípe – Bahia. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 4, local. e20295, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rdd/article/view/20295>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 8. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002b. Seção 1, p. 32. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues. **Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá/MS**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/rosa-alessandra-rodrigues-correa-educacao-especial-nas-escolas-do-campo-uma-analise-dos-indicadores-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-de-corumba-ms/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção “Primeiros Passos”).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 351-372, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.106449>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/106449/0>. Acesso em: 9 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 17, esp. 3, p. 343-358, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho: reserva de cargos em empresas, emprego apoiado**. Florianópolis: Estúdio Letras Contemporâneas, 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2012: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2023>. Acesso em: 8 jan. 2025.

KÜHN, Ernani Ribeiro. **A educação especial na educação do campo**: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12909>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/pt-br.php>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de recursos multifuncionais**: formação, organização e avaliação. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. 1 CD-ROM.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Gisele Aparecida Mezabarba. **Direito à educação e ensino superior**: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – unidade de Alegre. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7b00390b-c7b1-420d-a72f-caee2e9cf6b4/content>. Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/RIAE.v11.esp.1.p489>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8569>. Acesso em: 11 jan. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre educação especial e educação do campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 21 dez. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca. **Biblioteca Digital**, Brasília, Ministério dos Direitos Humanos e da Ciência, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9971?mode=full>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Nações Unidas – Brasil**, Brasília, 18 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 24, n. 2, p. 161-172, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Nq3dqKpKDnBbJMDmjPM4pnf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PEREIRA, Juliano Bicker. **Educação especial na educação do campo**: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas. 2023. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=17496>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

POLIDORO, Gislaine Soares Velloso. **Educação especial no campo**: um estudo de caso em Colatina-ES. 2019. 64 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1032>. Acesso em: 15 jan. 2024.

O QUE É o atendimento educacional especializado (AEE)? **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, 29 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da Região da Grande Dourados**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3288>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotsky: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a perspectiva de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14244/%2519827199291>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SILVA, Ivanir Gomes da. Vigotski, defectologia e processo educativo. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 9, n. 17, p. 77-82, 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/282>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva**: interfaces da educação especial na educação do campo no Município de Conceição do Araguaia-PA. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12557>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Marineth Silva. **Políticas públicas de educação inclusiva**: interfaces da educação especial na educação do campo no Município de Águia Branca/ES. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/12717>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SIQUEIRA, Veronica Castilho de Almeida. **Políticas públicas de inclusão em educação**: interfaces da educação especial na educação do Campo no Município de Mangaratiba-RJ. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/20390>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (im)provável da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos; SOUZA, Kleber Peixoto de. Percursos e ações nas intersecções entre educação do campo e educação especial: novas perspectivas na formação de educadores camponeses. **Revista Cocar**, Belém, n. 21, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7826>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2023.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA (Minas Gerais). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/2011**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Revoga Inst. Normativa SME nº 002/2008. Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2011. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16863.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

UBERLÂNDIA (Minas Gerais). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 004, de 23 de julho de 2019. Dispõe sobre o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME Nº 002/2011. **Diário Oficial [do] Município de Uberlândia**, Uberlândia, 23 jul. 2019. Edição nº 5669, p. 5-8. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5669.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem [Declaração de Jomtien]. **UNESCO Digital Library**, Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 nov. 2024.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no Município de Conceição da Barra/ES**. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_bea0b703370ab2565c2f179ba2928252. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIEIRA, André Vitorino. **O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia/MG: a interface entre educação especial e educação do campo**. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30497/1/AtendimentoEducaionalEspecializado.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michael Cole *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PARA A PEDAGOGA DA SECRETARIA RESPONSÁVEL PELO AEE – SEME

Por meio deste, venho a convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada “Educação especial no contexto da educação do(no) campo: um estudo de caso”, sob a responsabilidade de Raquel Valani, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC).

Justificativa: A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como essas duas modalidades de ensino, *educação especial* e *educação do campo*, interagem e se complementam no contexto escolar, especialmente considerando as especificidades do ambiente do campo e das demandas educacionais de alunos com deficiência. Além disso, a pesquisa busca contribuir para a identificação de possíveis desafios e oportunidades na implementação de políticas inclusivas, visando assegurar o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, independentemente de suas condições e do ambiente em que vivem.

Objetivo: Analisar como tem-se constituído o atendimento aos alunos(as) público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino.

