



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANO BICKER PEREIRA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM SALAS MULTISSERIADAS**

VITÓRIA
2023



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

JULIANO BICKER PEREIRA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM SALAS MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Alexandro Braga Vieira

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

**VITÓRIA
2023**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

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

P436e Pereira, Juliano, 1995-
Educação especial na educação do campo: diálogos sobre
práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas / Juliano
Pereira. - 2023.
267 f. : il.

Orientador: Alexandro Vieira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Educação do campo. 3. Práticas
pedagógicas. I. Vieira, Alexandro. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

JULIANO BICKER PEREIRA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM SALAS MULTISSERIADAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 21 de julho de 2023.

COMISSÃO AVALIADORA

Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira (orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus (membro interno)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (membro externo)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dedico a todas as trabalhadoras e trabalhadores que vivem no campo, que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos e viram seus sonhos interrompidos seja pela negação de direitos com o fechamento de escolas, seja por terem que, desde muito jovens, abandonar as salas de aula para assumir o trabalho na lavoura.

Aos que, historicamente, lutaram pela garantia do Direito à Educação de qualidade no campo e pela inclusão das pessoas com deficiências nesses espaços de aprendizagem.

A todos os docentes das escolas multisseriadas do campo, em especial às minhas professoras por contribuírem com a minha formação, fazendo-me acreditar que, pela Educação, podemos superar nossos desafios, chegar aonde jamais imaginávamos e quebrar paradigmas, acreditando que nós, sujeitos do campo, além de agricultores, somos capazes de ser professores, engenheiros, advogados, mestres e doutores.

A vocês meu respeito e admiração!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir passar por este processo e concluir o estudo. Buscando Sua proteção no percurso até a universidade, sempre me deu forças para vencer, mesmo diante das dificuldades.

Aos meus pais, a quem dedico esta conquista. Com amor e esforço, incentivaram-me a estudar. Com muita simplicidade, nunca deixaram que nada me faltasse. Obrigado pelos conselhos, apoio e toda a dedicação.

A meu orientador, professor Dr. Alexandro Braga Vieira, por acreditar no meu potencial, proporcionando-me, com muita competência, a orientação para que eu conseguisse concluir a pesquisa com êxito.

Aos professores que estiveram na banca, Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus e Dr. Allan Rocha Damasceno, pela disponibilidade, pela leitura criteriosa e sugestões apresentadas no momento da qualificação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) pelo fomento financeiro concedido para a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por proporcionar meu crescimento como pesquisador, profissional e ser humano.

A todas professoras, estudantes, pedagogas, gestores da Secretária Municipal de Educação de Domingos Martins e demais profissionais da escola, por terem me acolhido e aceitado este desafio, pelos momentos de diálogo e construções coletivas.

Todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas (SANTOS, 2001, p. 107).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma escola multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, visando a fortalecer a escolarização de estudantes com deficiência nas interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo. Adota, como referencial teórico, as bases sociológicas do conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006, 2007, 2008, 2018), os estudos de Caldart (2002, 2004), Molina (2012) e Arroyo (1999, 2004, 2012) para dialogar com as questões pertinentes à Educação do Campo. Também se fundamenta em autores da Educação Especial para subsidiar as discussões sobre a modalidade de ensino em uma perspectiva inclusiva, destacando-se Jesus (2006, 2008, 2014, 2018), Baptista (2003, 2011, 2013), Laplane (2009), Caiado (2009, 2013), dentre outros. Metodologicamente, pauta-se na pesquisa qualitativa e nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e adota como participantes alunos do terceiro ao quinto ano de uma turma multisseriada, a professora do núcleo comum, duas professoras de Educação Especial e a pedagoga. Como procedimentos para a produção de dados, elege: a) análise documental; b) observação participante do cotidiano escolar; c) momento de planejamento com as professoras; d) mediação de práticas pedagógicas; e) entrevista semiestruturada com gestores da Secretaria de Educação; f) e processo de avaliação coletiva da pesquisa. Como resultados, destaca o reconhecimento e a valorização das práticas pedagógicas já desenvolvidas pelas professoras da sala multisseriada, considerando a participação do pesquisador como colaborador para a construção coletiva de novas/outras práticas pedagógicas inclusivas, visando à escolarização de alunos com deficiências nas interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation aims to establish pedagogical practices with teachers and students of a multigrade school of the Municipal Education Network of Domingos Martins, ES, Brazil in order to strengthen education of students with disabilities in the interfaces between Special Education and Rural Education. It adopts, as a theoretical framework, the sociological bases of knowledge by Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006, 2007, 2008, 2018), the studies by Caldart (2002, 2004), Molina (2012) and Arroyo (1999, 2004, 2012) to dialogue with questions relevant to Rural Education. It is also based on Special Education authors to support discussions about the teaching modality from an inclusive perspective, highlighting Jesus (2006, 2008, 2014, 2018), Baptista (2003, 2011, 2013), Laplane (2009), and Caiado (2009, 2013) among others. Methodologically, it is based on qualitative research and on the assumptions of collaborative-critical action-research and adopts as participants students from the third to fifth year of a multigrade class, the head teacher, two Special Education teachers and the pedagogue. As procedures for data production, the study chooses: a) document analysis; b) participant observation of school routine; c) planning moment with the teachers; d) mediation of pedagogical practices; e) semi-structured interview with managers of the Department of Education; f) collective research evaluation process. As a result, we highlight the recognition and appreciation of the pedagogical practices already developed by the teachers in the multigrade classroom, considering the researcher's participation as a collaborator for the collective construction of new/other inclusive pedagogical practices, aiming at education of students with disabilities in the interfaces between Special Education and Rural Education.

Keywords: Special Education; Rural Education; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	O INGRESSO NA UFES: OUTROS PASSOS, OUTROS OLHARES, MAIS INQUIETAÇÕES	21
2	A TRADUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	30
2.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FECHAMENTO DE ESCOLAS, TRANSPORTE, INFRAESTRUTURA E ROTATIVIDADE DE PROFISSIONAIS	36
2.2	PRÁTICAS ORGANIZATIVAS DAS ESCOLAS	43
2.3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	51
2.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	55
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS NORMATIVAS VIGENTES	59
3.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	61
3.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO	66
3.3	INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CAMPOS	73
4	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DIÁLOGOS ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E AUTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	79
5	METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA, A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	102
5.1	PESQUISA QUALITATIVA	104
5.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	105
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	109
5.4	FASES DO ESTUDO POR MEIO DA PESQUISA QUALITATIVA E DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	116
5.5	CAMPO DE PESQUISA	120
5.5.1	Histórico da comunidade	120
5.5.2	Histórico da escola	124
5.6	PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	128
5.7	INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS	129
5.8	ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	129
6	DIÁLOGOS COM OS DADOS A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	131
6.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS	132

6.2 O COTIDIANO DA SALA MULTISSERIADA PESQUISADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	144
6.3 O PLANEJAMENTO E A MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CLASSE MULTISSERIADA PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA.....	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICES.....	255
APÊNDICE A — Fotos do prédio escolar.....	256
ANEXOS	265
ANEXO A — Ofício de liberação da pesquisa pela Secretaria Educação	266

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervendo, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 31).

Esta dissertação de mestrado adota como tema central a Educação Especial e a Educação do Campo, constituindo diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas.¹ Compreendo² como práticas pedagógicas as ações planejadas pelos professores para acessibilizar o conhecimento aos estudantes por meio de atividades diferenciadas, recursos audiovisuais, organização do espaço escolar, elaboração de jogos, brincadeiras, projetos, visitas pedagógicas, entre outras possibilidades para reinventar o acesso ao conhecimento que muitas vezes se configura por meio de práticas tradicionais que trazem poucos sentidos para a vida dos estudantes.

Pensar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo é uma ação necessária para se discutir e fortalecer a Educação como direito social para os povos camponeses que possuem deficiências,³ principalmente, por estarmos atravessando um momento político e ideológico (no Brasil) marcado pela negação/enfraquecimento de vários direitos sociais, dentre eles, a Educação.

Na tessitura do diálogo entre essas duas modalidades de ensino, há de se destacar que precisamos falar de interfaces, entendendo o espaço camponês como plural, com

¹ “[...] defino ‘turma multisseriada’ como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades. É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante” (SANTOS, 2015, p. 132-133).

² Considerando que a introdução traz elementos da minha trajetória de vida, minha formação e atuação na área da Educação, alguns trechos desta introdução foram escritos na primeira pessoa do singular. Os demais capítulos escrevo na primeira pessoa do plural, por compreender que não se trata de uma produção individual, e sim de uma construção investigativa coletiva.

³ Neste estudo, trabalharemos com o grupo de estudantes que possuem deficiência intelectual. Portanto, não trazemos os demais.

diferentes territórios e composto por vários grupos sociais constituídos por indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pomeranos, pequenos agricultores, sujeitos do Movimento Sem Terra (MST), dentre outros. Diante disso, a Educação Especial precisa ser pensada com os diversos contextos desse campo multicultural, colocando-se como modalidade de ensino que apoia sujeitos atravessados por várias subjetividades produzidas também pelo campesinato.

Corroborando a discussão, Anjos (2021, p. 29) nos ajuda a refletir que “[...] não existe uma Interface Educação Especial e Educação do Campo, e sim Interfaces, no plural, pois as realidades locais são diversificadas, [...] [portanto é] impossível pensar um tom único para a Educação Especial na Educação do Campo”. Na compreensão de que existem várias interfaces, busquei estabelecer interação com a Educação Especial e a Educação do Campo, constituídas por um grupo e um território específico: os pequenos agricultores.

Assim, para pensar em tal interface, preciso situar o contexto histórico em que ela se realiza. O país com uma gestão presidencial marcada por pensamentos políticos de extrema-direita. Falo da gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), sem me esquecer de que essa linha política se faz presente em vários Estados e municípios cujos discursos pregam: a segregação; o pressuposto de que alunos com deficiências atrapalham as escolas; o combate à diversidade/diferença humana; o extermínio e a desqualificação de várias instituições, movimentos e coletivos sociais; as privatizações; a derrocada do serviço público; o desmonte das políticas públicas inclusivas; a negação de direitos essenciais à vida (saúde, educação, segurança, dentre outros); e retrocessos em diversas conquistas obtidas por meio de lutas históricas. Diante desse cenário, Baptista (2003, p. 201) destaca que:

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, ‘apêndice’ da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Considerando a Educação um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, percebemos o quanto esse cenário afeta o direito social à Educação para os estudantes com deficiências, filhos de pequenos agricultores, situação que se agrega a um contexto político, social, cultural e histórico que excluiu as pessoas do campo

dos processos de escolarização, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência. A escassez de políticas públicas culminou em processos de exclusão desses alunos das escolas comuns influenciando diretamente o direito à Educação.

Assim, os processos educativos de estudantes do campo já marcados por diversas fragilidades políticas nos fazem perguntar: no caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, quais são os desafios? Como se dão os processos educativos desses sujeitos nas escolas multisseriadas? Os currículos levam em consideração a existência desses sujeitos? As práticas pedagógicas atendem aos itinerários de aprendizagem desses estudantes? Quais barreiras eles precisam enfrentar para ter acesso à escola e nelas permanecerem?

Essas perguntas adentram nosso pensamento, pois podemos fazer menção a vários desafios que atravessam o acesso à Educação formal para os povos do campo: a questão geográfica materializada na falta de acesso às escolas que se encontram, muitas vezes, distantes das comunidades; a composição de currículos em desacordo com a realidade campesina; a sistematização de calendários escolares que não consideram os tempos de produção nas lavouras; a necessidade de esse povo trabalhar desde a infância, implicando dificuldades de conjugar escola e trabalho; a falta de transporte escolar; as práticas pedagógicas que nem sempre contemplam as necessidades dos estudantes que se encontram na mesma sala com diferentes idades, anos de escolarização e em distintas etapas de aprendizagem.

O fechamento, a nucleação⁴ de escolas e a invisibilidade das demandas do campo pelo sistema educacional têm sido uma problemática, produzindo barreiras para aqueles que possuem deficiências. A precarização das redes de apoio também se coloca como desafio, tendo em vista muitas Secretarias de Educação julgarem desnecessários os apoios em frente ao número de alunos matriculados nas

⁴ No Estado do Espírito Santo, a nucleação das escolas do campo ocorreu devido a uma política de centralização idealizada na suposta melhoria das condições de atendimento a essas unidades de ensino. As maiores justificativas centralizaram: estrutura física e equipamentos; estudantes agrupados em salas com uma única série, de forma diferente da organização das escolas multisseriadas; uso do transporte escolar, dentre outras. A política de nucleação das escolas do campo apresenta, no Parecer CNE/CEB nº: 23/2007, argumentos a favor do modelo: baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada à unicodência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria na qualidade da aprendizagem. No entanto, esquece-se do problema trazido pela nucleação da escola do campo que, dentre vários aspectos, podemos dizer que é a negação da cultura local.

salas/escolas, defendendo o pressuposto de que “sozinhos” os professores do ensino comum devem dar conta de mediar os processos de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles público-alvo da Educação Especial.

Ao compreendermos a Educação como direito de todos e a Educação do Campo e a Educação Especial como modalidades asseguradas pela Lei nº 9.394/96, percebemos o quanto cabe ao Estado atender às especificidades da vida no campo e garantir aos sujeitos camponeses o acesso à escola e conhecimentos para que possam compreender a realidade social, questioná-la e transformá-la. Essas questões nos fazem refletir sobre políticas que negaram/negam aos sujeitos camponeses o direito à Educação, dentre eles, vários de nossos familiares, pois tiveram sua caminhada escolar interrompida, seja na quarta, seja oitava série do Ensino Fundamental, fazendo do Ensino Médio e da graduação um sonho impossível.

Ao conversar com meus pais (no transcorrer de minha infância) sempre os ouvi falar da necessidade de estudar, do quanto é importante aprender a ler e a escrever e da relevância do conhecimento para “ser alguém” na vida. Considero esses movimentos como necessários, mas também percebo que os saberes culturais adquiridos no campo e o trabalho braçal para a produção de alimentos e de vida também são importantes. Fui crescendo e ouvindo essas falas que me marcaram e, com o passar do tempo, me levaram a refletir sobre essa questão.

Assim, as vivências constituídas ao longo de minha infância como uma pessoa do meio rural, o meu processo de escolarização e os diálogos com meus pais marcaram minha trajetória, levando-me a compreender que a educação formal tem um papel fundamental na vida social de todos os cidadãos, assim como outros conhecimentos estruturados nas várias relações que estabelecemos nos encontros que a vida nos proporciona.

Por isso precisamos pensar no direito à Educação como uma ação ética que leva as pessoas a se apropriarem de conhecimentos prudentes comprometidos com uma vida decente, como nos faz pensar Boaventura de Sousa Santos (2008). No caso de estudantes público-alvo da Educação Especial, necessitamos refletir que a garantia desse direito perpassa por várias políticas, dentre elas, os investimentos na formação docente, a existência de professores especializados, a criação de sala de recursos

multifuncionais (SRM), a oferta do atendimento educacional especializado, as ações colaborativas entre os profissionais da Educação, o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas, a acessibilidade de modo amplo (inclusive curricular), dentre outras políticas comprometidas com a aprendizagem.

Ao recordar o meu processo de escolarização em uma escola multisseriada no interior do município de Domingos Martins/ES, vem-me à lembrança o prazer de chegar à unidade de ensino, encontrar os colegas, a professora e a servente. A escola ficava localizada na zona rural, próxima à igreja católica e mal possuía pátio para os momentos de brincadeira, por exemplo, no recreio. Eram duas salas com estrutura precária, mas que tinham feito parte dos processos de ensino-aprendizagem de várias gerações. Essa escola me oportunizou experiências e me motivou a continuar estudando.

A escola funcionava em dois turnos. No matutino, com as turmas de 1ª e 2ª série em uma mesma sala e de 3ª e 4ª em outra. No vespertino, era atendida a Educação Infantil. Recordo-me que eram poucos estudantes. Nesse contexto, tinha uma aluna que demandava maior apoio da professora para realização das atividades. Ela se sentava com outros colegas para ser auxiliada. Na época, não se falava em Educação Especial, tampouco em auxílios de profissionais especializados e em alternativas diferenciadas para os processos de ensino-aprendizagem. A professora se via sozinha, com escassez de recursos e de apoios pedagógicos, além de estar em uma sala de alfabetização com estudantes em percursos distintos de aprendizagem, no entanto ela pensava, problematizava e se desafiava a ensinar e alfabetizar os estudantes, inclusive a aluna com necessidades educativas específicas.

Levando em consideração o contexto da escola (estudantes com diversos processos de aprendizagem, diferentes etapas de ensino, idades distintas, estrutura precária, ausência de recursos pedagógicos apropriados e uma única professora por sala), passamos a refletir sobre o papel do professor em uma sala multisseriada. Falamos de um docente que é desafiado a organizar o trabalho pedagógico, a planejar e mediar os processos de ensino-aprendizagem, a elaborar o trabalho administrativo e ainda lidar “sozinho” com os estudantes, inclusive com aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Na escola em que estudei, o currículo, pelo que me recordo, pouco abordava a realidade do campo e era pautado nos princípios da educação urbana. A avaliação tinha uma abordagem positivista, pois as notas eram supervalorizadas. O trabalho pedagógico era acompanhado por uma supervisora escolar que atuava na Secretaria de Educação e visitava a escola uma vez por mês. Hoje, vejo como é importante problematizar essas questões e compreender os impactos de redes de apoio e de ações colaborativas na Educação do Campo para que o professor venha planejar e mediar a prática pedagógica, visando à acessibilidade curricular, inclusive, para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental, tive que sair da comunidade e continuar os estudos em outra escola, porque a pequena escola multisseriada já não oferecia os anos escolares que eu precisava cursar. Fui para uma unidade maior, com muitos alunos, várias salas, mais professores e biblioteca (que a primeira escola não tinha). Nesse novo estabelecimento, os processos de ensino-aprendizagem foram mais difíceis, pois as disciplinas eram segregadas e com duração de uma hora, os professores contavam com pouco tempo para nos auxiliar e, logo no 1º ano, a reprovação quase me pegou de surpresa. Aquela apresentação de conhecimentos e práticas distintas da escola multisseriada me fez perceber que a nova escola exigiria outros modos de organização, tanto do pensamento, quanto do tempo e da aprendizagem.

No contexto da escola de Ensino Fundamental (anos finais), destaco o fato de ela receber estudantes de várias comunidades, portanto com número significativo de matrículas, atendendo nos turnos matutino e vespertino. Lembro-me de ela não possuir, no período em que estudei, nenhum discente público-alvo da Educação Especial. Com isso, há de se problematizar os porquês dessa não matrícula em uma escola com mais de 150 estudantes. Será que realmente não existia esse público nas comunidades ou ele não era matriculado por se pensar na sua incapacidade de aprender? Os alunos estavam segregados em instituições especializadas? A condição da deficiência significava não ter direito de acesso aos conhecimentos mediados na escola?

Também devemos questionar o fato de esses estudantes serem advindos de comunidades distintas, a necessidade de transporte e o deslocamento por longas

distâncias, o que pode ter influenciado a não presença deles na escola. Essa provocação foi trazida no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, quando muitas famílias sinalizaram que estudar em uma escola distante da comunidade era difícil para os alunos, pois, em épocas de chuvas, eles não conseguiam chegar ou precisavam voltar caminhando pelas péssimas condições das estradas (PEREIRA, 2016). Falavam de estudantes sem deficiências, no entanto passamos a refletir que, para os alunos público-alvo da Educação Especial, essas condições se tornavam mais complexas, mostrando-se quase impossível o acesso às escolas.

Ao finalizar o Ensino Fundamental, segui para o Ensino Médio. Com um pouco mais de idade, trabalhava na roça durante o dia e estudava à noite em uma escola estadual, localizada na vila de Pedra Azul,⁵ ainda mais longe de casa, com currículos urbanos e sistemas de avaliação que pouco problematizavam a realidade do campo e do lugar de onde eu vinha.

A escola se encontra em Aracê, localidade de Domingos Martins/ES. É a única com oferta do Ensino Médio para todo o distrito. Em 2010, ano do meu ingresso, ela funcionava nos três turnos: no matutino com Ensino Fundamental II e Ensino Médio; vespertino, com Educação Infantil e Fundamental I; e no noturno com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por ser a única escola que ofertava o Ensino Médio, ela possuía uma quantidade significativa de estudantes. Vale ressaltar que, no noturno, a demanda era maior de sujeitos que moravam fora da vila. Falamos de coletivos de alunos que precisavam trabalhar durante o dia nas lavouras e estudar à noite. Da mesma forma, acontecia com a EJA que atendia a trabalhadores que tinham desejo de concluir seus estudos.

Por ser uma escola estadual que possuía diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, metas avaliativas e a organização voltada para atender às questões advindas do meio urbano, a realidade de muitos estudantes com trajetórias de vida na agricultura era negada. Percebia-se a exclusão da vida campesina desse contexto e os sujeitos sendo invisibilizados pelo currículo e pela prática pedagógica.

⁵ A Vila de Pedra Azul é conhecida por suas belezas naturais, como ponto turístico, pelas pousadas e pela gastronomia. Seu clima é ameno e muito apreciado pelos turistas. Essa vila está localizada no distrito de Aracê, no município de Domingos Martins/ES, considerada perímetro urbano, às margens da BR 262, mas é cercada de comunidades campesinas que têm como força a produção agrícola.

No noturno, a organização do trabalho pedagógico também não continha o atendimento educacional especializado. A matrícula desses estudantes se concentrava no matutino, que organizava os apoios. Havia alunos com cegueira, deficiência intelectual e deficiência auditiva. Ainda não existia a sala de recursos multifuncionais, que só foi criada anos depois, mas já existiam discussões e movimentações para atender a esses estudantes nas classes comuns. Como eu estudava no noturno, não me recordo como era realizada a prática pedagógica com esses sujeitos em sala de aula.

Outra questão que vale destacar é o fato de, no governo de Paulo Hartung (2015-2018), por meio da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), tendo como justificativa o contingenciamento de gastos, essa escola, dentre outras, teve o atendimento noturno encerrado. Essa decisão ocasionou o afastamento de estudantes que moravam no campo dos bancos escolares, sobretudo aqueles que precisavam trabalhar e também estudar, não podendo ser transferidos para o matutino. Com isso deixaram de estudar, tendo seu direito à educação negado pelo Estado. Entretanto, a Educação do Campo deve considerar as necessidades dos sujeitos a que se destina, fazendo com que o Estado crie estratégias para adequar a escola à realidade dos estudantes e não o contrário.

Nesse sentido, com o fechamento do Ensino Médio noturno aos estudantes do campo do distrito de Aracê, ocorreu ruptura com a educação formal, pois eles tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Os estudantes da EJA que almejavam concluir o Ensino Fundamental também perderam essa oportunidade e outras que a Educação possa ofertar. Além disso, tirou-se a possibilidade de se ampliar a oferta da Educação Especial também no noturno, fazendo com que os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades que viviam no campo ficassem mais invisibilizados, ou seja, sem direito à matrícula, tampouco à permanência e acesso ao conhecimento.

Apesar de passar por dificuldades em frequentar a escola noturna, tive a conclusão do Ensino Médio, o que me fez pensar em meus pais, em jovens da minha idade e em grupos de pessoas do campo que, por trabalho, falta de oportunidade, de incentivo e negação histórica à Educação não tiveram esse direito preservado. Esse cenário me

fez rememorar as pessoas com deficiências que vivem e trabalham no campo e que têm esse direito negado. Não puderam chegar até esta etapa de ensino.

Concluído o Ensino Médio, decidi que meu ingresso no Ensino Superior se realizaria no Curso de Pedagogia. A alternativa era uma faculdade da rede privada, em Venda Nova do Imigrante, cidade localizada na região serrana do Espírito Santo e vizinha do município em que resido. Mais uma vez, conciliei o trabalho na lavoura com a graduação, realizada no noturno, situação que me fazia recorrer ao transporte para o traslado de casa até a faculdade.

Iniciei o curso em 2013 e o conclui em 2016. Na Pedagogia, fui me implicando com a Educação do Campo pelo fato de ter sido alfabetizado em escola multisseriada. A disciplina Educação do Campo foi discutida de forma simplória. Foram abordadas as políticas e a legislação, mas não a realidade dessa Educação, ou seja, como ela está organizada, quais as potencialidades e os desafios que apresenta. Também não se problematizou a participação dos movimentos sociais nas lutas por uma Educação que seja “do” campo e não apenas “no” espaço do campo. A ausência de teorias que nos ajudassem a dialogar e a compreender sobre qual “campo” a Educação se propunha defender me fez refletir sobre o lugar de onde eu vim e qual educação se destina a esse povo.

A disciplina Educação Especial foi ministrada por uma professora com especialização na área, mas foi abordada de forma superficial. Não foram discutidas as trajetórias das políticas e a implementação dessa modalidade na educação escolar, o que considero importante para um curso de formação de professores, tendo em vista a docência nos fazer deparar com esse público nas classes comuns. A disciplina se resumiu a apresentações de trabalhos abordando os tipos de deficiências.

Uma disciplina como essa pode elucidar políticas e estratégias comprometidas com a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, no entanto ela deixou a desejar quando reduziu as discussões à questão das deficiências, trazendo uma abordagem clínica para a presença desses estudantes nas escolas comuns. Esqueceu-se de fomentar que as pessoas com deficiências são sujeitos de direitos e de conhecimentos e que estão na escola para aprender, cabendo aos sistemas de ensino prover condições

para a acessibilidade curricular. Esqueceu-se de relacionar a disciplina com os pressupostos da Educação do Campo.

Compreendemos o quanto cabe aos sistemas de ensino garantir condições às escolas para receberem e atender a estudantes e não deficiências, pois são pessoas que chegam às instituições de ensino e não limitações. Muitas unidades educativas buscam reduzir as pessoas a determinadas condições, esquecendo-se de que elas são constituídas por várias e não somente uma característica. Os estudantes com deficiências podem trazer especificidades na aprendizagem, na locomoção, na fala, na forma de interagir com seus pares, dentre outras maneiras de existir, no entanto são pessoas. Diante disso, elas precisam ser compreendidas como complexas e não reduzidas a uma condição, no caso deste debate, a deficiência.

Ao final da graduação, dediquei meu trabalho de conclusão de curso à análise sobre o fechamento de escolas do campo no distrito de Aracê, discutindo os impactos da nucleação das escolas para as comunidades e os sujeitos do campo. Isso me fez pensar na importância de se lutar contra o fechamento de escolas, seja no campo, seja na cidade. Quando comecei o levantamento do número de unidades fechadas, somente no distrito de Aracê, os dados me deixaram surpreso. Foram dezoito escolas rurais. Os estudantes tinham que se deslocar para as escolas núcleos ou polos as quais recebiam matrículas de várias comunidades. De acordo com o estudo, na política de nucleação, era prometido aos pais e aos alunos transporte, maior infraestrutura e melhores condições de aprendizagem.

A partir desse argumento, as escolas encerraram suas atividades, os estudantes foram transferidos e os transportes realizavam os percursos. No entanto, quando chovia, não se chegava à escola. A maioria das escolas núcleo não tinha boa estrutura física e pedagógica para trabalhar as diversas realidades dos estudantes e das comunidades. Esse processo se caracterizou mais como uma redução de custos do que como uma política voltada à melhoria da qualidade da Educação do Campo, conforme prometido/defendido.

Considero que a nucleação das escolas trouxe prejuízos para as comunidades no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, à reflexão crítica sobre o território em que os estudantes residem e às possibilidades de desenvolvimento desse

cotidiano. A escola é um ponto de referência para debates e ações políticas. Sem ela, cria-se um vácuo e o enfraquecimento de muitas lutas. Além disso, o fechamento dessas escolas leva as crianças a passar grande período no transporte escolar por estudar longe de casa, sem dizer que o planejamento pedagógico não dá conta de tratar das questões sociais, históricas e culturais de cada comunidade, além de distanciar a relação família e escola.

O fechamento de escolas traz um esvaziamento da comunidade localizada no meio rural, pois a escola, assim como a igreja, as associações comunitárias e as unidades de saúde, são pilares da vida comunitária. Muitos debates sobre políticas voltadas a melhorias para o local (como atendimento à saúde, infraestrutura das estradas, ampliação das questões educacionais, apoio à agricultura e pecuária, por exemplo) e a requisição da presença de autoridades giram em torno da escola. Quando a escola é fechada, a comunidade cai no esquecimento. A partir do trabalho de conclusão de curso, constatei que, depois que a escola fechou, até as igrejas e os postos de saúde também fecharam, evidenciando o quanto a escola mantém viva a comunidade (PEREIRA, 2016).