Procedimentos: Para esse trabalho, a pesquisadora realizará uma pesquisa com diversos procedimentos para analisar a estrutura do sistema de atendimento a alunos da educação especial e da educação do campo em Castelo/ES. Inicialmente, realizará uma análise documental das políticas municipais, examinando leis, regulamentos e planos educacionais pertinentes. Em seguida, será realizado um levantamento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas do campo para entender a demanda por serviços de educação especial. Além disso, serão estabelecidos contatos com as escolas para explicar os objetivos da pesquisa e agendar visitas. Serão conduzidas entrevistas com a secretaria municipal de educação, pedagogas das escolas e professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado para compreender as políticas, práticas e desafios enfrentados. Após a coleta de dados, realiza-se uma análise e interpretação minuciosa, identificando padrões e categorizando temas. Por fim, elabora-se um relatório que apresenta os resultados da pesquisa, discute descobertas e oferece recomendações para melhorias no sistema

de atendimento a alunos da educação especial e da educação do campo em Castelo/ES. A entrevista terá duração de uma hora e será gravada em áudio, para ser transcrito posteriormente. O pesquisador te enviará a entrevista escrita, para que você possa validá-la e, somente após esse processo, a entrevista será utilizada na pesquisa. A entrevista será em um local reservado e tranquilo.

Riscos e Desconfortos: Durante a entrevista pode ser que haja algum desconforto, cansaço ou fadiga quando estiver respondendo às perguntas. Além disso, pode haver algum constrangimento ao responder alguma pergunta ou frustração ao narrar algum processo de sua história de vida e de sua trajetória escolar. Você pode deixar de participar a qualquer momento da entrevista, bem como responder somente as perguntas que se sentir confortável, se assim achar conveniente. Caso queira retomar a entrevista, será feito um intervalo para que você possa se hidratar, se alimentar e relaxar.

Benefícios: A pesquisa deve sempre proporcionar benefícios aos seus participantes, sejam eles diretos ou indiretos. Neste caso, haverá benefícios, pois terão a oportunidade analisar como tem-se constituído o atendimento aos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e a escola poderão utilizar os dados obtidos para implementarem melhorias que propiciem uma educação mais justa e com equidade. E, por fim, mas não menos importante, para os alunos, os benefícios serão a partir da visibilidade da pesquisa no campo acadêmico a ampliação de dados necessários para a legitimação de direitos.

Acompanhamento e Assistência: Caso seja necessário, a pesquisadora será responsável por todo o acompanhamento e de prestar assistência imediata, integral e gratuita, por danos decorrentes da pesquisa.

Garantia de recusa em participar: Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

Garantia de Ressarcimento financeiro: Você não terá nenhum ônus na participação desta pesquisa e, portanto, não fará jus a ressarcimentos.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade: A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Será usado nome fictício para não identificação da escola e para preservar a identidade dos sujeitos participantes. As gravações da entrevista serão apagadas para que não corra o risco de serem divulgadas de forma oral e direta e somente em formato científico.

Garantia de indenização: Caso você sofra qualquer tipo de dano decorrente da participação nessa pesquisa, está resguardado o direito de buscar indenização.

Observação: Este documento será redigido e assinado em duas vias pelo(a) entrevistado(a) e pela pesquisadora, sendo rubricados, em todas as folhas. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com você, entrevistado(a).

Esclarecimento de dúvidas: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema ou dano, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora RAQUEL VALANI no telefone (28) 99883-9733, ou endereço eletrônico: raquelvalani@hotmail.com. Você poderá contatar também a professora Dra. Simone Aparecida Fernandes Anastácio, corresponsável pela pesquisa, através do telefone (28) 98116-5952, e-mail simone.ufes@gmail.com, no horário de 8hs às 12hs – 14hs às 18hs, ou ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre/ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendi todos os termos acima expostos, os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar deste estudo. Declaro ainda ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora, rubricada em todas as páginas. O(a)

pesquisador(a) me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Castelo/ES, _____ de _____ de 2024.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Educação especial no contexto da educação do(no) campo: um estudo de caso”, sob a responsabilidade de Raquel Valani, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12 (Conselho Nacional de Saúde, 2013), a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA AS PEDAGOGAS DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA

Por meio deste, venho a convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada “Educação especial no contexto da educação do(no) campo: um estudo de caso”, sob a responsabilidade de Raquel Valani, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC).

Justificativa: A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como essas duas modalidades de ensino, *educação especial* e *educação do campo*, interagem e se complementam no contexto escolar, especialmente considerando as especificidades do ambiente do campo e das demandas educacionais de alunos com deficiência. Além disso, a pesquisa busca contribuir para a identificação de possíveis desafios e oportunidades na implementação de políticas inclusivas, visando assegurar o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, independentemente de suas condições e do ambiente em que vivem.

Objetivo: Analisar como tem-se constituído o atendimento aos alunos(as) público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino.