Nesse sentido, se a escola perde sua função social, deixando de atender aos estudantes da comunidade, seu fechamento produz uma série de interrupções na vida desses sujeitos. De acordo com o trabalho de conclusão de curso, muitos alunos deixaram de ir à escola pelos motivos aqui mencionados. Ao colocar em análise os impactos causados nos processos de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, essas consequências são mais alarmantes, pois o próprio deslocamento até uma escola distante da residência deles se colocava como um empecilho à escolarização. Transportes não adaptados, falta de acompanhantes no transcorrer dos traslados e de segurança das famílias em ter os filhos estudando longe de casa são alguns fatores que acabam por produzir a exclusão da escola pelo fechamento de unidades de ensino e, conseqüentemente, a nucleação.

Diante disso nos perguntamos: como esses estudantes (que já sofreram uma ruptura com sua realidade) serão colocados em transportes e levados para escolas longe de suas casas? Eles conseguem se adaptar a essa realidade? A escola os recebe para ensinar ou somente para socializá-los, reduzindo o conteúdo escolar ao convívio entre pares? Como essas escolas nucleadas se preparam para receber as diferentes

realidades sociais, econômicas e culturais do campo? Como reorganizam o currículo a fim de contemplar a inclusão de estudantes com deficiência? Quais dispositivos são disparados para o apoio pedagógico? Como as práticas e os *espaçotempos* estão estruturados?

Essas questões foram atravessando minha formação acadêmica e me colando mais próximo do objeto de pesquisa deste estudo de Mestrado que busca práticas pedagógicas constituídas com professores e alunos da Educação do Campo, visando à inclusão de estudantes com deficiências em uma escola multisseriada de Domingos Martins/ES.

1.1 O INGRESSO NA UFES: OUTROS PASSOS, OUTROS OLHARES, MAIS INQUIETAÇÕES

Ainda cursando Pedagogia, ingressei na Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2015. Esse curso foi implantado por lutas dos movimentos sociais em diálogo com universidades federais e o Ministério da Educação. O curso se destina a formar profissionais da Educação por área de conhecimentos (e não por disciplinas) e se realiza pelos pressupostos da Pedagogia da Alternância. Com isso os graduandos cumprem parte da carga horária das disciplinas na universidade e outra em atividades nas suas comunidades de origem.

Na Universidade Federal do Espírito Santo, a graduação é ofertada no *campus* de Goiabeiras e de São Mateus, este último no norte do Estado. No primeiro, há dois cursos: a) Ciências Humanas, que compreende História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e b) Linguagens, abrangendo Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física. Em São Mateus, além da área de Ciências Humanas, os interessados podem optar por Ciências da Natureza, que se constitui por Biologia, Física e Química. O destino dos egressos é a atuação em escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio localizadas no campo ou com o acolhimento desse público.

O curso constitui uma nova modalidade de graduação, tendo a sua primeira turma iniciado no primeiro semestre de 2014. De acordo com Molina e Sá (2012), esta licenciatura tem o objetivo de formar e habilitar professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo e possui uma organização curricular em etapas presenciais ofertadas em regime de alternância

entre Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC) que são articulados intrinsecamente entre os conhecimentos científicos (escolares) e a realidade específica das populações do campo (SILVA; PEREIRA, 2017, p. 8-9).

Ingressei na Licenciatura em Educação do Campo no Curso de Ciências Humanas e Sociais. Os conteúdos abordados de forma crítica me fizeram compreender o papel social da escola do campo e como a existência dela representa o fortalecimento do direito à Educação para os camponeses e a importância da luta coletiva por uma escola que atenda aos sujeitos em seu lugar de origem, mas inserindo nos currículos as especificidades e a pluralidade do campesinato. O curso prima por uma Educação do Campo inclusiva, contando com professores pesquisadores, com currículos voltados para essa realidade e com conhecimentos e práticas pedagógicas comprometidos em emancipar os sujeitos para ajudá-los a enfrentar os desafios desse cotidiano. Nesse sentido, Santos (1995, p. 17) nos ajuda pensar sobre o processo de criticidade que a educação deve adotar, ao afirmar que:

[...] o projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

Na Licenciatura em Educação do Campo, pude refletir que a Educação Especial nesse cenário é atravessada por especificidades, assim como a própria Educação do Campo. São duas modalidades de ensino que vêm sofrendo ataques e desvalorização ao longo dos tempos, com destaque pelo governo de Jair Messias Bolsonaro. Pensar uma educação inclusiva nesse espaço é uma luta vinculada a melhorias na educação camponesa. A Educação Especial em escolas do campo defende redes de apoio, práticas pedagógicas, currículos acessíveis, acessibilidade, formação de professores e reconhecimento do sujeito como um ser plural de direitos e com especificidades e necessidades a serem respondidas por políticas públicas inclusivas.

Concluí a Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2019. Nela produzi um trabalho de conclusão de curso sobre uma escola multisseriada do campo no município de Domingos Martins/ES, abordando as questões pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem. O estudo problematizou movimentos de resistência travados por professores, estudantes e a comunidade contra o fechamento

de escolas e as reinvenções curriculares produzidas para garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos culturais da comunidade e aos curriculares tendo em vista a formação crítica. Esse trabalho fortaleceu minha defesa por práticas pedagógicas e reinvenções curriculares que fizessem interagir os componentes curriculares, a produção cultural, lutas do campo e as necessidades específicas de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, a inquietação para realizar pesquisas no âmbito da Educação Especial na Educação do Campo veio nascendo ao longo da minha formação. Ao iniciar a graduação em Pedagogia, pude conciliar a formação inicial com o ingresso no mercado de trabalho. Fui contratado como professor de Educação Especial para apoiar a escolarização de estudantes com deficiências em escolas multisseriadas da Rede Municipal de Domingos Martins/ES.

No início, o trabalho era organizado de forma colaborativa com a professora da sala regular, pois não havia o contraturno. O estudante era atendido, às vezes, na própria sala regular e, em outros momentos, em espaços diferenciados. No segundo ano, assumi o atendimento educacional especializado em cinco escolas do campo da rede. Cada dia da semana trabalhava em uma determinada escola. Todos os atendimentos possuíam carga horária de quatro horas semanais, realizados no contraturno. Nessa experiência, atuei com estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.

Cada unidade de ensino tinha sua realidade cultural e escolar e demandas específicas que influenciavam o trabalho pedagógico. Em algumas, as famílias eram mais presentes e buscavam participar dos processos de ensino-aprendizagem. Em outras, eram mais distantes. Mesmo assim, os professores procuravam dialogar e criar alternativas com o segmento familiar para desenvolver uma relação que contemplasse as necessidades dos estudantes. Havia aquelas famílias que mal conseguiam ver/conhecer o professor regente. Um fato comum atravessava todas as escolas: nenhuma dispunha de recursos pedagógicos apropriados para o atendimento aos estudantes com deficiências, cabendo ao professor do atendimento educacional especializado criar/pensar em materiais e alternativas possíveis para apoiar a aprendizagem desses sujeitos.

Com a docência, pude perceber que a Educação do Campo, embora com desafios, possui um grande potencial e, principalmente, o privilégio de estar mais próxima da realidade dos estudantes e poder atentar para as suas necessidades. Trava enfrentamentos contra um sistema que busca engessar as práticas e os currículos que chegam prontos, além de avaliações que visam a alcançar metas, cerceando as práticas pedagógicas libertadoras. Acreditamos que onde há opressão, há resistências. Nessas escolas, podemos criar resistência para ocupar espaços contra políticas combativas ao direito à Educação.

Essas lutas nos aproximam do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2008) que tensiona os modos como lidamos com o conhecimento na realidade social. Muitas vezes, de forma indolente, valorizam-se conhecimentos hegemônicos em detrimento de outros. Essa racionalidade pretende fazer com que os conhecimentos dos povos/escolas do campo sejam considerados inválidos, assim como as práticas pedagógicas invisibilizadas por se tratar de um espaço não hegemônico. Nesse sentido, as diferentes manifestações de “[...] resistência podem se transformar em armas de luta contra essa mesma subordinação, tornando inadequada a oposição simplista entre ciência/luz, senso comum/ trevas” (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

Dentre as várias lutas/resistências, a ausência de políticas tem merecido destaque e passa a ser constantemente problematizada. A rotatividade de professores do ensino comum e da Educação Especial, as formações uniformes e sem considerar a realidade do campo, a falta de concursos públicos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais e a criação de outras redes de apoio (como intérpretes de Libras) afetam o trabalho pedagógico, conseqüentemente, a oferta da Educação Especial.

Muitos docentes vêm de meios urbanos e não estão habituados/vinculados à realidade rural. Com isso não trazem trajetórias formativas e profissionais capazes de levar os sujeitos escolares a conhecer (de modo crítico) a realidade social para modificá-la. Essa situação ocorre com os professores de Educação Especial, pois desconhecem a realidade campesina, as necessidades dos alunos, as lutas e o diálogo entre as duas modalidades de ensino.

Portanto, é necessário compreender que o professor que atua na modalidade de Educação Especial demanda de tempo para conhecer o aluno e esse sujeito precisa

se adaptar ao professor. A rotatividade de docentes leva a eternos recomeços. Minha experiência docente me faz refletir sobre a situação. Passei por esse processo nas escolas em que atuei. Quando eu conseguia caminhar com as questões pedagógicas e conhecer os estudantes, o ano letivo terminava e, conseqüentemente, outro professor assumia o atendimento educacional especializado, fazendo dessa relação um ir e vir de recomeços. Diante disso, a Educação Especial em escolas do campo precisa avançar, garantindo estabilidade por meio de concursos públicos e a continuidade do processo pedagógico.

No campo da Educação Especial, é necessário que haja maior compreensão sobre o atendimento educacional especializado como rede de apoio disponível – no turno e no contraturno – relacionando-o com os currículos escolares. Há de se pensar como articular os saberes curriculares, os do campo e as demandas específicas de aprendizagem na classe e nas intervenções de contraturno.

A partir do momento em que ingressei nos cursos de licenciatura e iniciei a docência em escolas do campo, senti a importância do trabalho docente e a relevância de trabalhar na Educação, seja pela necessidade de estudar para continuar atuando na escola, seja pela ausência de representatividade dos meus familiares como educador, seja pelo desejo de contribuir com o fortalecimento do direito à Educação, seja pela necessidade de articulação entre a Educação do Campo e a Educação Especial, visando a uma escola em que a prática pedagógica se comprometa com a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, via currículo escolar e atendimento às especificidades de aprendizagem desses sujeitos.

Essa relevância também se fortalece quando penso que sou um dos poucos de minha família a possuir graduação e tal questão fala da negação histórica da Educação para os sujeitos do campo que, envolvidos com o trabalho braçal e convivendo com precárias políticas estatais, acabam sendo considerados incapazes de produzir ciência e ingressar nos bancos escolares.

Nesse sentido, mediante minha formação no Curso de Pedagogia e na Licenciatura em Educação do Campo e, ainda, com as experiências docentes como um professor de Educação Especial preocupado com as interfaces das modalidades retratadas,

surge minha inquietação e desejo de problematizar os desafios de pensar as práticas pedagógicas em uma escola multisseriada no município de Domingos Martins/ES, no tocante à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, base de sustentação desta pesquisa de Mestrado.

As salas multisseriadas são complexas, tendo em vista a diversidade de estudantes em anos escolares distintos e com processos diferenciados de aprendizagem. Além disso, não se pode desmerecer o trabalho de um único professor, os currículos e a abertura da escola em apenas um turno. Assim sendo, produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica é uma necessidade que, se satisfeita, pode colaborar para a constituição de escolas do/no campo mais inclusivas.

Atuar na escola multisseriada do campo como professor de Educação Especial me fez refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem aliados à construção de práticas pedagógicas inclusivas com uma demanda que nos convoca questionar como os currículos podem favorecer a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo, trazendo para o debate a reinvenção das práticas pedagógicas, assumidas como ações que se realizam para produzir relações críticas entre o aluno e o conhecimento.

Diante das questões apresentadas, o estudo busca fortalecer o direito à Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação do Campo, considerando que tal direito foi negado historicamente para as populações do campo, tendo em vista a omissão do Estado com a implementação de políticas públicas para o acesso, as condições de permanência, a aprendizagem com qualidade e o atendimento às especificidades do campo, valorizando a produção histórica e cultural.

Dessa forma, a pesquisa se junta às discussões científicas sobre a relevância da inclusão de estudantes com deficiência em escolas do campo, reforçando as lutas de homens e mulheres camponeses em defesa da Educação como direito social e de processos educativos inclusivos, enfrentando paradigmas e preconceitos. Por isso a dissertação busca contribuir com a produção de conhecimentos a respeito de uma temática pouco explorada: as interfaces Educação do Campo e a Educação Especial, inclusive quando se colocam em análise as práticas pedagógicas.

A pesquisa adota como problemática: *que práticas pedagógicas podem ser constituídas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, visando à escolarização de alunos com deficiências, considerando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo?*

O delineamento da problemática se justifica pela matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas do campo e também pelo fato de essas unidades de ensino demandarem articular os componentes curriculares aos saberes e lutas dos povos do campo e às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. Tal questão se coloca como desafio para a educação contemporânea, principalmente, neste momento histórico em que movimentos conservadores defendem currículos que chegam prontos para as escolas executarem.

Nessa direção, a investigação adota como objetivo geral: constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, com o intuito de fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para alcançar esse objetivo, elencamos como específicos:

- a) compreender as políticas públicas de Educação e de Educação Especial presentes na Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins/ES, no contexto da Educação do Campo, considerando a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial;
- b) analisar o currículo da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins/ES e a política de atendimento educacional especializado para conhecimento dos pressupostos normativos e pedagógicos elencados pela Secretaria de Educação para o contexto da Educação do Campo;
- c) observar o cotidiano de uma sala de aula multisseriada da rede de ensino investigada para compreender o trabalho pedagógico, as possibilidades e os

desafios que atravessam o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas considerando a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial;

- d) articular *espaçostempos* de planejamento e de mediação, visando ao trabalho com práticas pedagógicas para envolvimento dos alunos no currículo escolar da sala multisseriada na interação com a oferta do atendimento educacional especializado;
- e) problematizar os desafios e as possibilidades existentes nas interfaces Educação do Campo e Educação Especial em Domingos Martins/ES, com relação às práticas pedagógicas, buscando a constituição de novos/outros saberes pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O presente estudo adota, como referencial teórico, as bases sociológicas do conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006, 2007, 2008, 2018). Para dialogar com as questões pertinentes à Educação do Campo, traz os estudos de Caldart (2002, 2004), Molina (2012) e Arroyo (1999, 2004, 2012). Para dar continuidade, fundamenta-se em autores da Educação Especial para subsidiar as discussões sobre a modalidade de ensino em uma perspectiva inclusiva, destacando-se Jesus (2006, 2008, 2014, 2018), Baptista (2011, 2013), Laplane (2009), Caiado (2009, 2013), dentre outros, objetivando o presente estudo compor redes de diálogos na tessitura dos capítulos, inclusive, no transcorrer das análises dos dados.

O estudo apoia-se na pesquisa qualitativa e tem como método a pesquisa-ação colaborativo-crítica. A produção de dados se realiza por meio de: a) autorização da municipalidade e da escola; b) análise documental (currículo da Educação do Campo do município de Domingos Martins/ES, diretrizes da Educação Especial do referido município e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em questão); c) observação do cotidiano escolar para compreender a articulação entre práticas pedagógicas, currículo e atendimento educacional especializado; d) desenvolvimento de ações colaborativas com os professores para envolver os alunos nas atividades curriculares planejadas e mediadas. Adota como participantes: professoras, pedagoga e alunos atendidos pela Educação Especial.

Para a organização do estudo, dispomos dos seguintes capítulos: a **introdução** aborda o tema e traz a problemática, os objetivos, as justificativas e nuances acerca

da metodologia e do referencial teórico. A **revisão de literatura** permite o diálogo com outros estudos já realizados e também preocupados em investigar as práticas pedagógicas em salas multisseriadas na relação entre Educação Especial e Educação do Campo.

Em seguida, apresentamos um **resgate histórico da Educação Especial e da Educação do Campo** por meio da análise das legislações vigentes. Prosseguindo, o **referencial teórico** permite que façamos aproximações entre as teorizações dos autores que subsidiam o estudo com o objeto central da investigação, contribuindo, assim, com a análise dos dados e a produção do conhecimento científico.

Adotamos a **metodologia** com os pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica, além dos caminhos percorridos para a produção dos dados. A seguir, a **análise dos dados** permite a reflexão crítica do material produzido com os professores e estudantes, a partir de diálogos com o referencial teórico e estudos que constituem a revisão de literatura.

Para concluir, sem pôr ponto final nas discussões, temos as **considerações finais** que favorecem um olhar crítico de todo o processo de pesquisa, apontando possibilidades, desafios, novos caminhos a serem explorados, deixando provocações para que outras pessoas se sintam afetadas pela temática e continuem as problematizações, apresentando suas contribuições para a produção do conhecimento científico. As **referências** contemplam todo o acervo utilizado para embasamento da pesquisa, descrita com fundamentos em normativas, livros, artigos, teses, dissertações, documentos, dentre outros registros.

2 A TRADUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, e outros grupos mais. Entre estes, há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda, as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2004, p. 153).

Abrimos este capítulo, apresentando a multiplicidade de sujeitos e os diferentes territórios dos povos que vivem no campo. Por isso, nesta parte da dissertação, realizamos a revisão de literatura para entender como outros estudos também abordam os vários grupos sociais do campo atravessados pelas políticas de Educação Especial, considerando as interfaces da modalidade com a Educação do Campo e os plurais territórios em que elas se realizam.

A citação que abre o capítulo diz de um campo não homogêneo e constituído por diferentes sujeitos que lidam com a terra, mas que apresentam especificidades, fazendo-se presentes aqueles que no Brasil são denominados de público-alvo da Educação Especial: os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, buscamos, neste momento da dissertação, promover diálogos entre o estudo que nos propomos fazer com outras investigações para situar a pesquisa no conjunto dos trabalhos que buscam discutir a relação entre Educação Especial, Educação do Campo e as práticas pedagógicas, visando à acessibilidade curricular para estudantes que apresentam deficiências.

Caiado e Meletti (2011, p. 103) problematizam o silêncio da produção científica sobre o direito à escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem no campo, convocando as universidades a se engajarem mais nessa produção, de modo a elaborar conhecimentos acerca do acesso, da permanência, da aprendizagem e do “[...]”

respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo”. Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 320) corroboram a preocupação trazida pelas autoras citadas, acrescentando:

Se a ação investigativa sobre cada uma dessas áreas educacionais já enseja uma série de cuidados éticos e políticos, quer pelo descaso histórico do poder público, quer pelos processos sociais marginais pelos quais são submetidas suas populações de abrangência, o trabalho na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo reivindica uma atenção ainda maior, por se situar num entrelugar em que múltiplas exclusões atuam, principalmente, sob a égide de marcações diferenciais biológicas, culturais e de origem.

Por compreender a necessidade de fortalecer a produção do conhecimento sobre as interfaces em tela, apresentamos os critérios adotados para levantamento dos estudos que compõem esta revisão de literatura. Como recorte temporal, optamos pelo período de 2008 a 2022, tendo em vista a publicação da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) ter impulsionado a produção de conhecimentos a respeito de temáticas relacionadas com a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Diante disso, desafiamo-nos a pensar como o conhecimento em Educação Especial na Educação do Campo foi tratado no período citado.

Um segundo critério perpassou pelos repositórios a serem consultados para a busca pelos estudos. Em um primeiro momento, trabalhamos com dois: a) o Banco de Dissertações de Teses da Capes; b) e a Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Tal opção se justifica por serem ambientes virtuais utilizados institucionalmente para alojar dissertações e teses e apresentar um significativo número de estudos desse gênero.

O terceiro critério foi a delimitação dos descritores. Fizemos, em um primeiro momento, a busca por trabalhos que tratam das práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas, tomando como descritores: Educação Especial, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. Diante dos critérios mencionados, encontramos trabalhos que abordavam diferentes interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo. Em um primeiro movimento, fizemos a seleção daqueles que discutem a

Educação Especial em escolas do campo, mas com foco em pequenos agricultores matriculados em escolas multisseriadas de Ensino Fundamental. Nessa etapa da seleção, tínhamos selecionado duas teses e seis dissertações.

Percebemos que utilizar esses filtros e focar somente trabalhos com a temática mencionada significaria eliminar uma vasta produção de conhecimentos que discutiu a Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo. Diante disso, refizemos a rota, com a intenção de ampliar o diálogo com outros estudos que nos ajudem a pensar em questões/políticas que implicam as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas do campo nas interfaces já produzidas.

Com isso, procedemos a uma nova busca, agora, em periódicos. Deparamo-nos com a Revista *Interfaces da Educação*, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade Universitária de Paranaíba, que trouxe, na edição do ano de 2018 (v. 9, n 27), um artigo produzido por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), intitulado: *Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações*.

Trata o artigo de promover um estado da arte acerca de investigações que discutiram as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Em consulta à página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, acessamos, também, a tese de Christiano Felix dos Anjos (2021) que fez um levantamento de tal natureza. Assim, o artigo aqui mencionado e a citada tese, ao todo, permitiram-nos dialogar com 41 produções. A referida tese também usou o artigo para composição de sua revisão de literatura.

Vale dizer que, dos 41 estudos levantados, as oito investigações que faziam parte do primeiro levantamento estavam presentes. Essas produções abordam as interfaces das duas modalidades, isto é, nos diferentes contextos e com os diferentes povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pequenos agricultores, dentre outros).

Diante disso, ao ler os títulos, os resumos e as considerações finais dos trabalhos, fizemos a seleção daqueles que mais diretamente nos ajudavam a pensar as questões/políticas que implicam/afetam as práticas pedagógicas em Educação Especial em classes multisseriadas. Com isso, ficamos com 25 trabalhos: 16 dissertações e 9 teses, sendo eliminados os artigos.

Vale destacar que, no conjunto desses estudos, buscamos contemplar as cinco regiões do país, com o intuito de trazer produções de diferentes territórios sobre a Educação Especial em diálogo com povos que compõem o campo brasileiro. Diante disso, foram selecionados: a) três trabalhos da Região Norte; b) um da Região Nordeste; c) cinco da Região Centro-Oeste; d) cinco da Região Sul; e e) onze da Região Sudeste.

Na elaboração da revisão de literatura, também consideramos que a produção científica se encontra em constante movimento. Diante disso, duas premissas foram incorporadas à busca pelos estudos: a) o artigo de Nozu, Ribeiro e Bruno ter realizado o levantamento até o ano de 2018; b) a tese de Anjos ter avançado até 2021. Assim, realizamos uma nova busca na página do (IBICT), adotando, como recorte temporal, o período de 2021 até agosto de 2022. Nessa nova busca, utilizamos os mesmos descritores usados no primeiro levantamento das investigações (Educação Especial, Educação do Campo e práticas pedagógicas), mas deparamo-nos com o seguinte cenário: não ocorreram produções sobre a Educação Especial na Educação do Campo no período.

Dessa forma, apresentamos (no quadro a seguir) as teses e as dissertações que utilizamos para a revisão de literatura.

Quadro 1 — Dissertações e teses trazidas na revisão de literatura (continua)

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano	Região
GALVÃO	Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas	2009	Norte
OTTONELLI	Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2014	Sul
SILVA PORTA	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto Ideb	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos	2015	Sudeste
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 e teses trazidas na revisão de literatura (continua)

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano	Região
PALMA	Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Unesp	2016	Sudeste
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 de Santa Maria	2017	Sul
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 Universidade de São Paulo	2019	Sudeste
ANJOS	Cartografando a interface Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes creíveis	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	2021	Sudeste
FERNANDES	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal São Carlos	2015	Sudeste
LIMA	A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Grande Dourados	2013	Centro-Oeste
MANTOVANI	A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no Estado de São Paulo	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal São Carlos	2015	Sudeste
MARCOCCIA	Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná	2011	Sul
NOZU	Educação especial e educação do campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais	Tese	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	Centro-Oeste
PONZO	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2009	Sudeste
SÁ	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá	Tese	Universidade Federal São Carlos	2015	Sudeste
SÁ	O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Grande Dourados	2011	Centro-Oeste

Quadro 1 — Dissertações e teses trazidas na revisão de literatura (conclusão)

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano	Região
SILVA	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Grande Dourados	2014	Centro-Oeste
SILVA	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	Sudeste
SOARES	Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2011	Sul
SOUSA	A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Grande Dourados	2013	Centro-Oeste
SOUZA	Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2012	Sul
GONÇALVES	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera	Tese	Universidade Federal de São Carlos	2014	Sudeste
CORREIA	Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé	Tese	Universidade Federal da Bahia	2013	Nordeste
RAIOL	Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Carateua/PA	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação- da Universidade do Estado do Pará	2017	Norte
BATISTA	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba/PA	Dissertação	Universidade do Estado do Pará	2016	Norte

Fonte: Organização do pesquisador (2022).

Apesar de terem focos variados, os estudos permitiram-nos criar categorias para discussões. Diante disso, apresentamos as categorias pensadas para a organização da análise dos estudos: a) Políticas educacionais; b) Práticas organizativas das escolas; c) Práticas pedagógicas; d) Políticas de formação continuada. Cabe destacar que, ao explorar uma determinada categoria, retomaremos trabalhos já mencionados, pois os debates se colocam transversais.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FECHAMENTO DE ESCOLAS, TRANSPORTE, INFRAESTRUTURA E ROTATIVIDADE DE PROFISSIONAIS

Uma primeira problemática trazida pelos estudos versa sobre as políticas educacionais, destacando-se o fechamento de escolas do campo e, por sua vez, as consequências de tal ação: nucleação, uso do transporte escolar e a não oferta de certos níveis de ensino. Os estudos compreendem que fechar uma escola do campo significa criar barreiras para que estudantes público-alvo da Educação Especial adentrem os cotidianos escolares e sejam envolvidos nas práticas pedagógicas planejadas e mediadas pelos professores.

Ottonelli (2014) e Silva (2017), por exemplo, alertam sobre os impactos dos desmontes das políticas públicas de Educação do Campo com a nucleação e o fechamento de escolas no envolvimento dos alunos com deficiências no atendimento educacional especializado. Como afirma Silva (2017, p. 98), “[...] 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”.

Com o fechamento e a nucleação, os estudantes com deficiências que já encontram barreiras para o acesso ao ensino comum se deparam com outras para a participação no atendimento educacional especializado, pois o transporte traslada todos os alunos e, diante disso, fica a questão: quem trará o estudante com deficiência para as intervenções no contraturno? Como fica a situação desse aluno que reside em um território longe da escola? Como as demandas específicas de aprendizagem serão contempladas? Como funcionará o atendimento educacional especializado no cenário retratado?

O estudo de Ottonelli (2014, p.38) corrobora a análise quando discute que:

É preciso conter o processo de fechamento das escolas e ampliar a oferta de vagas, principalmente em relação aos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, além de melhorar a infraestrutura das instituições educativas, a formação dos professores e os materiais didáticos, fortalecendo as políticas públicas educacionais voltadas à realidade do campo.

O fechamento fala da falta de políticas estatais voltadas para os povos camponeses, pois muitas unidades de ensino caem no descaso, ficando, praticamente, em ruínas.

O estudo de Galvão (2009) é outro exemplo que aponta o descaso estatal com a Educação do Campo, conseqüentemente, a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas do campo. Segundo a autora, as dificuldades “[...] vão desde a estrutura física, como falta de prédios, transporte, como também de ordem pedagógica, quando da ausência da política de formação continuada, livros adaptados e currículo do campo” (GALVÃO, 2009, p. 100).

A partir desse contexto, podemos inferir que o fechamento de escolas, associado à política de transporte, dificulta o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial às escolas e ao atendimento educacional especializado. Soares (2011) também aponta o fechamento das escolas do campo, avolumado pela insuficiência ou inadequação do transporte, produzindo evasão e exclusão, sobretudo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Adentrando o debate, Anjos (2021, p. 231) acrescenta:

Na política referente à Educação Especial, temos o indicativo de que o AEE seja ofertado no contraturno ao da escolarização do aluno, mas no campo temos o transporte precarizado e a dificuldade para levar o aluno novamente para a escola no contraturno, em alguns dias da semana, somando-se a isso o fechamento de escolas próximas de onde reside, o aluno possui dificuldade ainda maior para voltar em um outro momento para receber o atendimento.

Palma (2016), Silva (2017), Batista (2016), Marcoccia (2011), Ottonelli (2014), Gonçalves (2014), Ponzo (2009), Anjos (2021) e Kuhn (2017) corroboram as discussões aqui anunciadas quando analisam as políticas educacionais, inclusive a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Esses autores problematizam que muitos alunos não chegam às escolas ou chegam atrasados devido às péssimas condições das estradas e até mesmo dos veículos que fazem o traslado escolar. Se tal cenário se mostra complexo para um estudante sem deficiência, o que dizer daqueles que trazem especificidades, como uso de cadeira de rodas, problemas motores etc., ou seja, ficam impossibilitados de frequentar as escolas e o atendimento educacional especializado.