Procedimentos: Para esse trabalho, a pesquisadora realizará uma pesquisa com diversos procedimentos para analisar a estrutura do sistema de atendimento a alunos da educação especial e da educação do campo em Castelo/ES. Inicialmente, realizará uma análise documental das políticas municipais, examinando leis, regulamentos e planos educacionais pertinentes. Em seguida, será realizado um levantamento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas do campo para entender a demanda por serviços de educação especial. Além disso, serão estabelecidos contatos com as escolas para explicar os objetivos da pesquisa e agendar visitas. Serão conduzidas entrevistas com a secretaria municipal de educação, pedagogas das escolas e professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado para compreender as políticas, práticas e desafios enfrentados. Após a coleta de dados, realiza-se uma análise e interpretação minuciosa, identificando padrões e categorizando temas. Por fim, elabora-se um relatório que apresenta os resultados da pesquisa, discute descobertas e oferece recomendações para melhorias no sistema

de atendimento a alunos da educação especial e da educação do campo em Castelo/ES. A entrevista terá duração de uma hora e será gravada em áudio, para ser transcrito posteriormente. O pesquisador te enviará a entrevista escrita, para que você possa validá-la e, somente após esse processo, a entrevista será utilizada na pesquisa. A entrevista será em um local reservado e tranquilo.

Riscos e Desconfortos: Durante a entrevista pode ser que haja algum desconforto, cansaço ou fadiga quando estiver respondendo às perguntas. Além disso, pode haver algum constrangimento ao responder alguma pergunta ou frustração ao narrar algum processo de sua história de vida e de sua trajetória escolar. Você pode deixar de participar a qualquer momento da entrevista, bem como responder somente as perguntas que se sentir confortável, se assim achar conveniente. Caso queira retomar a entrevista, será feito um intervalo para que você possa se hidratar, se alimentar e relaxar.

Benefícios: A pesquisa deve sempre proporcionar benefícios aos seus participantes, sejam eles diretos ou indiretos. Neste caso, haverá benefícios, pois terão a oportunidade analisar como tem-se constituído o atendimento aos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e a escola poderão utilizar os dados obtidos para implementarem melhorias que propiciem uma educação mais justa e com equidade. E, por fim, mas não menos importante, para os alunos, os benefícios serão a partir da visibilidade da pesquisa no campo acadêmico a ampliação de dados necessários para a legitimação de direitos.

Acompanhamento e Assistência: Caso seja necessário, a pesquisadora será responsável por todo o acompanhamento e de prestar assistência imediata, integral e gratuita, por danos decorrentes da pesquisa.

Garantia de recusa em participar: Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

Garantia de Ressarcimento financeiro: Você não terá nenhum ônus na participação desta pesquisa e, portanto, não fará jus a ressarcimentos.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade: A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Será usado nome fictício para não identificação da escola e para preservar a identidade dos sujeitos participantes. As gravações da entrevista serão apagadas para que não corra o risco de serem divulgadas de forma oral e direta e somente em formato científico.

Garantia de indenização: Caso você sofra qualquer tipo de dano decorrente da participação nessa pesquisa, está resguardado o direito de buscar indenização.

Observação: Este documento será redigido e assinado em duas vias pelo(a) entrevistado(a) e pela pesquisadora, sendo rubricados, em todas as folhas. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com você, entrevistado(a).

Esclarecimento de dúvidas: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema ou dano, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora RAQUEL VALANI no telefone (28) 99883-9733, ou endereço eletrônico: raquelvalani@hotmail.com. Você poderá contatar também a professora Dra. Simone Aparecida Fernandes Anastácio, corresponsável pela pesquisa, através do telefone (28) 98116-5952, e-mail simone.ufes@gmail.com, no horário de 8hs às 12hs – 14hs às 18hs, ou ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre/ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendi todos os termos acima expostos, os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar deste estudo. Declaro ainda ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora, rubricada em todas as páginas. O(a)

pesquisador(a) me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Castelo/ES, _____ de _____ de 2024.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Educação especial no contexto da educação do(no) campo: um estudo de caso”, sob a responsabilidade de Raquel Valani, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12 (Conselho Nacional de Saúde, 2013), a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO SELECIONADAS PARA A PESQUISA

Por meio deste, venho a convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada “Educação especial no contexto da educação do(no) campo: um estudo de caso”, sob a responsabilidade de Raquel Valani, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC).

Justificativa: A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como essas duas modalidades de ensino, *educação especial* e *educação do campo*, interagem e se complementam no contexto escolar, especialmente considerando as especificidades do ambiente do campo e das demandas educacionais de alunos com deficiência. Além disso, a pesquisa busca contribuir para a identificação de possíveis desafios e oportunidades na implementação de políticas inclusivas, visando assegurar o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, independentemente de suas condições e do ambiente em que vivem.