Ponzo (2009), Marcoccia (2011) e Gonçalves (2014) afirmam que o transporte escolar se mostra precário, pois faz trajetos longos e, em alguns casos, não atende a todas as comunidades rurais. Soares (2011) ressalta que, apesar de a legislação garantir o

transporte escolar adaptado aos alunos com deficiência, esse direito não é atendido na maioria dos municípios e, provavelmente, a situação é mais grave nos municípios da área rural, tendo em vista a má utilização dos recursos públicos. Por tensionar essa realidade, Anjos (2016, p. 194) afirma:

A diversidade cultural encontrada no campo não é levada em conta. É mais fácil levar o aluno para a cidade (mesmo que o transporte também seja precário, e em um processo excludente para o acesso, pois existia a via de ele ir para a escola especializada, quando ainda era possível) do que escolarizá-lo em sua realidade local.

Gonçalves (2014, p. 165) relata que “[...] um dos maiores desafios dos alunos que vivem em áreas rurais é o acesso à escola. Muitos estudantes enfrentam grandes distâncias entre sua casa e a escola, sendo que muitas vezes em percursos precários”. Nesse cenário, o professor é desafiado a organizar suas aulas para repassar os conteúdos aos que não estavam presentes e para dar continuidade ao currículo com os demais.

Os estudos analisados compreendem que políticas precárias de Educação do Campo afetam significativamente o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas nas escolas camponesas, implicando processos de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial dos currículos escolares. Como problematiza Ponzo (2009, p. 174), “[...] as políticas educacionais mostram que têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional, numa perspectiva que não questiona o sistema educacional vigente, e sim propõe reparos nas políticas de inclusão”.

Durante a leitura e análise dos trabalhos, a infraestrutura das escolas também foi destacada como uma política analisada. A partir dos estudos de Sá (2015), Ottonelli (2014), Batista (2016), Raiol (2017), Soares (2011) e Marcoccia (2011), pudemos verificar que, em muitas escolas, há ausência de espaço físico para atender aos estudantes com deficiências, principalmente, para a realização do atendimento educacional especializado. Podemos também dizer da não acessibilidade das escolas pensadas para um estudante sem deficiência.

Diante disso, percebe-se a ausência de salas de recursos multifuncionais como se elas não fossem uma política extensiva ao meio rural. Assim, compreendemos a

importância de discutir as políticas públicas para garantir espaços adequados nas escolas do campo para suprir as demandas de aprendizagem de estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial, seja quando fazemos alusão à classe comum, seja na oferta do atendimento educacional especializado. Sá (2015) tensiona os impactos da ausência de salas de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado e de outras políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar nos territórios indígenas, por meio da discussão que segue:

O problema de falta de atendimento especializado não é o único dentro das escolas indígenas [...]. Identificou-se a negligência do governo paulista que resulta em: falta de material didático elaborado conforme as especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada dos professores; baixo investimento financeiro. Ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educacionais existentes (SÁ, 2015, p. 142).

Raiol (2017) problematiza os desafios de se realizar pesquisas em escolas campesinas marcadas pelo descaso estatal. Deparou-se com fragilidades em relação à infraestrutura da escola e seu funcionamento, situação que o levou a discutir a falta de assistência e a ausência de políticas públicas educacionais nas escolas do campo, pois a unidade de ensino teve que iniciar suas atividades em condições precárias, delegando ações à sociedade civil quando deveriam ser assumidas pelo Estado. Como mostra o autor: os recursos eram adquiridos pelos próprios moradores, por exemplo, a compra de merenda escolar, a doação de carteiras e o pagamento dos professores. Nesse cenário, não há espaço para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista a Educação de maneira mais ampla (como direito público e subjetivo) se colocar como uma negação diária.

Assim, é essencial que o Poder Público garanta a efetivação das políticas públicas, disponibilizando o que é necessário ao direito à Educação para os povos do campo, considerando, inclusive, as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, até porque, como afirma Ottonelli (2014, p. 22), “[...] a implementação de políticas públicas no Brasil surge como amparo aos alunos que necessitam de uma educação diferenciada, de atendimentos especializados e auxílio no acesso aos seus direitos constitucionais”.

O estudo de Batista (2016) e Marcoccia (2011) aponta que, dentre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, além da distância, deslocamento e falta de transporte (o maior impasse para frequentar as aulas), os estudantes camponeses, com e sem deficiências, convivem com a constante falta de merenda escolar, espaço físico inadequado, pois muitas escolas funcionam em prédios improvisados que apresentam precária infraestrutura, cenário que confirma a problematização trazida anteriormente por Ottonelli (2014).

A precariedade também se manifesta na inexistência de profissionais especializados (professores de Educação Especial, cuidadores, intérpretes de Libras, dentre outros), afetando as práticas pedagógicas e a realização do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao currículo escolar. Diante desse cenário, a própria organização normativa brasileira (BRASIL, 1988, 2008, 2011) que orienta a concepção de oferta do atendimento educacional especializado também se mostra distante. Vejamos as orientações legais:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Façamos a tradução desse dispositivo normativo na realidade das escolas camponesas. Como garantir os atendimentos no contraturno nas escolas multisseriadas que funcionam em apenas um turno? Como lidar com os estudantes que demandam transporte escolar? Nesse caso, os alunos sem deficiências esperam os apoiados pela Educação Especial participar do atendimento educacional especializado para retornarem juntos às suas casas? Como envolver as famílias dos alunos nesses atendimentos, considerando a distância entre a escola e os lares desses sujeitos? Boaventura de Sousa Santos (2008) diria: perguntas fortes para respostas fracas, mediante uma concepção única de atendimento educacional especializado em um cenário rural brasileiro tão diverso.

Além das problemáticas mencionadas, a rotatividade de profissionais, por ausência de concurso público, coloca-se como mais uma tensão existente nas escolas camponesas, afetando a relação entre Educação Especial e Educação do Campo.

Ponzo (2009), Mantovani (2015), Gonçalves (2014), Soares (2011) e Ottonelli (2014) fazem um alerta sobre o significativo número de professores em designação temporária em atuação nos contextos rurais. Ponzo (2009) ressalta que, com a designação temporária e a probabilidade de não continuar no ano seguinte, os professores da sala regular e os de Educação Especial não conseguem estabelecer uma relação de pertencimento com a localidade, pois tal ação demanda tempo para conhecer a realidade, as famílias e os estudantes. Mantovani (2015) também compreende que a rotatividade de profissionais influencia negativamente as práticas pedagógicas dos professores. Segundo a autora,

A maior parte está sob o regime de trabalho de contratação. Isto significa uma rotatividade desses professores. Os quatro professores quilombolas estão na categoria de Contrato por Tempo Determinado, isso mostra que, morando nas comunidades e tendo condições para atuarem nas escolas dali, são, muitas vezes, encaminhados para escolas mais distantes (MANTOVANI, 2015, p. 157).

Esses estudos desvelam o quando é necessário que esse profissional seja da localidade, que conheça os anseios da comunidade, que tenha relação de proximidade e que ocupe um cargo efetivo por meio de concurso público. A pesquisa de Gonçalves (2014) traz uma realidade diferente da anunciada quando mostra que a maioria dos professores que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos que analisou possuía vínculo empregatício por meio de concurso público. Os dados do estudo apontam que, em tal condição, esse profissional encontrou maiores oportunidades de estar mais próximo das famílias e dos estudantes, tendo em vista a estabilidade afetar a organização do trabalho docente, os modos como esse profissional pensa as práticas pedagógicas e como ele se sente pertencente à escola, dentre outras questões.

Soares (2011), ao levar em conta a falta de concursos públicos para efetivação de profissionais da Educação, afirma que o alto fluxo de professores nas escolas ocasiona a relação de não pertencimento àquela realidade e influencia negativamente a não existência de um projeto educacional contínuo, responsável por uma interação entre profissionais, estudantes, família e a comunidade.

A rotatividade dos professores é um problema quase que estrutural de nossas escolas públicas e, nesta situação não há porque esperarmos que seja diferente, entretanto, considerando as especificidades do trabalho, a necessidade de o segundo professor participar do

planejamento das aulas e discutir as estratégias de ensino mais eficazes, a rotatividade neste caso dificulta e muito a adaptação e o desenvolvimento de uma proposta de trabalho inclusiva (SOARES, 2011, p. 156-157).

As produções existentes sinalizam certa ausência de políticas públicas que deem suporte à escolarização dos alunos nas escolas campesinas. Diante disso, Ottonelli (2014) compreende que a Educação Especial no campo apresenta diferentes contextos socioculturais e econômicos que diferem do cenário urbano-industrial. Evidencia o quanto as políticas públicas têm deixado de garantir o direito social à Educação para os alunos público-alvo da Educação Especial, ação que perpassa por políticas comprometidas, como acesso, permanência e aprendizagem na intrínseca relação curricular com os saberes e lutas do campesinato e com o atendimento às demandas específicas de aprendizagem desses discentes.

Na prática, muito pouco se tem visto do desenvolvimento dessas políticas, da implementação dessas diretrizes e das ações para garantir esse direito. Entende-se que a inclusão de alunos no e do campo assume um significado diferenciado, pois este sujeito está inserido e voltado ao seu próprio contexto histórico. A inclusão escolar, preconizada por leis e documentos nacionais e internacionais, só será efetiva no campo, se os alunos inclusos forem educados onde vivem e a inclusão for pensada considerando a participação desses educandos. Somente desta forma serão levadas em conta a sua cultura e as relações sociais e econômicas dessa comunidade (OTTONELLI, 2014, p. 38).

Os trabalhos analisados sinalizam que a carga horária dos professores especializados também se coloca como uma preocupação para a pesquisa em Educação Especial na interface com a Educação do Campo. Os professores de Educação Especial que atuam no campo, geralmente, possuem carga horária reduzida, situação que vem sendo “justificada” pelas políticas estatais, pelo número menor de matrícula de alunos com deficiências que a escola apresenta.

Com isso, em alguns casos, os atendimentos são realizados uma vez por semana ou de modo itinerante, fazendo com que esse profissional encontre dificuldades de diálogo com o professor da sala regular. Tal situação afeta a possibilidade de constituir práticas pedagógicas por meio da colaboração entre os profissionais aqui mencionados. Com isso o trabalho do professor pode ficar fragilizado e ele se sentir inseguro e sozinho ao ser inserido em uma realidade da qual não tem conhecimentos.

2.2 PRÁTICAS ORGANIZATIVAS DAS ESCOLAS

Outro eixo fala das práticas organizativas das escolas nas interfaces Educação do Campo e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, podemos mencionar os estudos de Galvão (2009), Nozu (2017), Souza (2012), Palma (2016), Gonçalves (2014), Fernandes (2015), Silva (2017), Lozano (2019), Kuhn (2017), Ottonelli (2014), Sá (2015), Silva (2014) e Mantovani (2015).

Esses estudos falam de práticas organizativas de escolas permeadas pela multiplicidade de ações desempenhadas pelo professor que atua no meio rural. A sobrecarga do trabalho docente faz com que lhe seja atribuído um conjunto de tarefas extraclasse, que vai desde a realização de atividades administrativas, responsabilidade pela merenda escolar, realização de serviços gerais e, por vezes, o exercício de funções, como líder comunitário, agente de saúde, dentre outras.

Galvão (2009) afirma que a existência das escolas rurais deve ser defendida para reparação histórica dos processos de escolarização dos povos do campo, por isso entende que as práticas organizativas dessas escolas precisam ser repensadas para amenizar a precarização do ensino no meio rural. Diante disso, destaca o quanto é importante pensar em outras possibilidades para a organização das escolas campesinas, situação que perpassa pela ampliação do quadro de funcionários, ações que envolvam a comunidade escolar, criação de ambientes (como refeitórios, laboratórios e bibliotecas), dentre outras.

Analisando a Educação Especial nas escolas do campo, esses estudos também apontam para certa complexidade na sua implementação, fazendo emergir a necessidade de ações concretas entre a comunidade escolar para a construção de uma proposta de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, levando em consideração as demandas dos alunos e a realidade de cada território. Diante disso, a prática pedagógica requer apoios aos professores, oferta de atendimento educacional especializado, materiais adequados e investimentos na acessibilidade curricular (GALVÃO, 2009).

O estudo de Souza (2012), por exemplo, que aborda a escolarização de crianças com deficiências que vivem no campo, a partir da análise dos microdados do Censo da Educação Básica no Paraná, traz preocupações quando tensiona as práticas

organizativas das escolas. Diz que elas ainda se mostram permeadas pelo isolamento docente. Muitas vezes, os professores se veem sozinhos com alunos matriculados em turmas diversas, vendo-se, também, “sozinhos”, no atendimento aos itinerários de aprendizagem dos alunos com deficiências, inclusive pelo fato de algumas Secretarias de Educação acreditarem que as escolas do campo contam com poucos alunos e, em consequência disso, o professor “tem plenas condições” de atuar sozinho com alunos diversos. Para tensionar essa questão, Nozu (2017, p. 169) ressalta que é:

[...] importante problematizar como as escolas, gestores, professores atuam na manutenção e circulação desses discursos em rede, produzindo-os, sustentando-os com argumentos desfavoráveis, fazendo com que eles transitem em diferentes contextos e gerem a articulação saber-poder em práticas educacionais excludentes.

Sabemos que muitos professores que atuam em escolas multisseriadas convivem com sobrecarga de trabalho administrativo e pedagógico. Simultaneamente, exercem a função de professores, diretores, pedagogos, merendeiros e também a pessoa que faz a manutenção da escola, enfim, com múltiplas tarefas. Diante disso, é importante produzir conhecimentos sobre outras condições de trabalho docente para potencializar a prática pedagógica, principalmente, quando fazemos alusão ao direito à Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

O estudo de Palma (2016) também nos faz pensar sobre as práticas organizativas das escolas do campo e as condições de trabalho dos professores, com destaque para os de Educação Especial. Em sua pesquisa, traz a rotina de uma professora que trabalha em três escolas do campo, apontando o quanto essa organização interfere na qualidade do serviço prestado, produzindo sobrecarga de trabalho docente. O pressuposto de que a escola do campo dispõe de poucos alunos público-alvo da Educação Especial é a justificativa para a itinerância ou a estada de poucos dias dos profissionais especializados na escola.

Dessa forma, as interfaces Educação do Campo e Educação Especial se veem diante de desafios quando as práticas organizativas das escolas não contam com recursos pedagógicos; professores de Educação Especial; salas de recursos; momentos de trocas e de diálogos com outros profissionais da educação, principalmente, quando colocamos em análise as escolas unidocentes que contam somente com um professor.

Silva (2014) corrobora essa discussão e afirma: quando as práticas organizativas das escolas não são assumidas como uma política pública estatal, as condições de escolarização se deparam com barreiras, fazendo com que muitos estudantes, sobretudo os com deficiência, desistam de frequentar a escola, ação que implica a negação do acesso à educação. A falta de estruturas das escolas eleva o desinteresse dos alunos pelos estudos e das famílias em ter os seus filhos nesse ambiente. Silva (2014) relata que muitas salas de aula funcionam em lugares que não acomodavam todos e com falta de mobiliário e material didático, fazendo com que os estudantes terminem o dia letivo sentados no chão.

Ainda em relação aos obstáculos, as professoras destacaram o fato de terem de assumir a identidade de professor multiprofissional, de conhecer e de dominar diferentes recursos, serviços e práticas pedagógicas, além de dominar os conhecimentos curriculares da segunda parte do ensino fundamental, já que os professores da sala comum transferem para elas essa responsabilidade (SILVA, 2014, p. 160).

Trazendo o estudo de Fernandes (2015) para contribuir com as discussões sobre práticas organizativas de escolas marcadas pela precarização dos serviços de Educação Especial, o autor relata a realidade de uma professora do atendimento educacional especializado que atua em seis unidades escolares. O estudo compreende que a docente, ao trabalhar desse modo, depara-se com as impossibilidades de acompanhamento mais próximo dos alunos, conseqüentemente, com a ausência de tempo para produzir materiais didáticos e jogos pedagógicos que passam a ser constituídos em casa, fora do horário de trabalho.

Essas questões nos motivam a pesquisar a realidade de uma unidade de ensino do campo de Domingos Martins/ES para compreender quais movimentos são realizados no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas da escola, tendo como horizonte os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência em sala multisseriada. Esse desejo se alimenta do pressuposto de que pensar na garantia de acesso dos alunos à escola não é suficiente. Precisamos que sejam asseguradas as condições de permanência e de aprendizagem, resguardando o respeito às especificidades daqueles que são apoiados pela Educação Especial.

Devemos, então, entender como a escola do campo está organizada para receber esses estudantes, quais são os recursos materiais e conceituais necessários para a

constituição de práticas pedagógicas inclusivas e os usos que se pode fazer deles. Além disso, precisamos falar mais de colaboração, rompendo com a ideia de um professor isolado que não conta com os apoios de pedagogos nem de professores de Educação Especial, por exemplo.

Corroborando a discussão, Silva (2017, p. 101) afirma ser necessário “[...] construir a relação do ensino colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE, para que haja uma troca de informações sobre o aluno e juntos trabalhem no sentido de desenvolver as habilidades dos estudantes que frequentam esses espaços”. Fernandes (2015, p. 250) também alimenta essa linha de pensamento, por isso salienta:

Os professores de sala de aula comum também não percebem que o aluno com deficiência não é responsabilidade única dos profissionais da Educação Especial, alheio a escola, ao contrário, é compromisso de toda escola, afinal não temos gestor para uns e não para outros, professores de uns e não de outros.

A solidão vivida pelos professores que atuam nas escolas campesinas foi percebida em outros estudos. Silva (2017) destaca que, na escola em que realizou a pesquisa, o espaço destinado ao atendimento educacional especializado funcionava de modo isolado da estrutura pedagógica da escola, pois muitos profissionais da educação desconhecem a organização e a importância de tal política para a prática educacional inclusiva.

Tensionando essa solidão pedagógica, Gonçalves (2014), ao discutir a inclusão de alunos que possuem deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos, discute o quanto a modalidade de Educação Especial se desenvolve em condições precárias, não oferecendo atendimento educacional especializado para jovens e adultos com deficiências que estão chegando às escolas de assentamentos. Com isso fala de um novo olhar para as práticas organizativas das escolas do campo, pois o território rural precisa contar com as políticas públicas estatais necessárias para que os povos que lidam com a terra tenham as devidas condições para usufruir do direito social à Educação.

Fernandes (2015) alerta que a ausência do profissional da Educação Especial como apoio aos professores de sala de aula comum dificulta os processos de ensino-

aprendizagem por distintas razões, como falta de: acessibilidade comunicacional (Libras/Braille), atividades acessíveis, reorganização de projetos político-pedagógicos com abordagem inclusiva, enfrentamento à solidão dos docentes do ensino comum, dentre outros.

Os alunos da escola recebem o atendimento educacional especializado, conforme nos foi informado pela coordenadora do Ensino Fundamental II, porém presenciamos duas ocasiões distintas: 1. Alunos são retirados da aula no período regular para irem realizar atividade com outro professor em outro espaço; 2. Dois alunos do 7º ano não frequentam a última aula, pois vão para o AEE, em decorrência de não ficarem na escola durante o período integral (LOZANO, 2019, p. 139).

Além disso, precisamos tensionar as práticas organizativas das escolas que não contam com a existência de uma sala de recursos multifuncionais, não na perspectiva de assumi-la como responsável pela escolarização do aluno, mas como uma rede de apoio. Cabe salientar que muitas escolas do campo ainda não possuem esses *espaçostempos* e, sem a presença de professores especialistas em Educação Especial, eles acabam sendo substituídos por auxiliares (como estagiários e cuidadores) sem a formação necessária.

A ausência de um professor de Educação Especial que fomente a importância de parcerias e a assunção de responsabilidades por parte de cada profissional da escola acentua pensamentos como o que segue: “[...] o professor de sala de aula comum não percebe que também é professor do aluno com deficiência. A maioria solicita um ‘auxiliar’ para trabalhar, exclusivamente, com o público alvo da Educação Especial na sala de aula comum” (FERNANDES, 2015, p. 241).

Na análise de como as práticas organizativas das escolas implicam a composição de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, encontramos pesquisas que discutem os impactos que a existência de profissionais especializados e *espaçostempos* trazem para a formação dos alunos. A exemplo disso, o Estudo de Kuhn (2017) relata sobre a organização do trabalho pedagógico realizado pela escola que investigou para garantir o atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Informou que a professora procura realizá-lo nos momentos das

atividades extraclasse, com o intuito de não prejudicar o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Considerando as realidades das escolas multisseriadas do campo (em muitos casos funcionam em apenas um turno), ao receber estudantes com algum tipo de deficiência que necessitam do atendimento educacional especializado, a escola, juntamente com a Secretaria de Educação, precisa pensar em práticas organizativas para garantir a acessibilidade curricular na classe comum e a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar/suplementar, conforme preceitua a legislação. A dissertação de Ottonelli (2014, p. 115) assim aborda esse assunto:

Conforme o que preconizam as políticas nacionais da educação inclusiva, de que todas as pessoas devem ter acesso à educação, é visto que ainda estas não se tem concretizado de maneira eficiente e capaz de atender as necessidades escolares de todos os sujeitos em seu território, pois todos os alunos devem receber uma educação capaz de desenvolver suas habilidades e seu aprendizado, o que é visto que nenhuma das escolas participantes desta pesquisa possuem AEE e nem sala de recursos para realizar um trabalho diferenciado com os alunos que demandam de práticas educativas especializadas, estes devem se locomoverem até outras instituições que forneçam este ensino.

Na oferta desses serviços especializados, precisamos colocá-los à disposição de toda ação pedagógica realizada com os alunos (turno e contraturno). Cabe às Secretarias de Educação contratar o professor de Educação Especial e a escola ter condições de fazer da classe comum um espaço de aprendizagens coletivas, dispondo de um ambiente para o trabalho pedagógico mais especializado, ou seja, uma outra forma de pensar a organização e o funcionamento da escola, que, em muitos casos, somente atende aos alunos em apenas um turno.

Sá (2015, p. 141), ao relacionar a oferta dos serviços especializados em unidades de ensino organizadas para o atendimento à população indígena, conclui, por exemplo, que, “[...] após analisar o contexto concreto das comunidades indígenas identificou-se que na prática essa interface ainda não acontece, pois as crianças indígenas com deficiência não têm acesso aos atendimentos oferecidos pela educação especial”.

Essa realidade é muito recorrente nas escolas do campo. Pensar a reorganização das escolas requer reforçar o compromisso do Estado com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. A escola do campo também precisa contar com profissionais,

espaçotempos, materiais pedagógicos e redes de apoio que atendam aos alunos público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um direito, conforme defendido no trabalho elaborado por Silva (2017, p. 101) e trazido nesta revisão de literatura:

[...] precisamos fomentar essas discussões na construção de Políticas públicas que considerem o direito das pessoas com deficiência e, por conseguinte, subsidiem propostas para a produção do conhecimento sobre a realidade das condições de vida dos estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo. É necessário continuar construindo esse diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo no sentido que se desenvolvam Políticas públicas e projetos educacionais articulados que considerem o atendimento e as especificidades e singularidades das populações do campo.

Nozu (2017) também apresenta a necessidade de novos olhares para as práticas organizativas das escolas para que a classe comum possa ser um ambiente pedagógico capaz de atender aos alunos em etapas de escolarização diversas, portanto uma escola que lida com vários currículos, simultaneamente, por isso a necessidade de melhoria das condições de trabalho docente para os profissionais da Educação que atuam nas escolas do campo, situação que perpassa por currículos que considerem esses territórios, materiais pedagógicos e redes de apoios aos profissionais da escola, conforme destaca uma professora envolvida na investigação realizada pelo autor:

[O PPP da escola] prevê, de modo amplo, a atuação colaborativa de profissionais especializados, e de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Contudo, os professores das classes comuns da Escola B reivindicam: nós precisamos de um grupo de apoio, de uma equipe para a inclusão, é preciso uma psicóloga na escola para nos orientar. Ajudaria os alunos e os professores também (NOZU, 2017, p. 145).

Esse cenário nos remete a pensar que é importante fazer a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas do campo e os professores da sala regular e de Educação Especial estarem em constante diálogo, refletindo sobre possibilidades e caminhos alternativos para as práticas pedagógicas mediadas na classe comum e nas intervenções especializadas. A inexistência de redes de apoio nas escolas do campo tem contribuído para que os alunos sejam levados para outras escolas para receber o atendimento educacional especializado. Nessa tarefa, encontramos algumas dificuldades relatadas pelo estudo de Lozano (2019, p. 139-140), conforme o excerto que segue.

O transporte é feito pelo ônibus da prefeitura, como determinado por lei, porém em alguns casos, como de um aluno cadeirante, este transporte faz com que o mesmo chegue na escola após o início da segunda aula, ou seja, ele tem seu direito garantido, mas na prática este direito o coloca em condição de desvantagem com os demais alunos da escola.

Diante disso, cabe destacar a importância de as práticas organizativas das escolas do campo contarem com o apoio de coordenadores pedagógicos e *espaçotempos* para os planejamentos, conforme apontam muitos estudos, como os trabalhos de Batista (2016), Raiol (2017) e Correia (2013). Com essa dinâmica, os profissionais da escola do campo podem se perguntar: que caminhos são necessários para estabelecer relações entre os conhecimentos curriculares, os dos territórios e as demandas específicas de aprendizagem dos alunos na mediação das práticas pedagógicas? Como podemos articular *espaçotempos* e conhecimentos diversos para que os alunos público-alvo da Educação Especial não venham a ser segregados dentro da classe comum? Como pensar em práticas pedagógicas que se comprometam com a formação de alunos apoiados pela Educação Especial? Diante disso, os estudos reforçam a importância de pedagogos para atuarem com os professores, pois, em muitas escolas, as práticas organizativas caminham no sentido de levar o docente, sozinho, a pensar e a executar a prática pedagógica, sem outros pares.

Os professores das escolas das comunidades precisam das suas condições de trabalho revistas. O professor devidamente qualificado e valorizado tem condições de ensinar. Contudo, o professor precisa de uma estrutura para a realização de seu trabalho. Os sistemas e as escolas precisam também estar em condições para a realização de um trabalho transformador. A presença de coordenadores pedagógicos faria muita diferença (MANTOVANI, 2015, p. 183).

Os estudos trazidos alertam para a necessidade de se refletir sobre as práticas organizativas das escolas a partir de concepções de currículo que são apresentadas às realidades campesinas, debate que nos convoca a refletir sobre como os currículos são pensados e como precisam atender às trajetórias dos estudantes e contemplar potencialidades e especificidades de aprendizagem. Nesse sentido, as pesquisas falam da importância de novas alternativas para as práticas organizativas das escolas, colocando em análise a precarização do trabalho docente e questões que afetam o ensino e a mediação dos conhecimentos, principalmente, com os estudantes que demandam apoios mais diferenciados.

2.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se as políticas educacionais (infraestrutura das escolas, transporte, diretrizes curriculares, redes de apoio, dentre outras) e a organização das escolas foram apontadas como ações necessárias a serem constituídas para se potencializar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, as práticas pedagógicas também foram lembradas.

Portanto, os estudos de Palma (2016), Kuhn (2017), Silva (2017), Sá (2011), Correia (2013), Fernandes (2015) e Gonçalves (2014) nos permitem questionar: quais ferramentas pedagógicas podem ser adotadas para potencializar o trabalho docente? Quais estratégias podem ser utilizadas pelos professores da classe comum na inventividade de práticas pedagógicas inclusivas? Os professores criam jogos, brinquedos e materiais para facilitar a aprendizagem dos estudantes? Quais os impactos dessa produção na apropriação do conhecimento?

Essas questões nos impulsionam a realizar a pesquisa com a escola, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois tal método nos permite refletir com professores do campo sobre as práticas pedagógicas, os fazeres docentes e novos-outros modos possíveis para apoiar os estudantes público-alvo da Educação Especial de forma que tenham acesso aos conhecimentos curriculares necessários aos seus desenvolvimentos cognitivos.

O estudo de Palma (2016) ressalta que, em duas escolas, das três pesquisadas, não existe sala destinada ao atendimento educacional especializado, fazendo com que tais serviços funcionem em outros ambientes da escola e de modo improvisado. Diante disso, o aluno se depara com barreiras que o impedem de ser envolvido nas práticas pedagógicas da classe comum e acaba participando dos atendimentos específicos de modo substitutivo ao currículo comum, pois é retirado da turma, tendo em vista a falta de condições necessárias para que os apoios sejam devidamente ofertados.

Os dados analisados – a partir de questionários respondidos por professores – apontam a necessidade de se fortalecer as práticas pedagógicas da classe comum, com apoio à turma e intervenções no contraturno, assim como investimentos na formação dos educandos, visando a mudanças atitudinais para se considerar o aluno

com deficiência como integrante do ensino comum. Reforçam melhorias nas condições de trabalho docente, devido aos poucos contatos dos professores do ensino comum com a professora especialista para fins de orientação e ações coletivas.

[...] o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença (PALMA, 2016, p. 113).

Diante disso, cabe recorrer ao estudo de Kuhn (2017), por apontar que a oferta do atendimento educacional especializado precisa ser realizada de forma complementar à escolarização do estudante, reconhecendo, inclusive, as singularidades da escola do campo. Nesse sentido, problematiza o autor:

[...] o atendimento para os alunos público-alvo da Educação Especial na sala de recursos deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, visando ao desenvolvimento de sua aprendizagem, por meio de estratégias que eliminem as barreiras, promovendo recursos de acessibilidade e garantindo a plena participação do aluno na sociedade (KUHN, 2017, p. 56).

O estudo mencionado apresenta uma realidade educacional campesina interessante de ser analisada. Traz a organização do atendimento aos estudantes com deficiência, evidenciando movimentos que a escola sistematiza para mediar as práticas pedagógicas de acordo com o calendário escolar e o currículo, considerando especificidades da Educação do Campo e as trajetórias de aprendizagem dos alunos. As práticas pedagógicas mediadas na classe comum buscaram envolver os alunos público-alvo da Educação Especial no currículo da turma, indicando pistas do que podia/devia ser complementado no atendimento educacional especializado.

Por outro lado, a realidade de uma escola de assentamento do sul do Pará, estudada por Silva (2017), aponta que a estrutura da sala de recurso multifuncional está distante da realidade trazida pelos documentos oficiais, pois faltam equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos. Com a precarização desses apoios, a escola encontra dificuldades em subsidiar o trabalho do professor da sala de aula comum. Diante disso, o estudo nos leva a refletir: é possível uma única configuração de atendimento educacional especializado para realidades educacionais tão múltiplas?

Como a realidade campesina foi considerada na delimitação da oferta desse serviço? Pode-se pensar a Educação Especial do/no campo em uma única “roupagem” de atendimento educacional especializado?

Adentrando os debates sobre as práticas pedagógicas, Sá (2011) traz o contexto da Educação Indígena. Mostra que, nas escolas estudadas, foram encontrados estudantes sem os apoios do atendimento educacional especializado, sem acesso à leitura e à escrita pelo sistema Braille e com poucos apoios de recursos específicos e adaptações de materiais didáticos para otimização do processo de aprendizagem. Diz a autora: os estudantes indígenas com deficiência nas escolas pesquisadas se encontram privados do desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem, bem como de oportunidades de participação e acesso aos bens culturais produzidos nas comunidades indígenas em que vivem (SÁ, 2011).

Correia (2013, p. 145) ainda afirma: “[...] o fato de a escola receber a matrícula de índios com deficiência modifica toda a estrutura pedagógica, curricular e afetiva da escola, pois novas práticas devem ser incorporadas e a forma de ver os alunos também deve mudar”. Diante disso, cabe trazer a discussão de Fernandes (2015) sobre as práticas pedagógicas ainda encontradas em muitas escolas campesinas mediante a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, quando assim assinala:

Há o desafio de ensinar, como ensinar, e, em meio a isso, também há a sobrecarga da função dos professores de SRM. Atendem alunos em várias escolas, em ilhas diferentes, necessitando de equipe de apoio e de uma sala. E ainda não são reconhecidos pela escola como professores, gerando uma sensação de desamparo (FERNANDES, 2015, p. 247).

Diante disso, os estudos apontam que as práticas pedagógicas requerem ações colaborativas entre os professores da Educação Especial e da sala regular, para que a organização do trabalho pedagógico atenda às especificidades dos alunos com deficiência no ensino comum, objetivando não apenas a socialização, mas, principalmente, a aprendizagem. Como diz Fernandes (2015, p. 248): “[...] os professores de sala de aula comum que atendem as orientações dos professores de SRM conseguem desenvolver um bom trabalho e colher resultados favoráveis com seus alunos com deficiência”.

No tocante às práticas pedagógicas, a autora também argumenta que, em meios aos projetos impostos pela Secretaria de Educação para serem executados nas escolas, os professores sentem dificuldades em fazer planejamentos que contemplem as necessidades dos alunos, visando à acessibilidade curricular. Diante disso, “[...] a professora da SRM utiliza o planejamento padrão da Secretaria de Educação de Belém e revela três pontos principais: memória, raciocínio lógico e comunicação. Dependendo do caso focam na alfabetização” (FERNANDES, 2015, p. 242).

O diálogo estabelecido com os estudos nos leva a perceber a necessidade de compreendermos e visibilizar as práticas pedagógicas constituídas por uma professora que atua em sala multisseriada no município de Domingos Martins/ES, almejando a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial por intermédio da pesquisa em Educação. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos colaborar com essa visibilidade e com novas-outras práticas e ações coletivas, problematizando o quanto há de se compor condições de trabalho e de valorização docente e de redes de apoio aos alunos com deficiências. Além disso, há de se compreender que as práticas pedagógicas precisam considerar os estudantes do campo, os currículos que articulam os componentes das disciplinas, a produção cultural e as necessidades específicas desses sujeitos.

Essa intenção também encontra inspiração em Gonçalves (2014), quando compreende que as classes multisseriadas são caracterizadas por alunos com diferentes percursos de aprendizagem, em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor. Esse cenário pode ocasionar dificuldades para o docente organizar/mediar as práticas pedagógicas devido a vários elementos, inclusive, a sobrecarga de trabalho. O estudo diz que, em contextos “duros” e com condições complexas, os professores tentam se reinventar para articular novos/outros modos de ensinar e aprender na escola do campo, pois, mesmo se sentindo invisibilizados, eles buscam, com os estudantes, práticas pedagógicas inclusivas tendo em vista a acessibilidade curricular.

As práticas pedagógicas inventivas, muitas vezes, são invisibilizadas pelas pesquisas que abordam as interfaces Educação do Campo e Educação Especial e, como vimos, muitas temáticas são pesquisadas nessas interfaces, mas há necessidade de se potencializar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas no tocante à inclusão de

alunos com deficiência nas escolas do campo, desvelando, inclusive, o que inventam, criam e articulam os professores para ensinar na relação “igualdade-diferença”.

Nossa intenção, por meio desta revisão, é buscar pistas para pensarmos a necessidade de defender ações que fazem parte das práticas pedagógicas: o planejamento, a articulação entre saberes, os modos como podemos organizar a classe, as possibilidades de apresentar os conteúdos para os alunos, a busca/criação de materiais didáticos, dentre outras, tendo a intencionalidade de envolver os alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas mediadas na sala multisseriada. Portanto, não podemos deixar de mencionar a precarização do trabalho docente, as condições de atuação e a valorização como elementos tensionados para o Estado assumir a função social da Educação como direito de todos.

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

No conjunto dos trabalhos analisados, há também aqueles que trazem discussões sobre a necessidade de investimentos na formação de professores que atuam nas escolas do campo. Destacamos as pesquisas de Silva (2014), Souza (2012), Anjos (2016), Silva-Porta (2015), Galvão (2009), Sá (2011), Lima (2003), Sousa (2013), Silva (2017) e Gonçalves (2014). Essas investigações levantam preocupações sobre a inexistência/fragilidade da temática Educação do Campo na formação inicial, e formação continuada de professores, tratando da realidade urbana e se esquecendo da rural.

Pensar na formação dos profissionais da Educação que atuam no campo, como alerta Silva-Porta (2015), remete-nos a cursos de Pedagogia que até possuem uma disciplina de Educação do Campo (algumas obrigatórias, outras eletivas e até optativas), mas com debates superficiais. Para muitos estudos, as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas, no tocante à aprendizagem dos estudantes com deficiência, mantêm intrínseca relação com a formação inicial e continuada de professores, tornando-se um problema o fato de a temática ser tratada, muitas vezes, em apenas uma disciplina de Educação Especial, trazendo, também, um debate raso em relação às demandas nas escolas campesinas.

Como desenvolver a prática pedagógica comum a todos e, ao mesmo tempo, ter sensibilidade de perceber, valorizar e respeitar as

diferenças individuais, uma vez que os cursos de formação de professores na maioria das vezes trabalham na perspectiva da hegemonia, representando, assim, mais uma necessidade de ultrapassar os limites na qualidade de formação inicial e da continuada dos educadores, levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional no espaço escolar (GALVÃO, 2009, p. 59).

Em muitos casos, o profissional que vai atuar na escola do campo acaba por participar de cursos de graduação direcionados para uma educação do meio urbano e distante da escola multisseriada do campo. Quando colocamos em análise as políticas de formação continuada, encontramos o contexto urbano engolindo o rural. Sá (2011, p. 81) mira o contexto indígena e relata: “[...] na formação continuada de professores para a educação inclusiva [...] as formações são feitas de forma generalizada, aliás, para todos os professores da rede municipal e desconsiderando as especificidades culturais das comunidades indígenas”.

Portanto, há necessidade de uma reformulação curricular e conceitual dos 56 cursos de formação de professores tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores do ensino comum e especial, já que a formação atual é inadequada para suprir as reivindicações em favor da inclusão escolar e as práticas inclusivas em sala de aula (SILVA-PORTA, 2015, p. 55-56).

Os estudos de Lima (2013) e de Sousa (2013) também apontam dificuldades, quanto à falta de formação inicial específica e vivência em processos de formação continuada para os professores indígenas, relacionada, com a educação de surdos quanto à comunicação e aos processos de aprendizagem, de modo a desenvolvê-los no âmbito linguístico, acadêmico e social.

Corroborando a importância de investimentos na formação de professores o estudo de Silva (2017). Discute o autor sobre a importância de se investir em políticas de formação inicial e continuada alinhadas à realidade das escolas do campo, pois a inventividade das práticas pedagógicas é atravessada pelos saberes curriculares, didáticos, políticos e pelos fundamentos da Educação em estreito diálogo com as lutas e anseios dos povos do campo.

Nenhum dos professores entrevistados participaram de formação continuada/cursos de capacitação voltados para a inclusão de estudantes com deficiência. O professor Renato responsável hoje pela sala de AEE já havia trabalhado anos anteriores com estudantes com deficiência e o mesmo confessa que não tem nenhuma formação para

atuar com o público da Educação Especial, mas em vista da necessidade da escola em ofertar esse tipo de atendimento e considerando a ausência de um profissional habilitado e com afinidade para atuar nessa área, o professor têm buscado se qualificar através da aquisição de material didático com recursos próprios, procura ajuda com colegas que atuam no atendimento especializado em outras escolas, além de buscar palestras e seminários que abordam essa temática (SILVA, 2017, p. 91).

O estudo de Gonçalves (2014) apresenta dados que mostram o quanto a formação continuada nas áreas da Educação Especial, Educação do Campo e EJA ainda é mínima para os professores que atuam na EJA em assentamentos paulistas. Diante disso, problematiza o fato de essa política precisar de maior tensionamento nas gestões municipais. Os estudos de Anjos (2016, 2021) reafirmam a necessidade de se pensar a formação continuada atrelada às realidades das escolas, respeitando a diferença dos territórios urbano e rural.

Diante disso, o autor assim argumenta que a formação inicial e a formação continuada não têm apresentado diálogos entre as especificidades, acabando por esquecer que as modalidades são transversais e precisam se aproximar, garantindo aos professores acesso e permanência nesse processo formativo. Literalmente, assim escreve o pesquisador: “[...] os professores precisam ser formados para tecer diálogos de entendimento que aliem suas propostas formativas, com alternativas credibilizadas a partir dos saberes e fazeres que subvertem um aspecto colonizado de reprodução de conhecimento” (ANJOS, 2021, p. 239).

Por também trilhar essa linha de pensamento, Silva (2014), ao realizar um estudo sobre o processo de formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas, salienta que a formação continuada de professores requer mudanças das práticas tradicionais, apontando para um processo de formação em que o professor seja o protagonista, pesquisador reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico. Diante disso, entende que:

[...] há necessidade de ser estabelecida uma política de formação inicial e continuada de professores, elaborada com a participação dos atores das escolas, com base em novos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem aos professores sobre os seus saberes e as suas práticas e ser partícipe da construção de sua identidade profissional (SILVA, 2014, p. 162).

Nesse contexto, Correia (2013) relata que os indígenas com deficiências estão chegando nas escolas e os professores também indígenas não sabem o que fazer com eles e ainda vivem o seguinte conflito: de um lado, está o aluno indígena com deficiência que necessita e tem os mesmos direitos dos outros e, de outro, as crenças marcadas por história e ancestralidade que levam à compreensão de que a condição do sujeito é marcada por uma face sobrenatural que precisa ser dizimada.

Também há de se discutir que a formação inicial e continuada está intrinsicamente interligada aos saberes dos professores, ao delineamento da prática pedagógica, aos conteúdos a serem mediados, assim como aos procedimentos metodológicos, pois a inventividade pedagógica é amplamente afetada pelos modos como os docentes se apropriam e fazem usos dos conhecimentos curriculares e didáticos.

No dia a dia, esse docente se vê em condições complexas de trabalho, ou seja: com mais de uma turma em uma única sala; com alunos em distintos percursos de aprendizagem; quase sempre sem os apoios pedagógicos e com a ausência de recursos didáticos. Quando observamos os alunos público-alvo da Educação Especial, verificamos que esse profissional se sente inseguro para planejar e mediar a prática pedagógica, situação que reforça a necessidade de criação de redes de apoio, mas também investimentos na formação continuada para possibilitar o adensamento dos saberes-fazer e dos movimentos didáticos necessários à acessibilidade curricular e à prática pedagógica inclusiva.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS NORMATIVAS VIGENTES

Mais uma vez

*Mas é claro que o Sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escurecimento já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o Sol já vem*

*Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

*Mas é claro que o Sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escurecimento já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o Sol já vem*

*Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

*Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!*

(Renato Russo)

Espaçotempos, ações e políticas públicas para atender a demandas de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial em contextos que

contam com redes de apoio, espaços estruturados, salas de recursos, professores especializados, dentre outros elementos, vêm sendo temas de investigações para muitos pesquisadores, pois é preciso pensar como (re)ligar esses elementos para as escolas se configurarem inclusivas.

Quando olhamos o contexto campesino, inquietações também precisam ganhar visibilidade na pesquisa em Educação, pois precisamos pensar: e as escolas do campo que não contam com tais serviços, quais políticas são necessárias para elas? Como estão organizadas? Quais redes de apoio são necessárias? Que profissionais nela atuam e precisam atuar? Como se dá o processo de mediação da prática pedagógica com os estudantes apoiados pela Educação Especial? O contexto campesino é demarcado por realidades repletas de especificidades e demandas que, muitas vezes, não são respondidas pelas políticas estatais, embora a legislação vigente assegure o direito de todos à Educação.

Nossa inquietação parte da premissa de que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que residem no campo também têm direito de se apropriar dos conhecimentos escolares para participar de modo mais equitativo do convívio social, resguardando suas especificidades de aprendizagem, assim como o respeito aos contextos em que estão inseridos.

Levando em consideração a realidade vivida no campo, a Educação sempre foi tema de luta, em frente ao afastamento do Estado para assumir a garantia desse direito, mesmo que, para muitos campesinos, “um lápis seja mais pesado do que uma enxada”. Acreditando em um futuro promissor, a música de Renato Russo que abre o capítulo fala de dias mais possíveis, fazendo-nos relembrar muitas conquistas sociais pelos povos do campo.

A música provoca pensar nas lutas que atravessam a vida humana e, no caso da Educação do Campo, em um sistema de ensino excludente que leva muitos campesinos a acreditar não serem capazes de aprender, desconsiderando possibilidades de existência que não se encaixam nos padrões da sociedade,

invisibilizando trajetórias e negando especificidades atravessadas por questões econômicas, políticas, sociais e cognitivas.

Ao acreditar em possibilidades e em movimentos que provoquem rupturas nas estruturas excludentes, poderemos alcançar nossos direitos. Isso significa para nós, povos do campo, conquistar espaços, chegar às universidades, compreender nosso papel na sociedade e travar lutas para transformá-la. Alcançar, para os estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo, dentre várias políticas, significa ter uma escola engajada com práticas pedagógicas capazes de mediar conhecimentos comprometidos com o desenvolvimento humano. Significa quebrar paradigmas.

Diante disso, o presente capítulo tem o objetivo de contextualizar a processualidade da Educação Especial e da Educação do Campo no cenário brasileiro, promovendo diálogos com normativas que fortalecem o direito à escolarização de alunos com deficiências nas escolas do território campestre. Para tanto, trazemos um panorama da Educação Especial e da Educação do Campo, considerando as normativas vigentes. Apresentamos também as interfaces entre as duas modalidades, levando em conta os diferentes espaços e culturas, reconhecendo o campo como um território diverso. Tendo como horizonte a defesa por práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas, refletimos sobre as possibilidades de pensar os currículos, o atendimento educacional especializado, a formação inicial e continuada dos professores e a atuação docente.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pensar a inclusão de alunos com deficiências em escolas do campo é um convite para resgatar o direito social à educação para todos. Segundo a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família. No escopo desse direito, a Educação Especial, por muitos anos substitutiva, adentra a escola para apoiar a inclusão desses alunos, assumida como uma modalidade, ou seja, como rede de apoio à classe comum.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Apoiado em Cury (2008), temos entendido a Educação como um direito social. Por isso falamos de um direito que não pode ser negado, transferido e negligenciado. Quando colocamos em debate sujeitos que já possuem uma trajetória de vida marcada pelo processo de exclusão, esse direito precisa ser diariamente reafirmado por meio de estudos, políticas e práticas pedagógicas nas escolas comuns. Reafirmando esse direito, o autor acrescenta:

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (CURY, 2008, p. 302).

Compreendemos o direito à Educação como essencial para os povos do campo que, durante décadas, estiveram invisibilizados por sistemas de educação que não consideraram necessários investimentos em escolas, infraestrutura, aprendizagem, currículos, redes de apoio, professores, transporte e melhorias nas condições de formação e trabalho docente. Nesse contexto se encontram as pessoas com deficiências, pois, se falamos de um sistema de educação que deixa a desejar para aqueles que não apresentam nenhum tipo de necessidade educativa especial, o que pensar quando colocamos em análise os estudantes que demandam organizações específicas da ação pedagógica?

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 atribui ao Estado o dever de oferecer Educação às pessoas público-alvo da Educação Especial, trazendo, em seu art. 208, III, a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 reafirma esse direito, destacando, nos art. 58, 59 e 60, a inclusão desses alunos nas escolas comuns, provendo a reorganização dos currículos, dos métodos e de técnicas de ensino e a atuação de professores capacitados para a docência na classe comum com apoio dos especializados. “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, III).

A LBD nº 9394/96, em seu art. 58, entende a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O direito à Educação para esses educandos é defendido em outros documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) que reafirma a matrícula na escola comum, trazendo encaminhamentos para a definição dos estudantes público-alvo da Educação Especial e para o atendimento educacional especializado. “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Quanto à definição dos alunos, a PNEE/2008 traz definições, sinalizando:

Consideram-se **alunos com deficiência** aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15, grifos nossos).

No que se refere ao atendimento educacional especializado, sinaliza que será realizado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, e não substitutivo à escola. Conforme a PNEE/2008, o atendimento educacional especializado:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

De acordo com a PNEE/2008, o atendimento educacional especializado dispõe de programas de enriquecimento curricular, contando com ajuda técnica e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008), devendo apoiar o desenvolvimento dos educandos. Sua oferta é obrigatória na própria escola, em outra unidade de ensino com salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reiterando, em seu art. 1º, a matrícula nas classes comuns e no atendimento educacional especializado. Em seu art. 2º, orienta que esses atendimentos devem disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009).

Outro documento é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, sinalizando que ele tem as seguintes funções:

I – **Complementar** a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – **suplementar** a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 1º, grifos nossos).

Em seu art. 3º, o Decreto nº 7.611 apresenta os objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º).

Além das normativas/documentos explicitados, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, fazendo a defesa do direito à Educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis

e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e social, segundo características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão aborda as necessidades das pessoas público-alvo da Educação Especial, discutindo pontos relacionados com a vida desses sujeitos na esfera educacional, econômica, social, cultural e política, abarcando direitos em todos os espaços sociais.

Em seu art. 28, a normativa incumbe o Poder Público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar uma série de ações dentro dos sistemas educacionais e das escolas para prover condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão escolar.

Diante do exposto, é preciso promover interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, considerando a legislação e os documentos educacionais brasileiros, pois, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) adota como meta a universalização da Educação para a população de 4 a 17 anos e o atendimento escolar, na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, reafirma a matrícula na escola comum, a implantação de serviços de apoio (como as salas de recursos multifuncionais) e políticas de formação continuada de professores para fazer dialogar o currículo escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e rurais.

Diante das normativas vigentes, é preciso pensar essas políticas nas configurações das várias escolas do campo, com suas culturas, saberes e estruturas. Por vezes, a realidade das escolas não condiz com a assegurada aos alunos implicando o direito à apropriação do conhecimento.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Com a Constituição Federal de 1988, o acesso à Educação, reconhecido como direito de todos e dever do Estado, também trouxe novos contornos para as políticas da Educação do Campo. Foi preconizado: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º) para todas as pessoas, residindo na cidade ou no campo. No que se refere ao ensino no campo, a Educação passa a ser abordada como segmento específico, possuindo sua própria organização e práticas pedagógicas específicas.

A Carta Magna garante, em seu art. 206, I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Apesar de não trazer um capítulo específico para a Educação do Campo, o reconhecimento da Educação como dever do Estado para todos faz com que a modalidade de ensino seja garantida como um direito. Com isso os currículos devem estar abertos para contemplar os saberes do campo e as lutas firmadas nesse território em função de maior equidade social.

A LDB nº 9.394/96 também trouxe avanços para a Educação do Campo, pois sinaliza como devem ser organizados os currículos, as metodologias, as escolas, os calendários e a formação docente, tendo em vista assumir o campo como território vivido por sujeitos de direitos. Além disso, reforça a Educação Básica como um direito social extensivo aos povos camponeses, assegurando, em seu art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas e ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996, art. 28, incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

A LBD nº 9.394/96 orienta quanto à necessidade da acessibilidade curricular para os povos do campo de modo a atender às suas realidades. No entanto, apoiadas em pensamentos hegemônicos, muitas diretrizes curriculares que orientam o trabalho pedagógico em escolas do campo vêm explorando os mesmos conhecimentos das escolas urbanas, trabalhando-os de modo desconectado da realidade campesina e sem vínculo com a vida dos estudantes.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), embora tenha sido defendido o “tratamento diferenciado para escola rural”, foi recomendada a organização do ensino em séries, a extinção das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Nesse contexto, levou-se em consideração a inadequação das estruturas físicas e a prioridade da formação docente, no entanto essas mudanças geraram uma série de distorções, tais como:

O fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (BRASIL, 2007, p.17).

Segundo dados do Inep, em 2002, o Brasil tinha 62.024 escolas exclusivamente multisseriadas com um total de 2.426.970 alunos matriculados. Com o Plano Nacional da Educação, aprovado para o decênio 2001/2010, a nucleação das escolas do campo e o incentivo à aquisição de transporte escolar, esse número caiu para 50.176 escolas e 1.875.318 alunos matriculados, isso em 2006.

Esses dados expressam que 48% dos alunos dos anos iniciais, 68,9% dos anos finais do Ensino Fundamental e 98% do Ensino Médio tiveram que se deslocar do campo para a cidade para fins de continuidade em seus estudos (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010). No ano de 2009, esse número é ainda mais alarmante, caindo para 49.305 escolas com 1.214.800 alunos matriculados. Segundo dados do Censo Escolar do Inep, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), temos um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil: 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos.

Ao analisar esse cenário, Santos (2015, p.17), problematiza:

Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas

que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas, de formação, de organização curricular e do trabalho pedagógico, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo, o que requer a escuta e a análise das experiências e dos saberes docentes desenvolvidos por professoras que atuam neste contexto, que podem emergir a partir das narrativas da docência nestes espaços.

Diante dessa realidade, apresentamos, nos gráficos a seguir, a distribuição das escolas multisseriadas e o número de matrículas nessas unidades de ensino nos estados brasileiros, de acordo com o Censo Escolar de 2012.

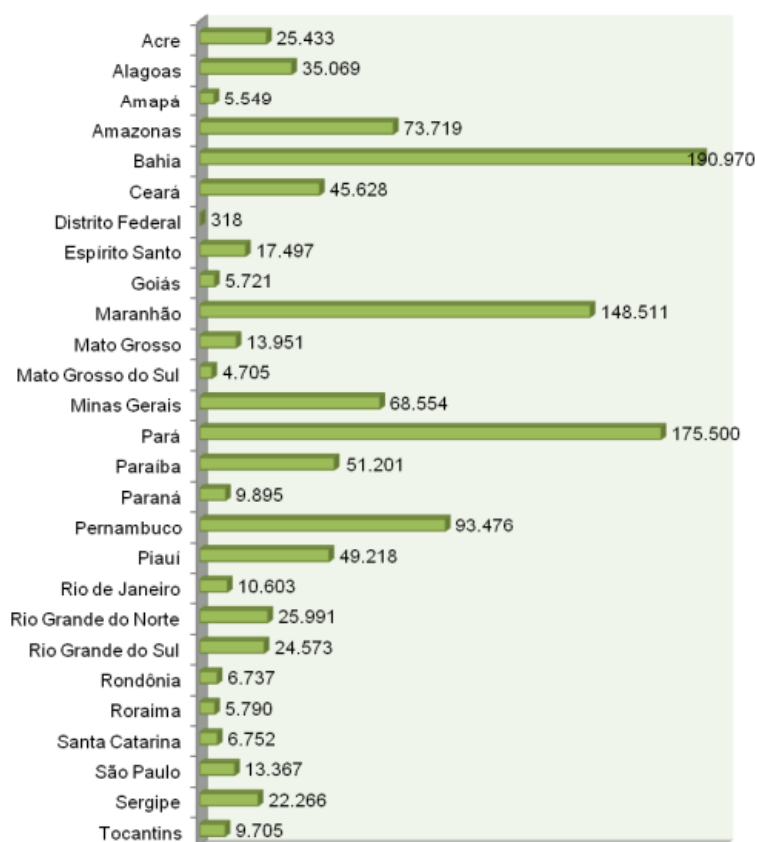
Gráfico 1 — Distribuição de classes multisseriadas por Unidade da Federação



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2012.

O Gráfico 1 apresenta a existência das escolas multisseriadas no âmbito do território nacional, com destaque para os Estados da Bahia, Pará e Maranhão, nos quais se concentram os maiores números de escolas do campo com turmas correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, colocando o Estado do Espírito Santo em décimo quarto lugar em número de unidades. O Gráfico 2 indica o acesso às matrículas, considerando a mesma fonte explicitada.

Gráfico 2 — Matrículas em escolas rurais multisseriadas por Unidade da Federação



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2012.

No Gráfico 2, apresentamos o número de alunos efetivamente matriculados e atendidos em escolas multisseriadas em todo o território nacional, que corresponde a um total de 1.140.799 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com os dados oficiais divulgados pelo MEC. Nesse caso, o gráfico sinaliza que o Estado do Espírito Santo se encontra na décima sétima posição em número de matrículas.

Após a promulgação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), com as situações explicitadas, os movimentos sociais se posicionaram contra o fechamento das escolas rurais, ocasionando debates a respeito da Educação do Campo como modalidade de ensino.

A exemplo disso, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO, em agosto de 2004, reafirmou-se a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. Lutas ganharam força para a defesa de um projeto de sociedade mais justo, democrático, igualitário e capaz de contemplar o desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo-se ao agronegócio e em defesa de direitos sociais a homens/mulheres que lidam e vivem da terra.

Negar a existência dos sujeitos do campo, fechar escolas, invisibilizar movimentos de lutas por melhorias na educação e negligenciar políticas públicas para o campo se configuram em ações que implicaram a derrocada de vários direitos sociais, aqui, em destaque, o da Educação. As legislações que garantem o direito à Educação para os povos do campo são resultados de lutas travadas pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelos professores do campo, pelos estudantes, dentre outros. Cabe dizer que esses direitos vêm sendo alvo de ataques, por meio de políticas de nucleação das escolas, fechamento de unidades de ensino, negação dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, dentre outros direitos sociais historicamente conquistados, afetando, inclusive, a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, surge em resposta a muitas demandas sociais em nome de uma Educação do Campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Com a promulgação do referido decreto, chegou-se à compreensão de que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, art. 1º).

No mesmo artigo, em seu § 1º, I, entende-se por populações do campo aquelas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. O contexto campesino comporta categorias sociais, como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários, colonos ou sítiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. No inciso II, apresenta-se a unidade de ensino e suas características geográficas: “[...] 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).