Objetivo: Analisar como tem-se constituído o atendimento aos alunos(as) público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino.

Procedimentos: Para esse trabalho, a pesquisadora realizará uma pesquisa com diversos procedimentos para analisar a estrutura do sistema de atendimento a alunos da educação especial e da educação do campo em Castelo/ES. Inicialmente, realizará uma análise documental das políticas municipais, examinando leis, regulamentos e planos educacionais pertinentes. Em seguida, será realizado um levantamento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas do campo para entender a demanda por serviços de educação especial. Além disso, serão estabelecidos contatos com as escolas para explicar os objetivos da pesquisa e agendar visitas. Serão conduzidas entrevistas com a secretaria municipal de educação, pedagogas das escolas e professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado para compreender as políticas, práticas e desafios enfrentados. Após a coleta de dados, realiza-se uma análise e interpretação minuciosa, identificando padrões e categorizando temas. Por fim, elabora-se um relatório que apresenta os resultados da pesquisa, discute descobertas e oferece recomendações para melhorias no sistema

de atendimento a alunos da educação especial e da educação do campo em Castelo/ES. A entrevista terá duração de uma hora e será gravada em áudio, para ser transcrito posteriormente. O pesquisador te enviará a entrevista escrita, para que você possa validá-la e, somente após esse processo, a entrevista será utilizada na pesquisa. A entrevista será em um local reservado e tranquilo.

Riscos e Desconfortos: Durante a entrevista pode ser que haja algum desconforto, cansaço ou fadiga quando estiver respondendo às perguntas. Além disso, pode haver algum constrangimento ao responder alguma pergunta ou frustração ao narrar algum processo de sua história de vida e de sua trajetória escolar. Você pode deixar de participar a qualquer momento da entrevista, bem como responder somente as perguntas que se sentir confortável, se assim achar conveniente. Caso queira retomar a entrevista, será feito um intervalo para que você possa se hidratar, se alimentar e relaxar.

Benefícios: A pesquisa deve sempre proporcionar benefícios aos seus participantes, sejam eles diretos ou indiretos. Neste caso, haverá benefícios, pois terão a oportunidade analisar como tem-se constituído o atendimento aos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo do município de Castelo/ES, com vistas a problematizar a garantia do direito à escolarização com foco na interlocução entre essas duas modalidades de ensino. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e a escola poderão utilizar os dados obtidos para implementarem melhorias que propiciem uma educação mais justa e com equidade. E, por fim, mas não menos importante, para os alunos, os benefícios serão a partir da visibilidade da pesquisa no campo acadêmico a ampliação de dados necessários para a legitimação de direitos.

Acompanhamento e Assistência: Caso seja necessário, a pesquisadora será responsável por todo o acompanhamento e de prestar assistência imediata, integral e gratuita, por danos decorrentes da pesquisa.

Garantia de recusa em participar: Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

Garantia de Ressarcimento financeiro: Você não terá nenhum ônus na participação desta pesquisa e, portanto, não fará jus a ressarcimentos.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade: A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Será usado nome fictício para não identificação da escola e para preservar a identidade dos sujeitos participantes. As gravações da entrevista serão apagadas para que não corra o risco de serem divulgadas de forma oral e direta e somente em formato científico.

Garantia de indenização: Caso você sofra qualquer tipo de dano decorrente da participação nessa pesquisa, está resguardado o direito de buscar indenização.

Observação: Este documento será redigido e assinado em duas vias pelo(a) entrevistado(a) e pela pesquisadora, sendo rubricados, em todas as folhas. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com você, entrevistado(a).

Esclarecimento de dúvidas: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema ou dano, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora RAQUEL VALANI no telefone (28) 99883-9733, ou endereço eletrônico: raquelvalani@hotmail.com. Você poderá contatar também a professora Dra. Simone Aparecida Fernandes Anastácio, corresponsável pela pesquisa, através do telefone (28) 98116-5952, e-mail simone.ufes@gmail.com, no horário de 8hs às 12hs – 14hs às 18hs, ou ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre/ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendi todos os termos acima expostos, os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar deste estudo. Declaro ainda ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora, rubricada em todas as páginas. O(a)

pesquisador(a) me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Castelo/ES, _____ de _____ de 2024.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Educação especial no contexto da educação do(no) campo: um estudo de caso”, sob a responsabilidade de Raquel Valani, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12 (Conselho Nacional de Saúde, 2013), a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora responsável