O Decreto nº 7.352 estabelece cinco princípios da Educação do Campo:

I - **respeito à diversidade** do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - **incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos** específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - **desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação** para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - **valorização da identidade da escola do campo** por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - **controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, art. 2º, grifo nosso).

Diante do exposto, a Educação do Campo surge por meio dos embates dos movimentos sociais na busca por uma Educação para todos que moram no meio rural, pela erradicação do analfabetismo, pela valorização da cultura dos povos campesinos e pela valorização da agricultura camponesa.

A Educação, como um direito social público e subjetivo, foi se tornando pauta também para as pessoas com deficiências que vivem no meio rural, com a defesa de políticas

para a inclusão nas escolas comuns. Com isso emerge a necessidade de se pensar as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, debate presente na legislação brasileira, trazido na Resolução nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008, art. 5º).

A Educação do Campo surge para garantir melhorias na formação dos estudantes do campo, conseqüentemente, em suas condições de vida, garantindo possibilidades de eles permanecerem no meio rural oportunizando formação e trabalho digno, dentre outras questões. A Educação Especial nas escolas do campo traz como objetivo o fortalecimento da acessibilidade aos conhecimentos para os estudantes por ela apoiados, por meio de articulações com práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a aprendizagem na igualdade/diferença.

A legislação da Educação do Campo traz a defesa de práticas educacionais com conteúdos e metodologias que atendam às necessidades, especificidades e interesses dos educandos que vivem e lidam com a terra. Compreendemos que a Educação do Campo visa a oportunizar às pessoas que vivem no meio rural acesso à Educação, sendo necessário incluir o debate da Educação Especial para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham condições de acessar os conhecimentos escolares, fazendo com que a Educação do Campo cumpra seus objetivos de atender a seus estudantes sem produzir a inexistência daqueles que possuem algum tipo de indicativo à Educação Especial.

Pelas discussões produzidas sobre as normativas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e da Educação do Campo como modalidade de ensino que valoriza o homem/mulher do campo, o território campesino e toda a produção nele existente, trazemos, no subeixo que segue, discussões sobre as interfaces entre as duas modalidades de ensino, considerando a pluralidade de sujeitos que residem no território rural.

3.3 INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CAMPOS

A interface entre Educação Especial e Educação do Campo constitui-se numa articulação discursiva recente, que passou a ser prevista nos documentos políticos brasileiros e analisada pela produção acadêmica principalmente a partir dos anos 2000. Trata-se, portanto, de um dispositivo considerado em fase de construção (NOZU, 2017, p. 165).

Continuamos a conversa, considerando o campo como um lugar múltiplo, pois não é cabível fazer debates sobre as interfaces da Educação Especial no campo, considerando a existência de um campo homogêneo. Quando olhamos a realidade do Estado do Espírito Santo, temos um território pequeno em frente aos demais estados brasileiros, mas mesmo assim nos deparamos com diferentes campos: quilombos, aldeias indígenas, acampamentos e assentamentos, vila de pescadores, pequenas propriedades rurais, dentre outros.

Essa multiplicidade de espaços campestres requer um olhar crítico e atento sobre as diferentes possibilidades e necessidades de se produzir as interfaces entre esses campos com a Educação Especial, pois cada território tem suas especificidades, logo terá uma demanda e uma prática pedagógica de Educação Especial diferenciada. Diante disso, acordamos com Anjos (2021, p. 224) quando compreende que:

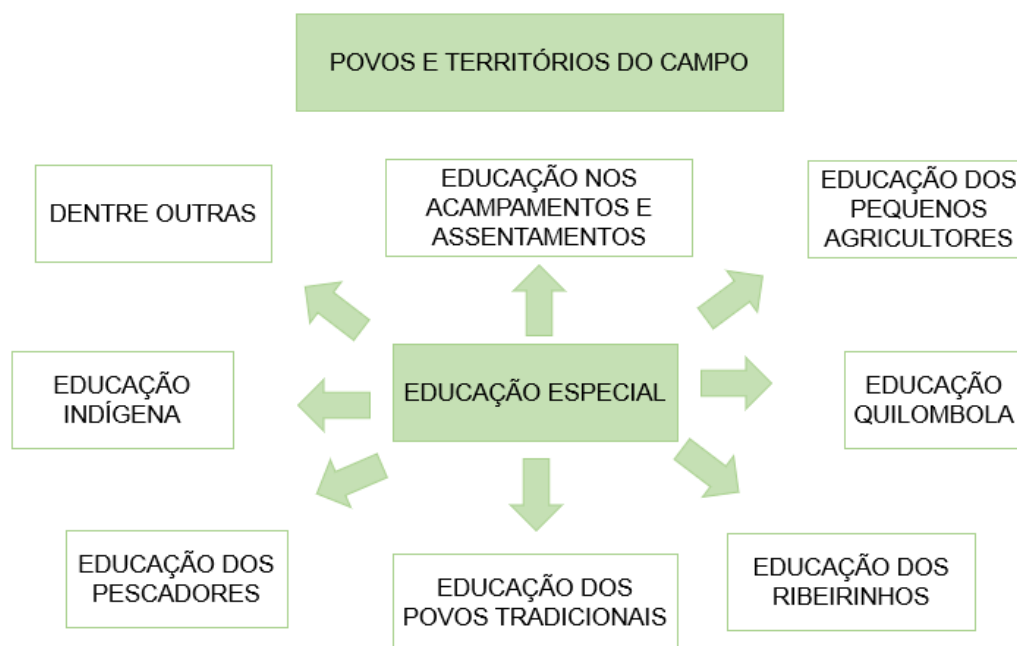
[...] assumimos a ideia de que as realidades da Educação Especial no campo nos permitem considerar que não existe Interface, e sim Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Ao assumir isso, evitamos a reprodução de uma epistemologia excludente, uniformizadora, que busca moldar as diferenças tornando-as iguais perante um padrão único de escolarização.

Trabalhar com as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo nos proporciona um novo olhar epistemológico sobre a realidade, tendo em vista nos permitir enfrentar práticas hegemônicas de produção de não existência de diferentes sujeitos/espaços (ANJOS, 2021). Por isso apostamos na visibilidade dos conhecimentos locais, nos diálogos entre os diferentes povos e culturas, no reconhecimento das lutas sociais, promovendo interações entre os diferentes saberes, sem hierarquizações e silenciamentos. As interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo são entendidas como um sistema de hibridização, ou seja, uma articulação de processos educativos distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas (NOZU, 2017).

Diante disso, buscamos reconhecer a existência dessas interfaces para não homogeneizar o campo brasileiro e o campo capixaba. Mesmo que este estudo não se aprofunde discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas nos diferentes campos e tenha assumido o compromisso de fazer a interface em relação à escolarização de pequenos agricultores, em destaque os apoiados pela Educação Especial, julgamos necessário apresentar nossa compreensão sobre múltiplas e possíveis interfaces da Educação Especial nos diversos espaços do campo.

Assim sendo, apresentamos, a seguir, um esquema que representa a Educação Especial realizando interfaces com os diferentes contextos e sujeitos que constituem o campo.

Esquema 1 — Interfaces Educação Especial – Educação do Campo



Fonte: Elaboração do autor (2022).

A partir do que apresentamos na legislação sobre Educação Especial e Educação do Campo e, ao reconhecer a existência das várias interfaces possíveis entre as duas modalidades de ensino, precisamos considerar o que há de latente na relação entre o currículo, o atendimento educacional especializado, a formação e atuação docente.

Nesse sentido, é preciso assumir o pressuposto de que cada território campesino demanda uma organização curricular que esteja em diálogo com sua realidade, assim como processos de formação inicial e continuada que deem conta da multiplicidade dos campos e de concepções de atendimento educacional especializado, necessárias para se colocar complementar e suplementar dentro das possibilidades de cada contexto.

Diante disso, perguntamos: se não é possível falar de uma Educação do Campo, única e para um campo linear, homogêneo, composto por uma só cultura e por um só povo, como pensar currículos nesses vários “campos”, trazendo a Educação Especial no processo? A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê a interface Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola.

Portanto, cabe-nos tensionar: como se tem dado a observância das diferenças socioculturais na elaboração de currículos com as outras interfaces existentes? A Educação Especial nas escolas do campo tem sido inserida de modo a se envolver com propostas pedagógicas, estratégias e recursos que atendam aos princípios, valores, culturas, conhecimentos e especificidades dos alunos dos campos ou é reproduzida a partir de um modelo de Educação Especial urbana? Ou seja, há uma transposição das escolas urbanas para as do campo, mas sem levar em consideração a existência das várias “faces” desse campesinato.

Em face das construções possíveis, o nosso percurso investigativo nos leva a entender, provisória e contingencialmente, a interface não como a fixação da intersecção entre Educação Especial e Educação do Campo, que pode ser descoberta para então ser descrita e analisada, mas como os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo. Não há, por este olhar, a materialização de um único espaço, um único tempo e um único sujeito da interface; entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos ‘entre-lugares’ da Educação Especial e da Educação do Campo (NOZU, 2017, p. 168-169).

Outra questão sobre a qual refletimos diz respeito ao atendimento educacional especializado. Esses serviços são realizados nas escolas, cabendo a elas organizar os dias, os horários e os agrupamentos de alunos, a depender das demandas dos

estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, levando em consideração as várias tipologias e modos de organização das escolas do campo e o fato de muitas delas não possuírem salas de recursos multifuncionais, nem mesmo espaço apropriado e profissionais para esse atendimento, perguntamos: quais são as estratégias utilizadas por professores em diferentes contextos para realizar o atendimento educacional especializado?

Um único “modelo” de atendimento educacional especializado, por exemplo, contempla estudantes ribeirinhos com deficiência que utilizam transporte aquático para terem acesso à escola? Como usufruir desse atendimento, no contraturno, quando o barco precisa levar todos os educandos (com e sem deficiências) para casa? Ele os espera? Como ficam os outros alunos? Essa realidade se aproxima de estudos evidenciados na revisão de literatura, quando problematizam o fato de um “tamanho único” de atendimento educacional especializado não caber os vários “corpos” que representam o campo brasileiro.

Isso nos mostra que, a depender do contexto em que a escola está inserida (em diferentes campos), ela demandará de uma organização diferenciada para atender aos estudantes apoiados pela Educação Especial, demonstrando que não há um “modelo” pronto. Reconhecer que, em cada campo, os professores precisam contar com condições para que esse atendimento seja assegurado perpassa pela existência de políticas educacionais como: redes de apoios, processos de formação inicial e continuada, ações intersetoriais, projetos político-pedagógicos inclusivos, diretrizes curriculares acessíveis, dentre outras, portanto, nunca uniformes.

A formação do professor de Educação Especial ainda é vista como um desafio, por isso merece ser compreendida como política pública essencial para a consolidação de uma educação inclusiva. Muitos professores que atuam nas escolas do campo têm contato superficial com a Educação Especial durante a formação inicial, isso quando não há ausência total do debate; enquanto os de formação continuada, quando falam do aluno com deficiência, retratam suas questões em escolas urbanas, ou desse sujeito em um campo homogêneo, ou nada dele se fala, até porque podemos também encontrar realidades que convivem com a inexistência de políticas de formação contínua.

Em muitos cenários, a formação continuada é arcada pelo próprio professor que busca por essa política em cursos de pós-graduação em instituições privadas, participando de alguns cursos de extensão nas universidades, enquanto poucos têm a oportunidade de ingressar em cursos de mestrado ou doutorado devido às condições de trabalho e distância dessas instituições. 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.

Diante disso, há de se tensionar: considerando que, em uma mesma escola podem ser encontrados alunos com diferentes condições (como auditiva, visual, intelectual etc.), e um único profissional responsável pelo atendimento educacional especializado, perguntamos: qual é a formação necessária para atender aos estudantes da Educação Especial nas escolas do campo? Levando em conta que, em uma escola urbana, com vários alunos público-alvo da Educação Especial, existe a possibilidade de se ter mais de um professor com formação específica. Como podemos pensar a formação desse profissional para o campo, geralmente contratado como professor de Educação Especial, para atender a todos os estudantes, independentemente das especificidades deles?

Necessitamos de professores com conhecimentos pedagógicos e com compromisso ético para atender e realizar a prática educativa com todos os alunos, qualquer que seja a condição desse sujeito. No entanto, nossa problematização parte do entendimento de que, se o aluno apresenta deficiência auditiva e precisa conhecer a Libras, ou se possui diagnóstico de deficiência visual e requer o entendimento do Braille, tais demandas passam por processos formativos. Diante disso, fica a questão: considerando os vários territórios campestres, que formação demanda o professor de Educação Especial para atuar nessa realidade?

Não estamos transferindo para o professor a responsabilidade de buscar por si só a formação para atuar nessas escolas, tendo em vista ser um compromisso do educador, mas também do Poder Público pensar políticas públicas de acordo com as demandas das escolas, promovendo debates e concursos para estabilidade do profissional, objetivando uma prática educativa contínua. Problematizamos a formação e a atuação docente, no sentido de se pensar em novos/outros possíveis

para os professores de Educação Especial atuarem nas escolas, tendo em vista os diferentes territórios do campo, a fim de promover uma prática pedagógica inclusiva.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DIÁLOGOS ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E AUTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1980, p.109).

Nesta parte da dissertação, buscamos aproximações entre a Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006, 2007, 2008, 2018) e a composição de práticas pedagógicas inclusivas, levando em consideração as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo. O autor não dedica suas obras às questões educacionais, muito menos à Educação Especial e à Educação do Campo, no entanto procuramos apoio em discussões por ele produzidas para compreendermos o conhecimento na sociedade atual, realizando processos de tradução⁶ com as práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas do campo.

No decorrer do capítulo, de maneira transversalizada, também nos apoiamos em pesquisadores da Educação Especial que buscam constituir linhas de análises sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, trazendo as contribuições de Jesus (2006, 2008, 2014, 2018), Baptista (2011, 2013), Caiado (2009, 2013), Laplane (2009), dentre outros. Além disso, dialogamos com autores da Educação do Campo, estabelecendo redes de conversações com Arroyo (1999, 2004, 2012), Fernandes (1999), Caldart (2002, 2004) e outros intelectuais da área.

Boaventura de Sousa Santos é convidado para esta dissertação de Mestrado pela defesa que faz da produção de “[...] conhecimentos prudentes que contribuam para uma vida decente” (1996, p. 37). Em outras palavras, conhecimentos que permitam às pessoas analisar criticamente a realidade social e os processos de exclusão/desigualdade nela existentes e, por meio dessa crítica, elas possam lutar

⁶ Tradução: diálogos entre conhecimentos, experiências e sujeitos.

por uma vida mais emancipatória. Além disso, é convidado pela defesa/compreensão do direito de sermos iguais e, simultaneamente, diferentes, sem com isso descartar sujeitos que não vivem/convivem em contextos hegemônicos.

Por isso é importante revisitar sua trajetória de vida, sua formação acadêmica, as principais obras e contribuições deixadas aqui, no Brasil, para pensarmos várias problemáticas políticas, econômicas, culturais e sociais. Suas teorizações têm convidado educadores, sociólogos, políticos, economistas, estudiosos da área da saúde, do campo do Direito, dentre outros segmentos sociais, a refletir sobre as possibilidades de criação de uma nova “inteligibilidade” para uma realidade social complexa e repleta de conflitos modernos, mas sem soluções modernas (SANTOS, 2008).

Boaventura de Sousa Santos nasceu em Portugal, na cidade de Coimbra, em 15 de novembro de 1940. No ano de 1963, licenciou-se pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Em 1970, torna-se Mestre em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale (EUA) e, em 1973, conclui Doutorado em Sociologia do Direito pela mesma universidade, com o estudo realizado na Comunidade do Jacarezinho, na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, tornou-se professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. É diretor emérito do Centro de Estudos Sociais dessa mesma academia e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.

Tem escrito e publicado nas áreas da Sociologia do Direito, Sociologia Política, epistemologias, estudos pós-coloniais e também sobre temas dos movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado e direitos humanos. Boaventura tem realizado pesquisas participativas em Portugal, Brasil, Colômbia, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Bolívia e Equador. Suas obras se encontram traduzidas em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, chinês, romeno, dinamarquês e polaco.

No Brasil, além de desenvolver sua pesquisa de doutorado, já participou de entrevistas e visitou universidades, realizando eventos, palestras, debates e lançamento de livros. Nas universidades federais de Pernambuco (UFPE), Rural de

Pernambuco (UFRPE), Brasília (UFB), Sergipe (UFS) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEM) recebeu o título de Doutor Honoris Causa, em 2019. Em reconhecimento à sua obra e atuação intelectual engajada e comprometida, foi premiado no Brasil com o Prêmio Jabuti (2001), o Prêmio Euclides da Cunha da União Brasileira de Escritores do Rio de Janeiro (2004) e o Grã-Cruz da Ordem do Mérito Cultural (2009). Dentre suas obras publicadas no Brasil, destacam-se: *Na oficina do sociólogo artesão* (2018); *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (2007); *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2006); *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2000); *Esquerdas do mundo, uni-vos!* (2018), dentre outras.

O diálogo com Boaventura de Sousa Santos é trazido porque o autor nos convida a enfrentar o fato de se constituir hierarquias entre os saberes e as experiências de vida, e resistir, o que compõe modos de produção de inexistência. A aproximação sociológica com a teoria do conhecimento do autor nos auxilia a compreender por quais motivos a Educação para os povos do campo, consequentemente, para a escolarização de pessoas com deficiências, se constitui como processo invisibilizado, mas também que movimentos alternativos foram constituídos para dar visibilidade aos modos de produção de existência desses sujeitos.

Por meio da teoria do conhecimento trazida por Santos (2002, 2006, 2007, 2008, 2018), realizamos aproximações com a área da Educação Especial e da Educação do Campo, utilizando conceitos que fazem uma análise da conjuntura social e tensionam linhas de pensamento hegemônicas calcadas pelo universo capitalista, globalizado e desigual, buscando por uma justiça cognitiva capaz de fortalecer o direito à Educação para os discentes público-alvo da Educação Especial que estudam em escolas multisseriadas campesinas. Dentre os conceitos, trazemos a razão indolente, as epistemologias do Sul, a ecologia dos saberes e o processo de tradução.

São conceitos que nos oportunizam criar linhas de análise crítica ao pensamento hegemônico que valora conhecimentos e existências em detrimento de outros. Para o enfrentamento desse modo de produção de pensamento e para fazer emergir outras subjetividades humanas, Santos (2007, 2008) acredita que os conhecimentos historicamente subalternizados/invisibilizados e os contextos de produção de

existência descartados devam ser considerados validados por também representarem o acúmulo de experiências de vários grupos sociais, fazendo pulsar valores, crenças, costumes, culturas e saberes, evidenciando a pluralidade da existência humana.

Nessa direção, ao compreender que existem outras alternativas de produção de conhecimento, para além daquelas hegemonicamente consideradas válidas, Santos (2006, 2008) nos convida a reconhecer/visibilizar uma *ecologia de saberes* que coloca a ciência como parte de uma vasta produção social/cultural (mas não única e totalitária), criando relações de diálogos entre conhecimentos, por meio de um processo denominado de *tradução, ou seja, o diálogo* entre um saber e outro, reconhecendo pontos comuns e especificidades.

Para tecer fios entre as teorizações do autor com nossas redes de debate, uma primeira contribuição trazida por Santos (2006) para pensarmos as práticas pedagógicas em uma escola multisseriada do campo de Domingos Martins/ES, visando à inclusão de alunos com deficiências, diz respeito às características do pensamento moderno e à forma como se estabelecem as relações sociais.

De acordo com o autor, a epistemologia⁷ moderna está arraigada em uma racionalidade técnica monocultural, denominada razão eurocêntrica ou razão indolente, que cria abismos entre o saber científico e outros conhecimentos que emergem do convívio social. Nessa concepção, a ciência e padrões de existência são reconhecidos como os únicos legítimos, enquanto outros passam por processos de invisibilização.

[...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2006b, p. 780).

⁷ A epistemologia é um dos ramos da filosofia que estuda o conhecimento científico e investiga sua origem, estrutura, métodos e sua validade. É definida por Japiassu (1975, p. 16) como “[...] o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

O autor compreende a *razão indolente* como uma linha de pensamento que se coloca única, que valora um único conhecimento em detrimento de uma pluralidade de conhecimentos e descarta experiências e processos de vida que não são hegemônicos, negando a diversidade dos grupos sociais. Santos (2007, p. 25) faz uma crítica à razão indolente e a julga como uma racionalidade:

[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas.

Nas teorizações do autor, a razão indolente se manifesta em duas formas principais: a razão metonímica e a razão proléptica.

A razão metonímica [...] é uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de parte homogênea, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa. [...] Esse conceito contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência. A razão proléptica: não pensa o futuro, 'porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente' (SANTOS, 2007, p. 25-26).

A razão indolente, por meio da razão proléptica e metonímica, além de desconsiderar outras experiências/conhecimentos, reconhece-se como a “[...] única forma de produção de conhecimento e segue o seu próprio tempo linear de desenvolvimento, impedindo que sejam percebidas outras formas de conhecimento e outras temporalidades dentro das experiências que invisibiliza” (ANJOS, 2021, p. 42).

Diante disso, Santos (2002, p. 6) acredita que “[...] para haver mudanças na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como a estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente”.

Essa forma de pensamento perpassa por diferentes contextos da vida social. Não é diferente na Educação. Na escola, faz com que alguns conhecimentos sejam considerados legítimos quando da elaboração/vivência dos currículos, implicando a negação de processos de subjetividade e de modos de existência de alunos e professores. Muitas vezes, essa racionalidade descaracteriza os saberes dos

estudantes e até dos professores quando não atravessados pelo rigor científico, mas permeados de processos históricos e culturais necessários para os alunos aproximarem os conhecimentos curriculares daqueles advindos de suas realidades, construindo conceitos e ampliando suas compreensões de mundo.

De acordo com Santos (2007), o pensamento indolente proporciona maiores condições de acesso ao conhecimento a determinados grupos, enquanto nega para outros. Invisibiliza modos-outros de existência, experiências e um conjunto de saberes que constituem a vida cotidiana. O autor considera essa racionalidade como instrumento de manutenção do *status quo* dos grupos hegemônicos que concentram capitais culturais e econômicos e ditam regras do funcionamento social, inviabilizando os grupos sociais menos favorecidos, sobretudo o direito de participar/acompanhar o desenvolvimento social.

Sobre a produção do “inexistente”, o autor considera: “O não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’” (SANTOS, 2007, p. 71).

Para nos ajudar a discutir a razão indolente, convidamos para nossa rede de conversações Oliveira (2008) que, apoiada no pensamento do autor, descreve quatro características fundamentais que Santos (2007) utiliza para fazer a crítica a esse modo de pensamento indolente.

A razão indolente seria, primeiramente, uma razão impotente, na medida em que não se exerce porque nada pode fazer contra necessidades que entende como exteriores a ela. Em segundo lugar, é uma razão arrogante, que não se exerce porque, sendo inteiramente livre, não precisa exercer-se para mostrar sua liberdade. É ainda, uma razão, ou seja, percebe-se como a única forma de racionalidade possível [...]. Finalmente, a razão indolente é uma razão proléptica, que acha que já sabe o futuro e, por isso abdica de pensá-lo (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

Segundo a autora, essa racionalidade cria resistência a mudanças e tem capacidade/intenção de transformar interesses hegemônicos em conhecimentos ditos verdadeiros que levam à não reestruturação do conhecimento e da sociedade (OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, a razão indolente se torna incapaz de produzir/reconhecer novos modos de existências e de experiências, portanto faz com

que o cotidiano social deixe de ter movimentos, mostrando-se sem solução para muitos problemas que poderiam ser enfrentados por outras racionalidades para além da científica.

Aproximando as discussões que Santos (2008) traz sobre a razão indolente das reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas em escolas do campo, percebemos o quanto tal linha de pensamento nega os povos do campo e as pessoas com deficiência que vivem nesse contexto, fazendo com que a escola produza a exclusão desses sujeitos que passam a ser vistos como incapazes de aprender.

A razão indolente impacta a definição de tipo de conhecimento a ser compreendido como o mais significativo a ser explorado na escola, fazendo com que os conhecimentos do campo, as experiências dos alunos relacionadas com os cultivos, os cálculos utilizados nas plantações, a história da comunidade e os modos de produção de alimentos não sejam considerados como conhecimentos válidos, inclusive, para se pensar em práticas pedagógicas significativas próximas da realidade dos estudantes. Levando em consideração os alunos apoiados pela Educação Especial, a visibilidade desses conhecimentos pode apontar possibilidades de se trabalhar de forma mais significativa o currículo escolar, trilhando caminhos alternativos para a construção de conhecimentos que Santos (2008) denomina de conhecimentos prudentes para uma vida decente.

[...] um conhecimento prudente para uma vida decente é um conhecimento que busca traduzir os saberes e produções humanas em favor de uma vida com melhor qualidade para grupos de pessoas que vêm sendo descartados pelas classes hegemônicas. É um conhecimento que abre novas possibilidades de participação social e que desnaturaliza o fato de muitas pessoas sobreviverem em condições precárias de existência. É um conhecimento que assume a Educação como uma possibilidade de desenvolvimento humano e um direito social. É um conhecimento questionador e que entende que a aprendizagem é necessária a todas às pessoas, não somente a um grupo seletivo de indivíduos (VIEIRA, 2012, p. 91).

A racionalidade moderna considera que um bom conhecimento para os sujeitos do campo é advindo de currículos urbanos, que negam as especificidades de vida das pessoas que lidam e vivem com a terra e reconhece as epistemologias hegemônicas e as práticas educativas cristalizadas como uma ideia de qualidade à escola do campo.

Essa forma de pensamento único implica também práticas pedagógicas únicas. Portanto, é importante que os professores do campo se perguntem que conhecimentos são significativos para a aprendizagem dos estudantes e como romper com a reprodução de didáticas únicas, assim como modos de organização do trabalho docente que parece se cristalizar nas escolas para se mediar a aprendizagem (o ritual de divisão do quadro, o uso recorrente dos livros didáticos, as atividades pedagógicas de memorização e sem diálogo com a vida cotidiana, dentre outros).

Diante do exposto, trazemos a contribuição de Freire (1996, p. 118) que corrobora a discussão, quando teoriza que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, de tratável ou desprezível.

A política educacional voltada à Educação do Campo – quando atravessada pela racionalidade indolente – nega um conjunto de saberes do próprio território campesino e as lutas dos movimentos sociais organizados, não ouvindo a comunidade, não dialogando com os estudantes e os professores, não discutindo questões necessárias à aprendizagem e negligenciando a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Podemos considerar nessa lógica que as pessoas com deficiência que vivem no campo passam a ser ainda mais invisíveis (MARCOCCIA, 2011).

Compreendendo a necessidade de romper com esse modo de pensamento indolente, buscamos em Arroyo e Fernandes (1999) a concepção de escola do campo que queremos, ou seja, a escola que considera a diversidade contida nos espaços rurais brasileiros, contemplando, no currículo escolar, as características de cada local, bem como os saberes ali presentes para favorecer a inclusão de todos os alunos, aqui em destaque os apoiados pela Educação Especial.

O que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos, importantes, de escolas que não

contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 53).

A crítica à razão indolente nos ajuda a refletir sobre os processos de exclusão vividos pelos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Alunos que foram impedidos de frequentar as escolas comuns, dada a ideia de que não estavam aptos a se apropriarem dos conhecimentos curriculares, como se esses saberes representassem todos os conhecimentos existentes, negando-se as correlações de força na constituição do que é ensinado ou não na escola.

A reflexão sobre essa racionalidade nos ajuda a pensar sobre o histórico da Educação Especial, aqui com destaque na Educação do Campo, pois, como afirmam Caiado e Laplane (2009, p. 303), “[...] a história da educação especial no Brasil está marcada pela exclusão social e educacional, entende-se que garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões”.

Consideramos que, para enfrentar esses processos de exclusão produzidos pela razão indolente, as ações políticas devem se presentificar em todos os espaços, tanto nas escolas urbanas como nas escolas do campo, garantindo não apenas o acesso, mas também condições de permanência e aprendizado, por meio de investimentos na formação de professores, redes de apoio, acessibilidade curricular, transporte, recursos pedagógicos, considerando o homem/mulher do campo como um sujeito de direitos, com destaque para o da Educação Especial.

Fazendo aproximação dessa discussão com o direito à Educação para os povos do campo e para os estudantes com deficiência que vivem nesse contexto, deparamo-nos com sujeitos que tiveram seus processos de escolarização negados historicamente, porque foram significados como: sem condições de se apropriarem dos conteúdos curriculares; um alguém que não aprende dentro do tempo escolar (calendário da escola); que traz certa diferença significativa que o aloca como residual; que não responde aos modos de produção capitalista e destoam do que certa escala padrão dita como normal. Quando relacionamos essa linha de pensamento hegemônico capitalista com o campo, ele é considerado como espaço de atraso, sem

valor, sem cultura, portanto, tudo que será de incumbência do Estado pode ser o mínimo, em consequência disso, uma educação, uma saúde, um lazer, uma infraestrutura precária para sujeitos vistos também como precários.

Nesse contexto discursivo de depreciação do campo como contexto de atraso, emerge o conceito de Educação do Campo como forma de se contrapor e de superar o antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser considerados como complementares e de igual valor (CALDART, 2002). Também considera e respeita a existência, tempos e modos diferentes de ser, produzir e viver, contrariando a defesa de superioridade do meio urbano sobre o meio rural e reconhecendo os variados modos de organização da escola e da educação.

Nesse sentido, Caldart (2002) defende uma educação vinculada à cultura, às necessidades humanas e sociais e à participação do sujeito a que se destina, tratando-o como sujeito de direitos. Diante de tal assertiva, destaca a autora:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e a uma educação que seja **no e do campo**. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18, grifos nossos).

Sendo assim, a Educação do Campo possui legitimidade nos processos didáticos por ela desenvolvidos, tornando-os significativos e em defesa de um projeto de desenvolvimento social, ecológico e economicamente justo. Nesse projeto, a escola do campo possui um papel estratégico, contemplado em suas especificidades e em suas propostas e práticas pedagógicas.

Trazendo as contribuições de Jesus (2008) sobre a constituição de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e não apenas de socialização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pautada no compromisso da escola de se assumir como um espaço inclusivo, a autora chama a atenção para a importância de se trabalhar os currículos no contexto da diversidade, sem perder de vista a singularidade de cada sujeito, assegurando a aprendizagem

dos estudantes com deficiências, rompendo com o estereótipo da escola como espaço de socialização por meio da:

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno 'possa entrar no jogo', a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...] (JESUS, 2008, p. 215-216).

A composição de práticas pedagógicas inclusivas se coloca como uma ação ética do educador para fortalecer o direito que o aluno tem de se apropriar do conhecimento. Quando relacionam esse debate nas interfaces Educação Especial e escolas do campo, Caiado e Gonçalves (2013, p. 189) salientam que:

[...] a proposta que se defende, de se garantir o direito à escola para as pessoas com deficiência que vivem no campo, não é a proposta de se repetir o que se tem hoje nas escolas urbanas. O projeto atual de escola urbana também não atende aos interesses de uma formação plena, para a vida. Não se nega a conquista do direito à matrícula das pessoas com deficiência em escolas, porém, a matrícula não basta!

A Educação em contextos do campo é marcada por lutas e movimentos sociais que almejam uma política pensada com os povos do campo, visando à escolarização e ao acesso aos conhecimentos escolares. Para tanto, contamos, hoje, com suporte das legislações que garantem a Educação do Campo como direito.

[...] num projeto emancipador de sociedade e educação, o direito à educação não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político-pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens. O projeto de educação é consequência de um projeto de sociedade que valoriza a educação como processo criador e emancipador do homem (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 313).

Os movimentos em função de uma Educação do Campo que respeite as trajetórias de seu povo e que promova aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito de acesso, permanência e aprendizagem se colocam como modos de enfrentamento aos pressupostos da razão indolente. Santos (2018) propõe alternativas para combater essa racionalidade, apresentando-nos as *Epistemologias do Sul*.

De acordo com as teorias de Santos (2018), as *Epistemologias do Sul* são um conjunto de ações, processos e procedimentos que tem por objetivo reconhecer e validar os conhecimentos produzidos por sujeitos ou determinados grupos sociais que vêm sendo invisibilizados e alvo de injustiças, opressão, dominação, desigualdade e exclusão causadas por três modos de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. É um conhecimento produzido a partir da perspectiva dos que lutam contra os modos de dominação e suas infinitas articulações, considerado um conhecimento que nasce na luta contra mecanismos de opressão.

Ao discutir sobre as *Epistemologias do Sul*, Santos (2018, p. 24) aponta qual é o Sul que ele descreve. Destaca não ser um Sul geográfico, mas, sim, um Sul geopolítico, caracterizado por um “[...] conjunto de países, grupos sociais, de nações que têm estado sujeitos aos sistemas de opressão e de exclusão [...]”. É um Sul que também existe no Norte geográfico, ou seja, existe um Sul dentro do Norte geográfico”.

Para o pensamento de Santos (2018, p.25), reconhecer que existe a necessidade de fazer emergir uma epistemologia pensada a partir do Sul significa também compreender que o Norte possui uma epistemologia e que esse modo de produção de conhecimento e valorização das experiências pensadas na ótica das epistemologias modernas nos leva a crer que o “Norte é a solução e o Sul é o problema”. Esse pensamento é organizado segundo essa matriz que impõe uma relação superior-inferior entre Norte-Sul.

Pensando na diversidade epistemológica do mundo moderno, Santos (2018, p. 26) afirma:

Para dar conta da diversidade do mundo, proponho as epistemologias do Sul como um esforço epistemológico, um esforço sobre a política de conhecimento, sobre a formação de conhecimento, que luta exatamente contra a dominação das epistemologias do Norte.

É necessário compreender que as Epistemologias do Norte se constituíram dentro de um determinado tempo histórico, perpetuando-se nos dias atuais e fazendo-nos conceber apenas uma forma de conhecimento visto como rigoroso e válido. Conforme salienta Oliveira (2008, p. 44), “[...] a distribuição desigual de poder entre os diferentes grupos sociais, transforma alguns deles em sujeitos sociais de conhecimento e outros em objetos, e isso interfere sobre a aplicação do conhecimento científico”.

Vale destacar que Santos (2018) não nega a Ciência, muito pelo contrário, reconhece-a como fruto do esforço da produção humana, portanto um conhecimento válido e extremamente importante para a manutenção do mundo atual. No entanto, identifica também outras possibilidades de conhecimento produzidas no Sul marcado por processos de exclusão, inexistências, invisibilidade e exploração. Um Sul que convive com o *epistemicídio*, ocasionando a morte de muitos conhecimentos alternativos e de sua pluralidade epistemológica.

É importante notarmos que a primeira grande crítica que lhe é feita é, fundamentalmente, não a de ser uma má ciência, mas sim a de arrogar-se ser o único conhecimento rigoroso. E esta ideia de que a ciência – e a sua forma de rigor – é a única válida, e que não existe nenhuma outra, seja a Filosofia, a Teologia ou os conhecimentos ancestrais e artesanais do povo e comunidades, é que se tornam problemática por princípio (SANTOS, 2018, p. 29).

Segundo Oliveira (2008, p. 61), o epistemicídio “[...] são aniquilamentos ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimentos diferentes, que são sustentadas de práticas sociais ameaçadoras”, ao modo cristalizado de se pensar/produzir a humanidade e suas formas de existência. Conforme Santos (1985), citado por Oliveira (2008), o epistemicídio é considerado um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade, por entender que ele significa:

Um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento [...], o novo paradigma propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial (SANTOS, 1985, p. 329, apud. OLIVEIRA, 2008, p. 61).

Fazendo aproximações entre as *Epistemologias do Sul* com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial em salas multisseriadas do campo, compreendemos o quanto os currículos dessas escolas necessitam reconhecer o campo como um território repleto de modos de existência, saberes, costumes, culturas ancestrais que precisam ser reconhecidas como válidas e exploradas nas práticas pedagógicas realizadas com os alunos. Por isso Santos (2018) propõe reverter toda lógica que engessa novas/outras possibilidades de produção das subjetividades humanas, destacando que:

As epistemologias do Sul visam, por um lado, criticar a hegemonia e exclusividade do saber científico eurocêntrico e, por outro lado, dar conta destas outras formas de conhecimento. Trata-se de uma outra forma de olhar o mundo como se fosse *upside down*, virá-lo ao contrário, virá-lo do avesso (SANTOS, 2018, p. 44).

As Epistemologias do Sul — quando relacionadas com a escolarização de estudantes com deficiência em escolas do campo — também nos ajudam a trabalhar em função da visibilidade desses sujeitos e de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular, sem desmerecer as especificidades de aprendizagem, assumindo-se como epistemologias pensadas com grupos excluídos, portanto uma *Epistemologia do Sul*.

As epistemologias do Sul referem-se ao esforço duplo de, por um lado, promover uma desfamiliarização com as epistemologias do Norte e, por outro, validar conhecimentos produzidos a partir das perspectivas daqueles e daquelas que sofreram e sofrem as injustiças e violências geradas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado e resistem contra elas. Estes conhecimentos, nascidos na luta, saíram muitas vezes derrotados e foram subalternizados, invisibilizados, silenciados ou mesmo destruídos [...] (SANTOS, 2018, p. 56).

Pensando na proposta de reconhecer as *Epistemologias do Sul* a partir de uma educação pautada em currículos mais acessíveis, práticas pedagógicas que deem sentido ao conhecimento pelos alunos e que atendam às especificidades dos educandos, com ou sem deficiência em escolas do campo, trazemos a colaboração de Baptista (2013), quando advoga sobre a necessidade de darmos oportunidades para que o novo pensamento possa emergir. Um pensamento que una teoria e prática na busca por novos possíveis para se pensar a escola comum como um ambiente educativo para todos e as redes de apoio como ações pedagógicas capazes de apoiar alunos e professores em situação de aprendizagens colaborativas. Para o autor, “[...] deveríamos reconhecer que para quem tem palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas” (BAPTISTA, 2013, p. 58).

O autor salienta sobre a importância de planejar e mediar práticas pedagógicas de modo a: a) resgatar o que alunos e professores já conhecem; b) abrir-se para novos aprendizados; c) valorizar a postura investigativa; d) não se conformar com as receitas de como organizar os espaços de aprendizagens e as intervenções; e) constituir

ações educativas por meio do compromisso didático de elevar a formação dos alunos pela via do conhecimento.

Nesse sentido, ao compreender o campo como parte do Sul inexistente e invisibilizado e capaz de visibilizar suas epistemologias, levamos em consideração as contribuições de Baptista (2013) por serem relevantes para pensarmos o campo como território e *espaçotempo* de produção de vida capaz de fazer emergir uma pluralidade de conhecimentos, reafirmando lutas, enfrentamentos e movimentos populares que produzem vida, por intermédio da agroecologia, da sustentabilidade, da preservação do meio ambiente, dos recursos naturais, dos animais, dos saberes culturais, dentre outros.

Todas essas manifestações produzidas no campo precisam ser consideradas para se compor as epistemologias desse Sul – campo e povo, o processo educativo dos estudantes nas escolas camponesas. Logo, é importante que os professores (no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas) reconheçam as especificidades presentes nesse contexto, evidenciem tudo que o campo produz e valorizem e reconheçam esse espaço, colocando tais práticas acessíveis aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, propomos uma *prática pedagógica do Sul* em que os docentes e discentes que atuam/estudam na escola multisseriada reinventem o currículo prescrito para discutir as questões que o campo vem, ao longo de sua existência, defendendo e a ele resistindo. Que possam sair das quatro paredes das salas de aula e explorar o conjunto do patrimônio natural e histórico presente no campo, situação que oferece uma infinidade de pesquisas, assumindo, na lógica de Freire (1996), educandos e educadores se formando em comunhão, ou mesmo se constituindo em pesquisadores coletivos capazes de promover vínculos sociais entre as pessoas e a sociedade pela via do conhecimento (JESUS, 2008).

O que sugerimos, então, a partir das *Epistemologias do Sul*, é uma escola do campo que, além de reconhecer os conhecimentos e a pluralidade epistemológica desse Sul para o qual Boaventura (2018) chama a atenção, seja uma escola que faça emergir as *práticas pedagógicas do Sul*. O que poderíamos considerar práticas pedagógicas

do Sul? São práticas capazes de dar visibilidade ao que o professor das escolas multisseriadas faz dentro dos *espaçotempos* das salas de aula, dispondo dos recursos e materiais disponíveis, mas também reinventando novas/outras maneiras de acessibilizar os conhecimentos aos estudantes e apoiar os alunos público-alvo da Educação Especial, por meio de caminhos diferenciados, sequências didáticas, rodas de conversa com moradores da comunidade, visitas a campo, passeios pedagógicos, uso de jogos confeccionados com recursos naturais, dentre outras possibilidades que fogem às práticas engessadas pelos currículos e pela compreensão de que são as únicas válidas e eficazes.

Esse conceito que Santos (2006, 2007, 2018) teoriza para superação da razão indolente e para o reconhecimento das *Epistemologias do Sul* é a construção de uma *Ecologia dos Saberes* como uma forma de superação do desperdício de conhecimentos e de experiências ausentes para torná-los presentes. Aqui, podemos dizer, torná-los presentes nos currículos das escolas do campo, fazendo que os conhecimentos do Sul (saberes do campo) sejam valorizados tanto quanto os conhecimentos curriculares historicamente mediados nas escolas brasileiras por intermédio das práticas pedagógicas do Sul.

Sobre o conceito da Ecologia dos Saberes, Santos (2007) chama a atenção para o fato de que “[...] não se trata de ‘descredibilizar’ as ciências nem de fundamentalismo essencialista ‘anticiência’; como cientistas sociais não podemos dizer isso [...]” (SANTOS, 2007, p. 32). Busca também valorizar os saberes culturais, religiosos, os costumes tradicionais, dentre outros, que fazem parte da existência de muitas comunidades invisibilizadas pela racionalidade moderna. Para o autor:

Não há maneira única ou unívoca de não existir. Isto porque são várias as lógicas e os processos dos quais se produz a não-existência do que não cabe na totalidade e no tempo linear eurocêntrico. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tomada ininteligível ou descartável pelo saber dominante (SANTOS, 2018, p. 59).

A Ecologia dos Saberes proposta por Santos (2008) nos ajuda a problematizar (no sentido de potencializar) o contexto das salas multisseriadas e as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelas professoras para a inclusão dos estudantes com

indicativos à Educação Especial e ainda pensar com esses sujeitos, novas/outras práticas possíveis, a partir da relação teoria e prática, da reflexão crítica sobre o ato de ensinar/aprender, do processo ensino-aprendizagem como ação pedagógica e do diálogo coletivo, acreditando que:

Se há pessoas com deficiência que se apropriaram de dimensões do conhecimento universal e científico ao longo do processo de escolarização, pode-se encontrar indícios relevantes sobre as mediações pedagógicas, as interações no cotidiano da escola e as práticas pedagógicas significativas (CAIDO; ZEPPONE, 2013, p. 238).

A Ecologia de Saberes pode ser aproximada da realidade da sala de aula multisseriada de escolas do campo por meio da diversidade de alunos nesse espaço que trazem diferentes percursos de aprendizagem, processos culturais distintos e especificidades que oportunizam o diálogo com experiências e conhecimentos variados. Assim, o professor pode usar a potência da sala multisseriada para organizar o espaço pedagógico para fazer o conhecimento se mostrar acessível aos estudantes por intermédio de práticas educativas inclusivas, assumindo os estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação como sujeitos de direitos. Fazemos relação desse debate com Baptista (201, p. 72), quando chama a atenção para o fato de que

Estamos sempre preparados (para aprender), dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como 'aprendizagem'. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade.

Arroyo (2012) também considera que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação. Nessa lógica, o que Santos (2007) propõe é fazer o uso contra-hegemônico da ciência, ou seja:

[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, como o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo. [...] somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento,

das monoculturas que dizem, por princípio, 'a ciência é a única, não há outros saberes' (SANTOS, 2007, p. 32-33).

Para explicar a importância de se pensar na ecologia dos saberes e valorizar a existência de conhecimentos sem a canibalização, Santos (2007, p. 33) utiliza um exemplo didático que consideramos importante trazer para compreendermos a necessidade produzir essa ecologia entre os diversos saberes.

Não há dúvida de que para levar o homem e a mulher à Lua não há conhecimento melhor do que o científico; o problema é que hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade, são os conhecimentos indígenas e camponeses [...]. Então, tenho de avaliar é se se vai à Lua, mas também se se preserva a biodiversidade. Se queremos as duas coisas, temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente um deles. É realmente um saber ecológico o que estou propondo.

Arroyo (2012, p. 235) faz uma reflexão sobre a invisibilidade dos conhecimentos que gera a inexistência dos povos do campo.

Essa suposta inexistência dos diversos para o conhecimento tem operado em nossa história de maneira mais segregadora dos trabalhadores e dos povos do campo do que a desigualdade de acesso à escola. Essa desigualdade se legitima na sua suposta inexistência para o conhecimento.

Para superação dessa forma de pensamento, Arroyo (2012, p. 557) diz que “[...] toda ação pedagógica nos movimentos ou nas escolas deverá levar em conta as formas históricas e diversas das relações sociais”. Nesse sentido, apostamos na construção de diálogos entre os conhecimentos advindos das comunidades camponesas, entre os sujeitos da escola, das lutas sociais e o conhecimento que advém da universidade, dentre outros, desenvolvendo uma ecologia de saberes entre esses diferentes conhecimentos sem hierarquizações e silenciamentos, o que Santos (2008) vai chamar de diálogo sem canibalização entre saberes e experiências. Nesse sentido nos aproximamos do pensamento de Baptista (2011, p. 70) quando o autor compreende:

[...] ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores

condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se.

Outro conceito de Santos (2006, 2008) que nos ajuda a conduzir esse debate sobre práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas do campo é o processo de *Tradução*. Começamos esse capítulo trazendo a crítica que o autor faz à *razão indolente*. Em seguida discutimos sobre a *Epistemologia do Sul*. Ao reconhecer outras formas de conhecimentos e experiências que também são válidas, o autor, então, propõe a *Ecologia dos Saberes* que consiste no reconhecimento e valorização da pluralidade de conhecimentos socialmente produzidos. Para além disso, Santos (2008) propõe um processo de tradução entre esses saberes. Em outras palavras, o diálogo entre esses conhecimentos, sem a canibalização.

Tradução, para Santos (2007, p. 39), significa um processo intercultural e intersocial que considera o quanto “[...] a diversidade do mundo é inesgotável, [portanto] não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade”. Significa criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade (SANTOS, 2007). A exemplo disso, o autor propõe a articulação de diversos movimentos sociais (camponeses, indígenas, feministas, urbanos etc.) sem reduzir a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade que deixaria de fora muitos aspectos da subjetividade humana. Então, como fazer sentido tudo isso? Buscando a inteligibilidade como alternativa para reconhecer a necessidade de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos autores coletivos “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.

Nesse contexto, o processo de tradução passa a ser entendido como:

[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos uns nos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização [...]. Tratar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, entre esse último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e as semelhanças (SANTOS, 2007, p. 39-40).

Santos (2007) acredita que é preciso traduzir os conhecimentos, mas considerando quais são as diferenças e as semelhanças, pois há muitas linguagens que discutem o mesmo conceito para falar de um futuro melhor e de uma sociedade mais justa. O autor ainda discute que essa inteligibilidade é o princípio fundamental da epistemologia que ele chama de *Epistemologia do Sul*, baseada na ideia central de que “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos. Portanto é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos; é por isso que lhes proponho o procedimento de tradução” (SANTOS, 2007, p. 40).

A tradução proposta por Santos (2007) vai além do reconhecimento de todas as formas de conhecimento. Fazendo relações do conceito com nosso tema de estudo, pensamos na tradução de várias lutas em função de um projeto de sociedade em que todos tenham oportunidades de acesso a uma Educação que seja inclusiva também para os povos do campo e para os estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem nesse território. Nesse sentido, apresentamos a seguinte afirmativa do autor:

Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não podemos ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas. É um processo destinto, e por isso o chamo Epistemologia do Sul, que tem consequências políticas – e naturalmente teóricas – para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana (SANTOS, 2007, p. 41).

Para o autor, “[...] o objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática. O tipo de transformação social exige que o trabalho de tradução se transforme em práticas transformadoras” (SANTOS, 2005, p. 10) Ao relacionar esse conceito com o campo da Educação, o processo de tradução traz possibilidades/alternativas para os cotidianos escolares desafiados com as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quando as ações, conhecimentos e práticas de ensino não reconhecidas passam a incorporar o trabalho pedagógico das escolas (VIEIRA; RAMOS, 2018).

Nesse sentido, o processo de tradução pode ser vivido na Educação sob diversas perspectivas: currículos que façam diversos conhecimentos conversarem entre si; profissionais da educação em ações colaborativas; políticas de formação docente em que a realidade das escolas interaja com as teorias da Educação; articulação da classe comum com o atendimento educacional especializado; ações intersetoriais; visibilidade/criação das práticas pedagógicas do Sul, dentre outras.

Também podemos perceber o processo de tradução, quando os professores das escolas do campo, na reinvenção do cotidiano, decidem trabalhar a pluralidade de conhecimentos existentes nas salas multisseriadas, desenvolvendo atividades que possibilitem a compreensão de todas as experiências, científicas, religiosas e culturais com os alunos. Enfim, não significa destituir o aluno de acessar um conhecimento em detrimento do outro, mas evidenciar seus pontos de contato e suas singularidades.

O desenvolvimento de ações solidárias promove a tradução de conhecimentos/experiências de pedagogos e professores para a inventividade pedagógica; resgata a importância de se subjetivar o estudante como sujeito de direito e de conhecimento; alça o professor/pedagogo como pesquisador de novos-outros saberes-fazer; fortalece o diálogo e a cooperação; reestabelece a função social da escola; e rompe com a ideia de que o profissional da Educação é um prático puro que não retroalimenta suas ações pedagógicas com perspectivas teóricas (VIEIRA; RAMOS, 2018 p, 136).

Com o ingresso de alunos apoiados pela Educação Especial, uma pluralidade de conhecimento e experiências vem sendo constituída. Santos (2007) alerta sobre a necessidade de traduzir esses movimentos em outras ações. Nos cotidianos das escolas do campo, podemos traduzir o fazer pedagógico de professores e alunos para produção de novos/outros conhecimentos, rompendo os obstáculos presentes na construção hierárquica entre o próprio saber e entre quem ensina e quem aprende.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente

escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (CALDART, 2004, p. 14-15).

Ao relacionar esse conceito com as práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas, podemos traduzir não apenas os conhecimentos, mas também a maneira como reconhecemos e valorizamos as práticas que, muitas vezes, se tornam insuficientes para responder à pluralidade de conhecimentos trazidos por uma ecologia de saberes que faz reverberar a *Epistemologia do Sul* para o cotidiano da escola. Caldart (2004) sinaliza que a função da escola é pôr em movimento diferentes saberes. Também é uma de suas tarefas específicas socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer as ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes, e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los através da partilha e da produção coletiva de novos saberes (CALDART, 2004, p.14).

Muitos de nós, como professores, fomos aprendendo, em nosso processo formativo, ou até mesmo no planejamento/mediação das práticas pedagógicas, o quanto determinados conhecimentos devem ser ensinados, mas utilizando-se de mesmas práticas, didáticas e recursos. Caldart (2004) salienta sobre a necessidade de nos dedicarmos ao estudo das didáticas e das metodologias que consigam traduzir a concepção de escola como espaço político e cultural a um projeto político-pedagógico capaz de romper com velhas concepções de ensinar e de aprender para fazer aflorar propostas mais ousadas e inovadoras.

O processo de tradução entre conhecimentos pode nos ajudar a pensar outras maneiras e possibilidades de fazer o conhecimento chegar até os estudantes. Quando nos aproximamos dessa realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, questionamos se as práticas pedagógicas cristalizadas respondem às especificidades desses alunos e se os tempos de aprendizagem que necessitam para aprender são adequados. Apoiado em Caldart (2004, p. 14), percebemos ser importante:

[...] compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, e que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em ideias, outros em posturas e comportamentos, outros em habilidades, o que implica em

metodologias e didáticas igualmente diferenciadas [...]. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana.

Dessa maneira, acreditamos que investir na possibilidade de reinventar o currículo escolar em escolas multisseriadas do campo, por meio do processo de tradução dos conhecimentos e de práticas pedagógicas inclusivas, coloca-se como uma postura ética em frente ao direito de aprender de estudantes público-alvo da Educação Especial, assumindo, aqui, o papel da escola de visibilizar e reconhecer a pluralidade de conhecimentos capazes de conceber as subjetividades humanas como plurais e motoras da constituição de sociedades e escolas mais justas, igualitárias e inclusivas.

5 METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA, A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Incluir é viver a beleza da diversidade

*Incluir é viver a beleza da diversidade,
é respeitar as nossas muitas diferenças.
É superar limites e compreender nossas distintas realidades.*

Incluir é agir.

*Incluir é aprender hoje, amanhã e sempre
a conviver com nossas incompletudes, acreditando que podemos evoluir
se para isso conjugarmos o verbo agir.*

Incluir é sentir.

*Incluir é verbo/ação pela busca de irmos além
da simples integração e aceitação: é movimento
de inteireza, de inteira interação, de corpo, alma e sentimento.*

Incluir é viver.

*Incluir é viver acreditando que como humanos,
podemos sempre seguir adiante:
se nossa realidade imediata nos limita,
boas doses de sonho alimentam um outro dia.*

Incluir é aprender.

*Incluir é aprender a estar em processo
dinâmico e permanente de busca, de aprimoramento
sabendo-se ser, toda hora, todo dia Ser em construção
aprendendo com Ana, Paula, Maria, Pedro, Antônia, Freire e João.*

Incluir é pensar.

*Incluir é verbo/ação quando juntos estamos, em qualquer idade,
agindo, sendo, vivendo e pensando
no como fazer para (re)aprender a viver com amorosidade.*

*Incluir é verbo/ação quando deixarmos
um pouco de lado o simples falar
e passarmos com amor, coragem,
ideal e muita vontade, a agir.*

*Incluir é agir.
(JOÃO BEAUCLAIR)*

Abrimos este capítulo, trazendo o poema *Incluir é viver a beleza da diversidade*, que fala sobre a inclusão em diversos aspectos, fazendo-nos refletir sobre o quanto tal processo demanda pensar, agir, sentir, aprender e conviver com a diferença/diversidade humana. Não é um trabalho simples. É preciso desconstrução, esforço e ação.

A inclusão escolar não se limita apenas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois ela abrange todos aqueles que foram excluídos historicamente do processo escolar, as pessoas com deficiência, em situação de rua, a população negra que não teve acesso à Educação escolarizada, os povos que vivem no campo e que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por necessitarem trabalhar nas lavouras, sujeitos que lidam com suas sexualidades fora do considerado hegemônico e tantos outros grupos sociais que são/foram invisibilizados e não têm/tiveram acesso aos conhecimentos mediados na escola.

Por esse motivo, trouxemos este poema para salientar a importância de discutirmos uma educação inclusiva para todos, em destaque, os estudantes com deficiência que vivem no campo e que, ao longo dos tempos, vêm enfrentando dificuldades para frequentar a escola de ensino comum, tornando-se necessário promover movimentos políticos para que tenham o direito à acessibilidade curricular e a processos de ensino-aprendizagem que primem por práticas e metodologias que contemplem a intrínseca apropriação dos componentes curriculares, dos conhecimentos advindos do contexto campestre e das necessidades específicas de aprendizagem emanadas de seus modos de ser/estar no mundo.

Assim, recorreremos ao objetivo da pesquisa que busca constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, visando a fortalecer a escolarização de alunos com deficiências, na interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Tal objetivo é movido pelos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nesse sentido, organizamos o capítulo da seguinte maneira. Abordamos, inicialmente, os pressupostos da pesquisa qualitativa, posteriormente, os da pesquisa-ação

colaborativo-crítica. Por fim, apresentamos o caminho percorrido para a produção dos dados que engloba: os procedimentos, os participantes, o campo de pesquisa, os instrumentos de registro, o período de produção e, por fim, os tratamentos dos dados.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

O estudo é de caráter qualitativo e a escolha de tal abordagem se dá em consonância com o objetivo da dissertação de mestrado. Moreira e Caleffe (2008, p. 73) salientam que “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Diante disso, ao optarmos por tal abordagem para responder ao objeto deste estudo, procuramos estabelecer relações entre a experiencição do campo de pesquisa e a teoria já produzida, adotando como horizonte maior a compreensão/aproximação entre a teoria e a prática.

A diferenciação entre a abordagem qualitativa e a quantitativa se configura no delineamento do problema e do objetivo da pesquisa. A primeira busca uma problemática que desencadeia um conjunto de dados que expressa a relação dos envolvidos com a realidade social, e a segunda oferece informações numéricas produzidas dentro do contexto analisado. Moreira e Caleffe (2008, p. 73) trazem essa definição da pesquisa qualitativa e quantitativa sinalizando:

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. Ambas podem ser usadas no mesmo estudo.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender processos subjetivos e as relações sociais sem a rigidez de dados numéricos. Ela provoca reflexões a partir das ações, das análises, dos olhares, das palavras não ditas e expressas por feições, assim como dos diálogos, das práticas, enfim, de movimentos repletos de subjetividade. Turato (2005) aponta que a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Seu objeto é conseguir um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem se prender a medidas numéricas e análises estatísticas.

Mediante as questões explicitadas, consideramos importante apresentar aos leitores desta dissertação o que define este estudo como qualitativo. A conceituação está relacionada com a necessidade de dialogar com os participantes, de estar mais atento aos movimentos cotidianos em frente à inclusão de alunos com deficiência e compreender a processualidade do ambiente escolar em um desafio para constituir práticas pedagógicas visando à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em classes multisseriadas. Além disso, a pesquisa qualitativa nos permite (além de compreender a realidade da classe multisseriada investigada) também atuar com a professora que ali exerce sua docência e com ela dialogar e pensar alternativas ao fazer docente, buscando, inclusive, trazer à tona e dar maior visibilidade às práticas pedagógicas inventivas já realizadas.

O desejo de estar mais próximo da realidade e querer compreendê-la nos leva a optar por trabalhar com a pesquisa-qualitativa e com a pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois tais métodos, além de compreenderem o cotidiano escolar e estarem atentos às necessidades e anseios dos professores nele em atuação, possibilitam ao pesquisador fazer parte desse espaço e nele agir coletivamente com os participantes do estudo.

Esses métodos fazem com que o pesquisador adentre o campo de pesquisa, planeje com os professores e com eles medeie as aulas, realizando o processo avaliativo das práticas pedagógicas e atuando como um pesquisador participante e não apenas como observador. Por isso, a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e suas contribuições para este estudo de mestrado.

5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Buscamos apoio na pesquisa-ação colaborativo-crítica com suas possibilidades teórico-metodológicas para nos ajudar a refletir sobre os processos educativos de alunos com deficiência em uma escola multisseriada do campo. Tal método possibilita compreender a realidade de outros modos e com outros olhares, distanciando o pesquisador do lugar que lhe é comum. Leva-o a buscar outras alternativas e

possibilidades de análise da realidade estudada, vasculhando o que nela necessita de superação.

Pimenta (2005, p. 527) também salienta a importância de o professor participar da construção do problema de pesquisa, do caminho metodológico e da produção de dados que levem em consideração suas necessidades e anseios. Para a autora, esse sujeito, após vivenciar o processo da pesquisa-ação, “[...] têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho”.

Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores (PIMENTA, 2005, p. 527).

Dessa forma, pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a realização deste estudo de mestrado, ou seja, nos desafios do cotidiano escolar analisado, trazendo as questões que necessitam ser investigadas, trabalhando em função da compreensão e da análise da realidade, compondo diálogos com professores, movimentos coletivos na busca por fortalecer os processos de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial em uma escola multisseriada do campo da Rede Municipal de Domingos Martins/ES pela via das práticas pedagógicas inclusivas. Sobre esse método, Pimenta (2005, p. 534) acrescenta:

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo.

Na pesquisa-ação colaborativo-crítica, a problemática de pesquisa nasce com o grupo investigado, pois a investigação emerge do cotidiano e não para/sobre ele. Esse cotidiano é convidado a unir forças para compor alternativas/mudanças para situações que o desafiam. Portanto, as mudanças produzidas são processuais e capazes de problematizar a realidade social no intuito de reconhecer os conhecimentos existentes, possibilitando que eles emergjam e apontem novas/outras possibilidades de ação e reflexão. Como afirma Barbier (2004), falamos de mudanças em espirais cíclicas, ou seja, movimentos pequenos vão sendo ampliados no transcorrer da

pesquisa. Para tanto, tal método requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Nesse sentido, as mudanças desencadeadas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica requerem do pesquisador uma negociação com os participantes, o envolvimento e a imersão no campo, a implicação com a realidade investigada e uma escuta sensível dos dizeres e dos movimentos que constituem o contexto da pesquisa. Para Barbier (2004, p. 97), a escuta sensível:

[...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores.

Nessa direção, Jesus (2006, p. 100) acrescenta que, “[...] pela via da pesquisa-ação buscamos criar condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais”. Coletivamente com outros pesquisadores, a autora ainda acrescenta:

Na pesquisa-ação, advoga-se por uma igualdade na posição daqueles que juntos produzem novos conhecimentos sobre uma dada realidade, embora se reconheça que diferentes membros entram com diferentes saberes. Assume-se que aqueles de dentro têm maior conhecimento sobre a realidade vivida e precisam ser considerados em seus saberes e fazeres (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 781).

Entendemos que, ao adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como método que conduz a investigação do estudo de mestrado aqui em tela, precisamos estar atentos à reflexão que segue:

O pesquisador, ao adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como a estratégia metodológica que o conduzirá para o cerne do campo investigado, deverá ter a cautela de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses pressupostos são importantes para que os resultados almejados sejam alcançados (VIEIRA, 2012, p.131).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica tem contribuído para produzir movimentos que desafiam as propostas de ensino, adensando o campo teórico de produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender, adotando a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção do saber científico na área da Educação.

Nesta pesquisa de mestrado, o método nos auxilia e nos faz pensar novas possibilidades de práticas educativas para estudantes apoiados pela Educação Especial, matriculados em uma escola do campo de Domingos Martins/ES, por meio da análise e imersão no cotidiano pesquisado, com base no estudo das práticas pedagógicas e nas (re)invenções curriculares dos professores das salas multisseriadas.

Compreendendo que a pesquisa-ação colaborativo-crítica parte de uma metodologia de investigação realizada com os sujeitos e não para eles, buscamos evidenciar situações e desafios que emergem do cotidiano escolar e que implicam as práticas pedagógicas. Por meio do diálogo com os professores sobre a temática proposta pelo estudo, é possível enxergar a necessidade de problematizar e pensar possibilidades para potencializar e transformar essas práticas pedagógicas atravessadas por questões que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas salas multisseriadas.

Os processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo vêm sendo implicados por diversos atravessamentos que dizem respeito à falta de políticas públicas, desvelados pela fragilidade de apoio pedagógico, de recursos e de profissionais especializados. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permite tensionar essa realidade e nos fazer pensar em alternativas possíveis que possibilitem o enfrentamento dessa realidade educativa que engessa os saberes-fazeres dos profissionais das escolas do campo e o direito de aprender dos alunos. Corroboram essa questão Jesus, Vieira e Rodrigues (2018, p. 69), quando nos ajudam a entender o quanto esse método pode nos auxiliar a enfrentar desafios existentes na relação entre Educação Especial e Educação do Campo, ao salientarem que,

[...] se os contextos educacionais atravessados pela diferença, muitas vezes, produzem a ideia de uma escola que se vê paralisada, os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica por eles se interessam, pois o que é considerado desafio, problema ou questão passa a ser visto como um convite para o investigador e os profissionais da escola se debruçarem a fim de descobrir novos conhecimentos, novas estratégias para se fazer pesquisa, novas maneiras de analisar um fato e novas alternativas de desvendar a realidade social, mas também uma rica oportunidade de se atrelar toda essa produção à constituição de possíveis encaminhamentos, ações e atitudes para enfrentamento dos desafios que se presentificam no contexto das escolas.

Para os autores, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, os atravessamentos existentes nas ações educativas, na realidade social e nas relações com os pares, são característicos da existência humana. Dessa forma, devem ser colocados em análise, reflexão, problematizados e questionados, a fim de serem superados no cotidiano. Portanto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica busca alternativas que corroborem o enfrentamento das fragilidades do cotidiano e dos saberes-fazeres dos sujeitos envolvidos, por isso tal método tem um viés formativo.

Por meio de atividades coletivas comprometidas com outras possibilidades de organização da realidade social, os participantes podem estudar, trocar ideias, atuar juntos e se formarem em processo. No caso da Educação, almejam por novas possibilidades de organização das escolas e das práticas pedagógicas, apostando naquelas que auxiliam na aprendizagem de todos os envolvidos, em destaque, neste estudo, os estudantes da Educação Especial em salas multisseriadas.

Para prosseguir com o capítulo, apresentamos os procedimentos adotados para a produção dos dados, a escola que acolheu a investigação, os participantes do estudo, os instrumentos de registro dos dados, o período dessa produção e a categorização do material constituído.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Elegemos como participantes da pesquisa: a) a professora regente que leciona na turma do 3º ao 5º ano no turno matutino pelo fato de a classe contar com a maior quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial; b) a professora da Educação Especial que atua com a estudante com deficiência auditiva; c) a professora

de Educação Especial que trabalha com os demais alunos apoiados pela Educação Especial; d) a pedagoga da escola.

Não envolvemos o professor de Educação Física, pois ocorreram desencontros nos horários em que ele estava na sala de aula com a agenda do pesquisador. Nesses momentos, estávamos com a professora regular, com as professoras do Atendimento Educacional Especializado e com a pedagoga, quando ela se encontrava na escola. As professoras da Educação Infantil e da turma de 1º e 2º ano também foram excluídas, pois trabalhavam em outro turno. Isso não significa que não ocorreram trocas e diálogos com esses profissionais, mas nosso foco foi mediar práticas pedagógicas com a professora da sala multisseriada que contava com um número mais expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial.

No total, a escola possui nove estudantes considerados público-alvo da Educação Especial: seis estudam em uma turma multisseriada de 3º ao 5º ano. Todos os seis alunos envolvidos na pesquisa vêm sendo apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado e uma foi encaminhada para diagnóstico na APAE. Esses estudantes são apresentados com nome fictício para preservar a identidade e garantir a ética da pesquisa.

Uma aluna apresenta diagnóstico de deficiência auditiva e foi chamada na pesquisa de **Maria**. Ela tem dez anos de idade, já possui laudo e se encontra no 5º ano do Ensino Fundamental. Conheceremos, agora, a estudante a partir das lentes da professora regente:

Maria estudou na escola desde o início da vida escolar. Ela é muito inteligente, nunca foi reprovada, porque é amparada pela lei. Faz leitura labial e consegue pegar algumas coisas quando estou falando com a turma. Não está alfabetizada, não lê, não escreve (Está vendo como é difícil?). No momento da atividade, sempre peço aos colegas para explicar o que deve ser feito, quando a professora do AEE não está na sala. Isso porque eu não sei Libras. Em 2019, a professora de AEE (que deu aula para ela) era intérprete de Libras e ensinou Libras a ela. Hoje, ela sabe Libras. Já a professora atual, está em processo de aprender Libras e muitas coisas ela não entende o que a aluna fala (em alguns momentos, ela usa a mímica para se expressar). Consegue fazer as atividades, mas sempre depende da ajuda da professora de AEE. Ela é uma ótima aluna! Não dá trabalho! (PROFESSORA ANA, 2022).

Outro estudante, que demos o nome de **Carlos**, encontra-se no 5º ano, já frequentou a Apae para diagnósticos e acompanhamentos clínicos, mas, por meio de um exame realizado na rede particular de videofaringo-laringoscopia, teve como resultado a formação nodulares bilateralmente em 1/3 nas pregas vocais, o que ocasiona dificuldade na fala:

O Carlos é um bom aluno. Sempre estudou aqui. Mora na comunidade. É um pouco preguiçoso! Está alfabetizado. Lê e escreve e tem dificuldade de interpretar. Ele não toma medicamento, pelo menos que eu saiba. Em questão de atividade, ele faz tudo. Só tem muita dificuldade em produzir texto e manter uma linha de raciocínio. Desperta do assunto muito fácil: começa falando de um assunto e pula para outro. Ele é muito bom em Matemática. Consegue fazer as atividades, resolve os problemas, mas precisa de intervenção para interpretá-los (PROFESSORA ANA, 2022).

Eduardo também tem dez anos e cursa o 5º ano. Frequenta a Apae, faz acompanhamentos com fisioterapeuta. De acordo com o relatório da instituição, a área da deficiência é hemiparesia à direita, como uma sequela de paralisia cerebral.

O Eduardo também sempre estudou aqui. Ele tem muita dificuldade em tudo: na fala, na escrita e na produção textual. Ele lê, juntando as sílabas e escreve com mediação, mas não é problemático. Se estressa muito fácil e não gosta de ser chamado à atenção. É nervoso! É um menino tranquilo, precisa de mais atenção para realizar as atividades. Quando eu cheguei aqui, a pedagoga me disse: 'Tive muito trabalho com ele. Não ia ao banheiro sozinho, tinha que ter alguém cuidando dele, o tempo todo'. Hoje, quando a professora de AEE não está na sala, eu fico mais próxima dele. O bom é que ele pede muita ajuda dos colegas para realizar as atividades. A dificuldade motora que ele tem na mão, ao meu ver, não prejudica muito aqui, na sala, mas eu uso o notebook para ele escrever os textos. Só precisa de mais apoio e de alguém que fique mais próximo dele (PROFESSORA ANA, 2022).

A estudante **Nina**, com oito anos, está no 3º ano e também passou por acompanhamentos médicos. Foi diagnosticada com o CID L52, eritema nodoso, por um médico pediatra do Hospital Infantil de Vila Velha. Faz uso de medicamento que a deixa muito sonolenta em sala de aula.

A Nina, 'tadinha', só dorme! Chega, senta e já começa a dormir. Se deixar, ela dorme a semana toda, as quatro aulas, não acorda nem para merendar. Lê e escreve com muita dificuldade. É uma aluna que chegou há pouco tempo, veio de Vitória. No AEE, também não rende. Nada atrai ela. Não copia do quadro. Quando fica no contraturno, ela dorme à tarde também. Ela tem um colchão pra ficar dormindo na escola. Conversei com a mãe para saber o motivo que ela dorme na escola e a mãe disse: 'Ela é doente!' Perguntei sobre a alimentação

em casa, porque, na escola, ela não come nada e me disse que a noite ela não dorme. Segundo a mãe, ela toma Benzetacil, a cada 21 dias, por conta do que ela tem no laudo (eritema nodoso). Quando eu chamei a Nina pra conversar, perguntei porque ela não dorme em casa. Ela disse que não dorme à noite, porque tem que cuidar do irmão mais novo para a mãe dormir e que os irmãos mais velhos fazem medo nela. Tem dia que é amorosa. Tem dia que tem medo de ser tocada. Se assusta fácil. Fica sempre aérea, mas está caminhando (PROFESSORA ANA, 2022).

Nina é considerada pela escola uma estudante público-alvo da Educação Especial, porque trazia uma avaliação clínica que sinalizava eritema nodoso. Sua mãe, ao apresentar o laudo, disse: "[...] minha filha precisa de atendimento, pois ela tem dificuldade de aprender". Ao buscar informações sobre esse diagnóstico, encontramos a seguinte definição para eritema nodoso: uma forma de paniculite (inflamação da camada de gordura abaixo da pele) que provoca caroços (nódulos) vermelhos ou roxos sensíveis sob a pele, mais frequentemente na região das canelas, ocasionalmente nos braços e em outras áreas. Trata-se de uma inflamação nas células que se apresenta em forma de nódulos sensíveis a dores, apresentando-se do tamanho de uma moeda. Essa enfermidade pode ser desencadeada por uma inflamação, por processo autoimune, reação a fármacos ou tumores.

Nina não trazia comprometimentos cognitivos e nem físicos. Estava em processo de alfabetização, convivendo com desafios na apropriação da leitura e da escrita, assim como outros alunos. O eritema nodoso fazia com que ela demandasse apoios e olhares diferenciados. Isso não significava dizer que ela trazia uma deficiência. A nosso ver, ela não fazia parte do alunado público-alvo da Educação Especial, quando analisado o diagnóstico e seu processo de escolarização.

Conforme orienta a PNEE/2008, a Educação Especial pode prestar assessoria nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes que exigem um olhar mais apurado, não significando dizer que, com esses apoios, o estudante é considerado com deficiência. Portanto, precisamos ter cautela para não fortalecer os pressupostos da deficiência socialmente produzidos. No transcorrer da pesquisa, problematizamos (com as professoras e a pedagoga), essa nossa linha de compreensão e decidimos manter os apoios à estudante, por avaliar as dificuldades trazidas pelo eritema nodoso na vida da discente.

Outro estudante público-alvo da Educação Especial que está na sala de aula pesquisada é **Caio**, que tem 11 anos e frequenta o 5º ano do Ensino Fundamental. Também já passou por triagem na Apae de Vitória e foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA - CID 10 – F84.0).

Do Caio, não tenho do que reclamar. É inteligente! Ele é comunicativo, gosta de conversar, contar causos, de receber elogios. É o que me salva na sala. Às vezes, lê e não entende. Quando recebe ajuda, ele consegue. Não morava aqui antes, chegou no início do ano. É um aluno sério, gosta de falar coisas interessantes, não fica conversando bobeira, sabe? É um menino maravilhoso! (PROFESSORA ANA, 2022).

Também está matriculada a estudante **Joana**, com nove anos, com encaminhamento para a Apae para possível diagnóstico de deficiência intelectual.

A Joana dá muito trabalho. Ela é muito esforçada, mas dispersa muito fácil. Ainda está no processo de consolidação da alfabetização. Tem muita dificuldade com os números. Lê com dificuldade, juntando as sílabas para escrever. Tem que ficar soletrando e ter muita paciência para auxiliar ela. Tem feito acompanhamento com a neurologista que receitou uso de Ritalina. Segundo a mãe, a médica disse que ela não tem nada! Mas, a pedagoga e eu achamos que tem deficiência intelectual, porque a pedagoga me contou que, quando ela começou a estudar, tinha muita dificuldade de se inserir nas brincadeiras, dependia de ajuda na alimentação e higiene pessoal. Tinha dificuldade de se enturmar e até hoje ela fica sozinha no recreio. Não brinca com os colegas, tem dificuldade de manter a comunicação. Ela é uma aluna que precisa de muita ajuda, apesar de dizerem que ela não tem nada. Eu acho que ela tem algum tipo de deficiência, por isso encaminhamos para avaliação na Apae (PROFESSORA ANA, 2022).

Como podemos perceber, há dissonância entre o que prescreve a PNEE/2008 quanto ao público-alvo da Educação Especial e o que a escola considera. Trata-se de um dado a ser discutido por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O Atendimento Educacional Especializado para esses alunos, no transcorrer da pesquisa, passou por diferentes configurações.

Em 2021, no início do estudo, no horário de aula regular, os estudantes considerados com “deficiência intelectual” recebiam apoio de uma cuidadora que possuía Ensino Médio. Além disso, havia uma professora do atendimento educacional especializado contratada para atender somente a estudante com deficiência auditiva, na classe comum, juntamente com a professora regular.

No transcorrer do ano citado, ela teve sua carga horária de trabalho estendida de 25 horas semanais para 30 horas, passando a atender aos demais estudantes no contraturno, sempre às quartas-feiras, mesmo sem uma formação mais específica para além da Educação de Surdos.

No início de 2022, o atendimento educacional especializado teve uma nova organização. A professora da Educação Especial foi contratada para atender somente a estudante com deficiência auditiva, no matutino, não havendo atendimentos no contraturno a nenhum estudante apoiado pela Educação Especial. Diante disso, ficou a cargo da cuidadora acompanhá-los na sala regular.

No caso da estudante com deficiência auditiva, ela iniciava a aula na sala regular com os demais estudantes e, logo em seguida, a professora da Educação Especial a retirava para o atendimento individualizado, constituindo uma intervenção substitutiva ao ensino comum. De acordo com a professora, o planejamento acontece às terças-feiras, das 12h às 15h20min, *espaçotempo* em que as docentes trocam experiências, dialogam sobre os conteúdos a serem trabalhados e fazem proposições de atividades que podem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Após novo planejamento entre a pedagoga e a coordenação da Educação Especial do município, houve a contratação de uma nova professora de Educação Especial. Com isso o atendimento educacional especializado aos alunos da escola passou a ser realizado da seguinte forma: uma docente de Educação Especial atendia à estudante com deficiência auditiva, no matutino, na sala de AEE, de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h30min. Com essa dinâmica, ela participava do momento inicial na sala comum e, depois, fazia o atendimento individualizado. Em algumas ocasiões, ela recebia as intervenções na própria sala de aula regular, de acordo com os encaminhamentos dados pela professora do núcleo comum.

Para os demais estudantes, havia também uma professora de Educação Especial que realizava os apoios de forma alternada, ou seja, às terças-feiras na própria sala de aula comum, no turno de escolarização dos estudantes; e às quartas e quintas, no contraturno, duas vezes na semana, das 12h10min às 16h30min. As professoras de Educação Especial conseguem planejar com a professora da classe comum, todas as terças-feiras, das 12h10min às 15h20min.

O espaço escolar não possui sala de recursos multifuncionais. Há dois ambientes improvisados: um destinado à estudante com deficiência auditiva e outro para os demais discentes público-alvo da Educação Especial. Essas salas foram estruturadas pelos docentes com livros, computadores, jogos e alguns materiais que são utilizados pelas professoras para dar suporte pedagógico aos alunos.

Sobre a formação dos profissionais envolvidos na pesquisa, a professora regente, sobre a qual decidimos preservar sua identidade e demos o nome de **Ana**, possui graduação em Pedagogia e duas pós-graduações: uma em Educação Especial e Inclusiva e outra em Educação Infantil e Alfabetização. Atualmente, ela trabalha em designação temporária com carga horária de 33 horas na escola, lecionando, além das disciplinas do núcleo comum, também as aulas de Arte e projeto de leitura para sua turma de 3º ao 5º ano e nas turmas de Educação Infantil e 1º e 2º ano.

A professora de Educação Especial que atende à aluna com deficiência auditiva, chamada de **Júlia** nesta pesquisa, possui graduação em Pedagogia, segunda graduação em Letras, pós-graduação em atendimento educacional especializado. Essa docente não possui formação/course de Libras, mas tem buscado qualificação na área por meio da internet. Vem tentando contato com o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e outras instituições que ofertam o curso, mas sem sucesso. No momento, faz um curso de Libras ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, de modo presencial, aos sábados, na sede do município, com alguns professores de Educação Especial.

À outra docente de Educação Especial com a qual havíamos feito o primeiro contato assumiu em abril e, em agosto, pediu demissão, tendo uma nova contratação apenas em setembro. A essa professora demos no nome de **Mari**. Ela possui graduação em Pedagogia, em Educação do Campo e pós-graduação em Educação Infantil. Quanto à pedagoga da escola, possui mestrado, é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão e Inspeção e Orientação e Supervisão Escolar. Trabalha no município desde 1999. Perfaz 23 anos de atuação entre gestão administrativa e pedagógica.

Conhecer os estudantes público-alvo da Educação Especial materializados na escola possibilitou a reflexão crítica do quanto precisamos considerar a diferença como constitutiva do humano, por isso concordamos com Santos (2006, 2007) sobre o

combate à razão indolente que busca nos conhecer, por meio da monocultura das diferenças, mas precisamos valorizar o que é hegemônico, fazendo da diferença sinônimo de desigualdade.

Quanto às professoras, concordamos com Jesus (2008) quando afirma que precisamos investir na formação inicial e continuada para que assumam a sua profissionalidade, ação a ser realizada como uma política estatal comprometida com uma justiça social, mas também cognitiva (SANTOS, 2008).

Autorizada a pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação, pela gestão da escola e pelos professores, e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer nº 5.185.262, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os responsáveis pelos estudantes e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

5.4 FASES DO ESTUDO POR MEIO DA PESQUISA QUALITATIVA E DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Para o desenvolvimento do estudo, pautamo-nos em procedimentos metodológicos que colaboraram com a produção dos dados. Como **primeiro passo**, pedimos solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, por meio da Coordenadoria da Educação Especial. Por termos trabalhado na rede de ensino e já possuir relação de proximidade com a coordenadora, entramos em contato por WhatsApp e informamos sobre a intenção de realizar a pesquisa. Em seguida, enviamos um e-mail com um ofício, contendo a temática de estudo e os objetivos, juntamente com o projeto.

Após a aprovação da municipalidade, o **segundo passo** foi entrar em contato com a pedagoga responsável pela escola. Ela atuava uma vez na semana na unidade de ensino e realizava visitas esporádicas, isso de acordo com as demandas da Secretaria de Educação e do próprio grupo docente. Após conversar com a pedagoga, agendamos um dia na escola para apresentar o ofício com a temática do estudo e os

objetivos às professoras da Escola Municipal Pluridocente⁸ de Ensino Fundamental São Rafael, para verificar se elas aceitavam fazer parte do estudo. O encontro aconteceu em uma quinta-feira, das 7h às 8h30min, realizado na sala dos professores e contou com a participação da pedagoga, da professora do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da docente do Atendimento Educacional Especializado.

O **terceiro passo** foi realizar análise documental para atender aos dois primeiros objetivos deste estudo: as políticas de Educação do Campo e de Educação Especial da Rede Municipal de Domingos Martins/ES. Diante disso, recorreremos à análise dos documentos apresentados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Documentos utilizados na consulta documental

DOCUMENTOS ANALISADOS		
Documentos / Resolução / Decreto	Esfera	Ano
Orientações do AEE no Município	Municipal	2019
Proposta de Plano de Atendimento Educacional Especializado	Municipal	2021
Documento Curricular da Educação Básica do Município de Domingos Martins/ES	Municipal	2015
Regimento Comum Municipal	Municipal	2012
Plano Municipal de Educação	Municipal	2015
Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola	Municipal	2020

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Para ter acesso a esses documentos, enviamos um e-mail à Coordenadoria de Educação Especial que nos disponibilizou todos os documentos que fazem referência à Educação Especial/Inclusiva, também por e-mail. Ao Documento Curricular da Educação Básica, Regimento Comum Municipal e o Plano Municipal de Educação tivemos acesso por meio do site da Prefeitura Municipal de Domingos Martins/ES, e o PDI da escola conseguimos durante as visitas à unidade de ensino.

⁸ Escola pluridocente é uma unidade de ensino que está organizada de forma multisseriada para atender aos estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental em duas salas, contando com dois ou mais professores, a depender das itinerâncias. No caso da escola pesquisada, os alunos do 1º e 2º ano estudavam em uma sala e os do 3º, 4º e 5º, em outra. Quando a escola recebe a nomenclatura unidocente, significa que todos os alunos do 1º ao 5º ano estudam em uma sala e com uma única professora.

Dando continuidade aos procedimentos, o **quarto passo** se constituiu na observação participante do cotidiano escolar. Nesse momento, buscamos prestar atenção aos *espaçostempos* de planejamento, conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Também fez parte desse processo a observação do cotidiano da classe multisseriada para compreensão dos modos como os currículos são trabalhados, como a professora organiza a prática pedagógica, de que forma atende aos alunos, como se articula para promover a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial e se o atendimento educacional especializado está integrado ao trabalho da docente, ou seja, se ele se mostra suplementar/complementar à aprendizagem dos estudantes com deficiências.

Constitui-se, nesse momento de observação, a escuta sensível – conforme defende Barbier (2004) – acerca das falas das professoras, do olhar atento aos estudantes nos momentos de recreio, da chegada e saída à escola, das expressões faciais que nos dizem muitas coisas, das emoções que permeiam esse cotidiano escolar, enfim, do que se desenrola na escola.

O **quinto passo** se organiza por meio do planejamento da ação pedagógica sobre o que objetivamos desenvolver com os alunos em sala de aula. Nesses momentos, dedicamo-nos a pensar sobre as aulas, os conteúdos, a didática, os recursos pedagógicos, as atividades e a avaliação, levando sempre em consideração três questões basilares: o currículo escolar, os conhecimentos advindos dos territórios do campo e as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, tendo como horizonte o pressuposto de que as aulas devem estar acessíveis aos estudantes com deficiência. As atividades propostas, por meio de projetos, sequências didáticas, aulas expositivas, pesquisas, jogos, dentre outras, constituem-se de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas para os anos escolares em que os alunos estão matriculados, em consonância com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, assim como dos currículos que emergem a partir da mediação do ato pedagógico vivido entre alunos e professores.

Após o momento de planejamento, a realização do **sexto passo** se promove pela mediação das práticas pedagógicas, caracterizadas mediante o trabalho colaborativo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, visando a envolver os alunos

público-alvo da Educação Especial nas atividades curriculares. Os momentos de participação se realizam na sala de aula comum, considerando o que foi planejado e o que necessitará ser revisto, buscando a acessibilidade curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

O **sétimo passo** envolve a realização de uma entrevista semiestruturada com gestores da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, a fim de discutir sobre a proposta curricular do município, dados numéricos da rede de Educação e sobre os desafios e as possibilidades da Educação Especial nas escolas do campo.

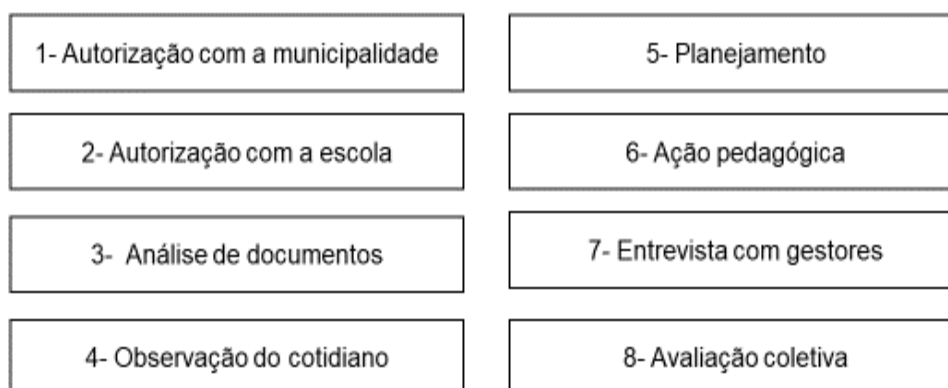
O **oitavo passo** é caracterizado pelo processo de avaliação crítica da pesquisa com a participação dos docentes, do pesquisador e dos estudantes envolvidos no estudo. A avaliação perpassa por todo o processo de pesquisa, sendo realizada no decorrer das atividades propostas, ao final das aulas, em uma conversa com os estudantes para expor sobre a prática e a metodologia utilizadas e nos momentos de planejamento juntamente com a professora, quando analisamos o desenvolvimento da turma e dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Buscamos refletir sobre os modos como eles realizaram a atividade, considerando se sentiram dificuldades, se conseguiram fazer o que lhes foi proposto, se precisaram de outras mediações, se os próprios estudantes fizeram trocas entre si, observando sempre se a acessibilidade curricular estava contemplando todos os estudantes. Nesse sentido, Gonçalves e Nascimento (2010, p. 241) afirmam:

A avaliação como um processo integrado à aprendizagem alia-se às perspectivas da pesquisa-ação, o que implica entender o ensino como um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão-nova ação, perspectiva que considera a interação humana e a intervenção social presente em todos os processos formativos como processos de busca permanente e de construção coletiva.

Diante dos procedimentos expostos, apresentamos o esquema de organização das fases da pesquisa.

Quadro 3 – Fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

5.5 CAMPO DE PESQUISA

5.5.1 Histórico da comunidade

Iniciamos a apresentação do campo de pesquisa, relatando a história da Comunidade São Rafael, em que fica localizada a escola na qual realizamos o estudo. De acordo com o livro *Histórico da comunidade*, elaborado por meio do relato de alguns moradores (tendo como autor o secretário do Conselho Comunitário), a comunidade foi fundada em 1923, com a chegada de alguns moradores, a saber: Agostinho Pereira, José Bicker, Cristiano Baptista, Alfredo Simmer e Anestor Simmer.

Anos mais tarde, por volta de 1955, algumas famílias das comunidades vizinhas se reuniram para construir uma igreja, pois a que havia era de tábuas e já não acolhia todas as 80 famílias. Em 1956, foi construída a referida igreja da comunidade que contou com o trabalho braçal para o transporte dos materiais, pois não havia estrada para automóveis. Com isso, há de se concordar com Caldart e Molina (2004), quando salientam que a construção/funcionamento da igreja e da escola se colocam como uma das primeiras preocupações de uma comunidade camponesa, dada a representatividade que tais aparelhos possuem para a existência desse território e pelo fato de se colocarem como pontos de convergência desse povo.

Imagem 1 — Culto festivo ao Padroeiro da comunidade “São Rafael” na década de 1960



Fonte: Arquivo pessoal de uma moradora da comunidade (2022).

Imagem 2 — Primeira igreja de alvenaria construída no ano de 1956



Fonte: Arquivo pessoal de uma moradora da comunidade (2022).

Logo após construção da igreja, a comunidade ergueu o galpão comunitário a ser utilizado para as reuniões, escola de catequese, cozinha e, anos depois, foi cedido pela igreja para funcionar como sala de aula, durante a reforma e a ampliação da escola, ocorridas no ano de 1991. Na imagem a seguir, podemos observar o galpão comunitário. Do lado direito, estava a escola e do lado esquerdo, a igreja.

Imagem 3 — Galpão comunitário



Fonte: Arquivo da comunidade (2022).

Por volta do ano de 1998, com a chegada de novas famílias e com o crescente número de moradores nas últimas décadas, a comunidade se reuniu para a construção de uma nova igreja que teve o início das obras em 1998. Foi inaugurada no dia 22 de outubro de 2000.

Imagem 4 — Atual igreja católica da Comunidade de São Rafael



Fonte: Arquivo da comunidade (2022).

Após o breve histórico sobre a história da comunidade, descrevemos sua localização e as principais informações na atualidade. A comunidade de São Rafael pertence à zona rural do Distrito de Aracê, do município de Domingos Martins, que está localizado na região das montanhas no Estado do Espírito Santo. Encontra-se a 57 quilômetros da sede do município e 110 quilômetros da capital, Vitória.

A população constitui-se (em sua maioria) de agricultores rurais e assalariados, com cultivo de verduras em geral, café e agropecuária. Atualmente, a comunidade possui, em média, 250 famílias de diferentes denominações religiosas que frequentam os cultos em outras localidades, pois há somente a presença da Igreja Católica em São Rafael. A população conta com uma Unidade de Saúde Básica da Família, um campo de futebol, um supermercado, uma loja material de construção, uma oficina de implementos agrícolas, duas de motos e de lanternagem e a escola. A comunidade possui água tratada para alguns moradores da vila, iluminação pública da rua principal, mas não há rede de esgoto. Quanto à pavimentação, concentra-se somente no pátio da igreja e no posto de saúde.

5.5.2 Histórico da escola

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), disponibilizado pela escola, as primeiras aulas da EMPEF São Rafael foram dadas na propriedade do Senhor Alfredo Simmer, no ano de 1956, precisamente, na casa em que ele morava. Após construir uma casa nova, ele cedeu a anterior para o funcionamento da escola. O senhor Alfredo Simmer era morador da comunidade, dono das terras próximas à igreja e, percebendo a necessidade de ter uma escola para as crianças, cedeu sua antiga casa.

Nesse espaço, de acordo com relato dos moradores mais velhos que estudaram nessa época, funcionava a escola unidocente (que possuía apenas uma sala de aula), mas sem nenhuma estrutura física adequada. As aulas eram ministradas na sala da casa para umas quinze crianças, inicialmente. Não havia recursos didáticos, nem merendeira, pois quem preparava a comida era a própria professora, com a ajuda das crianças. Ao buscar registros dessa antiga escola com os seus ex-alunos, não encontramos nenhuma fotografia, pois, na época, esse tipo de recurso era quase inexistente nas comunidades do interior.

A primeira professora foi Anita Simmer. Ela vinha da comunidade vizinha, denominada Goiabeiras, até São Rafael para lecionar. Essa professora foi escolhida para dar aula, pois tinha um grau de parentesco com o senhor Alfredo (segundo os moradores, era cunhada). Por saber ler e escrever com mais facilidade, assumia a função de professora. Mais tarde, as famílias se reuniram e fizeram uma escola perto da igreja. Nessa escolinha, a professora Anita não estava mais presente, passando, então, a atuar como professores, Hermínio Nérris, inicialmente, e, nos anos seguintes, as filhas do Alfredo Simmer. Vale destacar que, em outros momentos históricos, o proprietário das terras em que funcionava a escola tinha o privilégio de colocar suas filhas para serem as professoras.

Imagem 5 — Casamento de uma das filhas de Alfredo na década de 1960



Fonte: Arquivo pessoal da moradora da comunidade (2022).

Ao investigar sobre o funcionamento e a organização dessa escola, conversando com ex-alunos que hoje são os moradores mais velhos da comunidade, eles dizem que não se recordam se esses professores tinham formação para o exercício do magistério. De acordo com o período histórico, é bem provável que as docentes assumissem a função de professoras por saberem ler e escrever. Sobre o público discente, há relatos de que eram filhos dos moradores da própria comunidade, já que havia poucos habitantes na época. Também tivemos interesse em investigar se existia demanda de estudantes com deficiência e percebemos que não possuía indícios de matrículas, talvez, porque essas crianças eram privadas do convívio social, deixando de frequentar a escola.

Imagem 6 — Foto tirada nos anos 1950 com os primeiros moradores da comunidade



Fonte: Arquivo pessoal de uma moradora (2022).

Anos mais tarde, a comunidade se reuniu com o prefeito Moacir Vargas para a escolha do terreno para a construção da nova escola, que ficou pronta em 1970. Essa nova escola possuía uma sala de aula, dois banheiros (um masculino e outro feminino), uma cozinha, uma despensa e um pequeno local para servir a merenda e fazer a higiene das mãos. Não havia refeitório, nem pátio. As crianças merendavam na calçada e na sala de aula. A recreação (como era chamada na época, hoje Educação Física) era feita na estrada.

Uma das dificuldades enfrentadas pela comunidade era a atuação dos professores que vinham de outras localidades, como municípios vizinhos. Devido a distância, eles não permaneciam o ano todo lecionando e a troca desses profissionais era um movimento constante, prejudicando os processos de ensino-aprendizagem das crianças. Por causa dessa dificuldade, os professores passaram a se hospedar na casa do senhor José Simmer e começaram a participar mais ativamente da vida da comunidade.

Com o passar do tempo e com o início dos processos seletivos realizados pelo município, os professores que vieram trabalhar na escola pertenciam à comunidade ou adjacências. Analisando o Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI), dados expressam que, de 1983 a 1990, a professora Adenildes Maria Stein atuou na escola, trabalhando com uma turma multisseriada, atendendo as quatro séries do Ensino Fundamental, situação que evidencia menor rotatividade docente.

Em 1991, houve uma nova reforma e ampliação na escola que passou a ter duas salas. Com isso, as quatro séries foram divididas, transformando-se em duas turmas. A partir de então, a escola deixou de ser unidocente (uma sala) para ser pluridocente (mais de uma sala). Nelas, Adenildes e Vanderly Borghardt atuaram de modo que a docente se ocupava da 1ª e 2ª série e o outro professor da 3ª e da 4ª de forma multisseriada (mais de uma série por sala). Mesmo com essa nova organização, a escola continuava funcionando apenas no turno matutino.

Nos anos subsequentes, após meados da década de 1990, novos profissionais passaram a fazer parte do quadro funcional da escola de São Rafael. Como a demanda de estudantes havia aumentado, com a organização das aulas em duas turmas e com a existência de duas professoras, a prefeitura contratou uma

merendeira, pois as docentes já não davam conta das questões pedagógicas, administrativas, da limpeza e da merenda escolar. Nessa escola, a gestão administrativa era realizada pela própria Secretaria de Educação que disponibilizava a visita de uma pedagoga (quinzenalmente) para auxiliar as professoras nas questões pedagógicas e administrativas.

A partir desses anos e com a evolução das tecnologias, os professores começaram a fazer registros fotográficos na escola. Passaram a registrar a organização das turmas, apresentações de trabalhos, fotos dos estudantes etc. Dessa forma, conseguimos algumas imagens da escola, dos alunos e das salas de aula em fotos tiradas após os anos 2000. Anteriormente, não encontramos nenhum arquivo que pudessemos usar como registro sobre a antiga estrutura da escola, nem dos estudantes da época. Diante disso, apresentamos algumas fotografias tiradas pela professora que atuava. As fotos são das turmas do 1º ao 5º ano feitas em 2001.

Imagem 7 — Atividade de grupo realizada na antiga escola



Fonte, Arquivo da professora (2022).

Imagem 8 — Foto da turma



Fonte, Arquivo da professora (2022).

Imagem 9 — Fachada da antiga escola



Fonte: Arquivo da professora (2022).

Com o passar dos anos, a comunidade se reuniu com o prefeito para exigir uma nova escola com uma estrutura melhor e mais acessível. Buscava-se um local mais adequado, pois a atual escola não possuía pátio, refeitório, biblioteca, acessibilidade e sua estrutura já estava bem precária. O espaço foi doado por Idelfonso Simmer (um morador da comunidade) e a nova escola começou a ser construída no ano de 2013 e foi inaugurada em 2014.

Consideramos importante destacar que a produção deste estudo teve uma contribuição significativa para o registro da história da comunidade, por meio de relatos dos moradores, análises de fotografias e busca por fontes históricas. Nesse processo de pesquisa, conseguimos também organizar, a partir das falas dos sujeitos, das análises e observações, a história da escola, as organizações e seus processos de resistência.

5.6 PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

O período de produção dos dados iniciou-se após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Realizamos visitas constantes à escola para produzir a escrita do projeto, por intermédio de informações necessárias sobre os participantes e o campo de pesquisa.

A busca dos documentos que serviram de análise para compreender a política de Educação Especial do município teve início em novembro/dezembro de 2021. Com os documentos em mãos, as análises foram constituídas antes da inserção deste pesquisador no campo de pesquisa.

Quanto à produção dos dados na escola (planejamento, intervenção colaborativa e avaliação do processo), essa fase se realizou após a qualificação do projeto de pesquisa, que ocorreu em junho de 2022.

Considerando o calendário escolar e a disponibilidade dos professores, estivemos na escola, participando dos momentos de planejamento e mediando a prática pedagógica com a professora regente, as professoras de Educação Especial e a pedagoga, no período de 10 de agosto a 21 de setembro de 2022, por meio de três sequências didáticas. Trabalhamos em função do desenvolvimento das atividades planejadas, visando à inclusão dos estudantes com deficiências nas aulas.

5.7 INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS

Utilizamos, como instrumentos de registro dos dados, o diário de campo e o gravador do celular. O diário aloja o registro sistemático dos momentos de planejamentos, mediação na classe comum e avaliação coletiva do processo de pesquisa. Os gravadores cumprem a tarefa de registrar falas, narrativas e diálogos firmados com os envolvidos nessas etapas deste estudo que foram transcritos para análise. Dessa forma, Belei et al. (2008, p. 189) salientam que “[...] é indicado o uso de gravador na realização de entrevistas para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa”. Os autores ainda acrescentam que “[...] o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a acurácia dos dados coletados. Registra palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado” (p. 189).

Consideramos o diário de campo como um rico instrumento para registros dos dados da pesquisa. É nele que anotamos que o foi observado: as práticas, os discursos, os olhares, as opiniões, os ditos e os não ditos dos participantes. O diário de campo pode ser considerado um documento de análise em que são registradas as atividades de pesquisa. Segundo Triviños (1987), ele se mostra como uma forma de complementação das informações sobre o campo de pesquisa e sobre os participantes. Aloja informações que não foram produzidas em entrevistas formais, aplicação de questionários, formulários e realização de grupos focais.

5.8 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados perpassou pelo registro sistemático do processo de pesquisa, transcrição das gravações, leitura seletiva do material registrado e dos documentos que respondem ao problema de investigação. Com isso criamos eixos e categorias que respondem aos objetivos específicos que passaram pela reflexão crítica do pesquisador com as contribuições da legislação vigente, da revisão de literatura e dos referenciais teóricos adotados.

Após a produção dos dados, todas as informações contidas no diário de campo e no gravador se transformaram em textos que trazem os conhecimentos produzidos com

os participantes da pesquisa. Com a intenção de realizar aproximações entre o vivido e o registrado, a escrita científica, nutrida pelos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, constitui-se em uma arte de fazer com e não sobre, nem para. Fazer com significa escutar, colocar-se e pensar com o outro.

[Para aquilo que será escrito] [...] faço [...] uma escuta flutuante do que já está escrito deixando-me levar pela ressonância criadora [...]. Depois eu componho o texto do que eu quero transmitir a outrem. Parto da ideia de que eu tenho uma estima verdadeira pelo meu leitor [...]. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor [...]. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo do seu ser, interrogá-lo sobre suas evidências [...]. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas preferências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor [...] 'uma amizade conflituosa' (BARBIER, 2004, p. 139-140).

Considerando o direito de aprender dos estudantes apoiados pela Educação Especial, buscamos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, planejar e mediar práticas pedagógicas com a professora regente e o grupo de apoio para trabalhar com a turma e envolver esses discentes em atividades que possibilitem a acessibilidade curricular. Por isso o próximo capítulo se destina à análise do material produzido, evidenciando o conhecimento constituído, as redes de colaboração e as contribuições trazidas pela pesquisa no fortalecimento do direito à Educação para os alunos com deficiências matriculados em escolas campesinas.

6 DIÁLOGOS COM OS DADOS A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Construtores do Futuro

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

(GILVAN SANTOS)

Abrimos este capítulo trazendo a defesa de escola do campo que desejamos para todos os alunos, possua ou não deficiências. Essa epígrafe, ao dialogar com as teorizações de Santos (2008, 2018), provoca-nos a pensar sobre a importância das *Epistemologias do Sul*, tendo em vista trazer movimentos, saberes e culturas muitas vezes negadas pela racionalidade moderna.

Tal questão também nos leva a defender práticas pedagógicas com frequência negadas por um currículo único e urbanocêntrico, por isso, como diz a canção, queremos uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente. Assim, nesta parte da dissertação, realizamos diálogos com os dados produzidos, por meio

da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com os autores trazidos no referencial teórico e na revisão de literatura, porque eles nos ajudam a pensar uma escola do campo acessível a todos.

Esses tensionamentos levantados pela pesquisa permitiram a organização das discussões nos seguintes eixos: a) a Educação Especial no contexto da Educação do Campo na Rede Municipal de Educação de Domingos Martins; b) o cotidiano da sala multisseriada pesquisada e as práticas pedagógicas em Educação Especial; c) o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas na classe multisseriada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

6.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS

As escolas de Domingos Martins constituem ambientes de valorização da educação inclusiva: educação do campo, educação ambiental, educação especial, educação étnico-racial, educação das relações de gênero, sexualidade e orientação sexual, e que, por isso, precisam dialogar com o contexto social e cultural, reconhecendo a diversidade enquanto um espaço tempo objetivo – concreto, que vai muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa de discriminar os ditos diferentes (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 54).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), assim como a história do Brasil e do Espírito Santo, a constituição do município de Domingos Martins também perpassou pela imigração europeia em solo brasileiro. “Com a Educação, não foi diferente, pois teve forte influência, inicialmente, da igreja luterana que se incumbia de ensinar às crianças” (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 23).

O Estado do Espírito Santo, de um modo geral, possui um clima tropical ou quente. Domingos Martins, porém, devido à altitude do seu relevo (90% acima de 500m), tem um clima tropical e com temperaturas mais amenas durante o ano, chegando a registrar temperaturas negativas no inverno.

Possui uma relação forte com a palavra “campo” por estar localizado geograficamente no interior do Estado do Espírito Santo, mais especificamente, na região centro-serrana. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), 67,90% de sua população reside na zona rural e 32,11% na zona urbana. Os dados de 2021 contabilizam 34.120 habitantes ocupando os dois territórios mencionados. Sua

economia se constitui basicamente de hortifrutigranjeiros. O município é o maior produtor de morangos do Estado, também é na exploração turística.

Para entender como funciona a Educação do município, marcamos uma conversa com os gestores das escolas multisseriadas e da Educação Especial. Dentre várias tentativas, conseguimos dialogar, no dia 19 de dezembro de 2022, em um encontro realizado na Secretaria Municipal de Educação que durou, aproximadamente, duas horas. A rede de conversação foi conduzida por meio de uma entrevista com questões semiestruturadas (APÊNDICE C) que nos deu condições de entender e refletir sobre o contexto educacional do município.

A Rede Municipal de Educação de Domingos Martins conta com 48 unidades de ensino: 19 multisseriadas, 18 EMEF e 11 CEMEI. No que se refere ao quantitativo de estudantes, dispõe de 5.441 matrículas, desde a Educação Infantil à EJA. Possui a seguinte organização das escolas, de acordo com as etapas da Educação Básica: os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) atendem à creche e à pré-escola; a Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental (EMUEF) é sistematizada em duas classes, ou seja, uma para a pré-escola e outra para alunos do 1º ao 5º ano em uma única sala multisseriada, funcionando apenas um turno.

A Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental (EMPEF) assim funciona: uma turma de pré-escola, outra do 1º ao 2º ano e uma terceira do 3º ao 5º. Nesse caso, a unidade de ensino atende em dois turnos. Dependendo do número de matrículas, essa organização acaba sendo alterada.

No caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), a unidade de ensino recebe desde a pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, possuindo várias turmas. Em alguns casos, há turmas multisseriadas, considerando o número de estudantes matriculados.

Há também uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (EMEFM). Ela se localiza no centro da municipalidade, recendo estudantes de várias comunidades. Atende do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Cabe destacar que essa escola é a única que oferta o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. As aulas são realizadas aos sábados.

O quadro a seguir sintetiza a organização das unidades de ensino vinculadas à Rede Municipal de Domingos Martins/ES.

Quadro 4 — Organização da educação básica no município

EDUCAÇÃO INFANTIL	ESPAÇO DE ATENDIMENTO
Creche	CEMEI
Pré-escola	CMEI, EMEF, EMUEF e EMPEF
ENSINO FUNDAMENTAL	ESPAÇO DE ATENDIMENTO
Ciclo da Alfabetização – 1º, 2º e 3º ano	EMEF, EMEFM, EMPEF, EMUEF
4º e 5º ano	EMEF, EMEFM, EMPEF, EMUEF
1º ao 5º ano	EMUEF
6º, 7º, 8º e 9º ano	EMEF, EMEFM, EFA, EJA
Alfabetização	EJA
Ensino Médio	EJA

Fonte: Documento Curricular da Educação Básica – Domingos Martins (2016).

De acordo com o Documento Curricular elaborado pela Rede Municipal de Domingos Martins/ES, as questões administrativas das EMUEFs e das EMPEFs ficam sob a responsabilidade da Secretaria de Educação (Secedu), precisamente, de uma gestão compartilhada entre pedagogos que atuam no órgão central. Cada pedagogo acompanha um número de escolas do campo da municipalidade. Eles dinamizam questões pedagógicas e administrativas das escolas. Um pedagogo responde por um total de quatro a cinco escolas, cada qual com sua especificidade, seus saberes, seus desafios e suas conquistas.

O currículo escolar da rede de ensino passou por um processo de reformulação a partir do ano de 2014, levando em consideração a última versão elaborada em 1999. Entre os anos de 2009 e 2013, os estudos referentes à formação continuada tiveram várias temáticas, desde as práticas pedagógicas, o projeto político-pedagógico, a interdisciplinaridade e as atividades de ensino e pesquisa, todas atravessadas pela Educação do Campo.

Em 2014, por meio desse movimento formativo, emerge a necessidade de revisitar a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino e produzir um documento curricular que contemplasse a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais

e finais) e a Educação de Jovens e Adultos, garantindo as especificidades da Educação do Campo.

Com os estudos de formação continuada, em 2014, o documento foi elaborado contemplando as múltiplas vozes e necessidades do município.

[...] optamos em realizar a produção deste Documento durante a Formação Continuada dos Profissionais da Educação no decorrer do ano de 2014, 2015 e 2016 em encontros que foram realizados na escola e também nas regiões de Aracê, Melgaço, Paraju e Sede. Privilegiamos uma metodologia de discussões, reflexões e sistematização fazendo-se necessário a constituição de duas equipes: a Equipe Formadora, com a função de implementar as referidas discussões; e a Equipe Sistematizadora, com a função de sistematizar as reflexões e proposições no decorrer dos estudos (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 21).

O objetivo dessa reformulação foi aprofundar as discussões da Educação do Campo no município, uma vez que Domingos Martins tem mais de 65% da sua população vivendo na área rural. Esse movimento teve início em 2009 com a criação do Centro de Pesquisa, Apoio Pedagógico e Formação dos Profissionais da Educação. Posteriormente, estabeleceu-se uma parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para a realização da formação continuada com o tema: Currículo, Identidade e Cultura.

Os encontros de estudos regionais e os realizados nas escolas tiveram o objetivo de aprofundar as questões discutidas e problematizadas nas formações, avaliar a metodologia utilizada, socializar as dúvidas, tornar visíveis as ideias e as trocas, bem como estabelecer uma dinâmica que permitisse a liberdade da crítica, a reflexão sobre os diferentes fazeres e saberes revelados no cotidiano das práticas pedagógicas e nas discussões. “O movimento exigiu a participação de: professores, pedagogos, auxiliares de educação infantil e educação especial, diretores, conselho de escola, estudantes, representantes de comunidades, igrejas, famílias e Secretarias Municipais” (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 23).

Esse documento orienta a organização do trabalho pedagógico nas escolas do município a partir de uma matriz de conhecimentos da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Propõe-se que, além dos Campos de Experiências (Educação Infantil) e dos conhecimentos curriculares (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), sejam inseridas temáticas da realidade da comunidade escolar que valorizem a identidade local e seus sujeitos. Partimos do princípio de que o currículo contextualizado pressupõe a interlocução dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos, visando qualificar as práticas sociais e culturais cotidianas (DOMINGOS MARTINS, 2020, p. 31).

A prática pedagógica, em todos os níveis da educação no município, é orientada pelos princípios fundamentais à formação dos sujeitos que foram destacados nos momentos de formação. São eles: educação socioambiental e sustentabilidade, inclusão, direitos humanos e diversidade, relações de gênero e orientação sexual, relações étnico-raciais, Educação Especial, perspectiva da Educação do Campo e a Cidadania Planetária.

O trabalho pedagógico requer que os referidos princípios sejam dialogados e implementados no cotidiano das práticas pedagógicas, nas discussões, produções e apropriações dos conhecimentos dos diversos componentes curriculares, com base na metodologia de mediação dialética, levando em consideração a interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, apresentaremos as questões pertinentes a cada componente curricular, com vistas a promover uma reflexão sobre as suas especificidades, em prol de se garantir a interlocução entre eles (DOMINGOS MARTINS, 2020, p. 32).

Consideramos os movimentos feitos pela Secretaria de Educação para inserir nos currículos temáticas relativas à Educação do Campo como necessários por favorecer diálogos entre os saberes dos territórios e os curriculares. Sustentado na teorização de Santos (2008), podemos aproximar esse cenário do reconhecimento da ecologia de saberes que possibilita lidar com a multiplicidade de epistemologias presentes no campo articulada aos conhecimentos científicos, levando um saber a se traduzir no outro, pois, conforme defende Arroyo (2012), negar essa diversidade epistemológica é promover a inexistência dos povos camponeses.

A Educação Especial no município não tem um documento com suas próprias diretrizes; possui apenas orientações elaboradas para a oferta do atendimento educacional especializado. Para a organização deste trabalho, o Centro de Referência em Educação Inclusiva (Crei) segue as orientamos de documentos nacionais e estaduais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial (ESPÍRITO

SANTO, 2021) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

O Centro de Referência em Educação Inclusiva é encarregado de sistematizar a demanda de recursos humanos e materiais na Educação Especial, fomentar a formação continuada na modalidade de ensino com o apoio do Centro de Formação e Pesquisa, além de acompanhar os processos de institucionalização da Educação Especial, promovendo políticas de inclusão. A narrativa de um servidor em atuação no Centro de Referência em Educação Inclusiva nos ajuda a compreender a importância atribuída às políticas de formação continuada no tocante às questões da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Assim narra:

A formação continuada dos profissionais da Educação Especial é pensada a partir do conceito da 'escuta sensível' do que os professores trazem de necessidade de estudo. Todo ano, a gente discute os temas que vão emergindo nos encontros a partir dos princípios do desenho universal para aprendizagem, ensino colaborativo ou coensino e ensino em multiníveis. Esse ano, focamos nas práticas pedagógicas no ensino comum (PSICÓLOGO DO CREI).

É importante que a política de formação continuada esteja atrelada à realidade das escolas, o que favorece mudanças nas práticas pedagógicas e o adensamento teórico-prático dos saberes-fazer docentes e dos movimentos didáticos necessários à acessibilidade curricular. Ações formativas nessa perspectiva fazem emergir *Epistemologias do Sul* (SANTOS, 2008) capazes de reconhecer os saberes produzidos por alunos e professores no cotidiano escolar para fazer o conhecimento se tornar significativo e emancipatório.

A Rede Municipal de Educação conta com 14 salas de recursos multifuncionais. Quatro delas se encontram em escolas multisseriadas: EMPEF Floriano Augusto Dittrich (Sede); EMPEF Fazenda Germano Schwanz (Paraju); Natalina Wernersbach (Santa Isabel); EMPEF Professora Petronilia Klippel (Paraju). No distrito de Aracê, nenhuma escola multisseriada possui esses ambientes pedagógicos. Apenas algumas contam com poucos recursos didáticos.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da EMPEF São Rafael, o atendimento da Educação Especial se realiza na escola sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação e Esporte e do Crei, composta por equipe

multidisciplinar (pedagogo, psicólogo e fonoaudiólogo). A Educação Especial na unidade de ensino conta com dois professores do atendimento educacional especializado e uma cuidadora. O documento orienta a função dos serviços especializados, sinalizando que:

É atividade do professor do atendimento educacional especializado, em regime de colaboração com o professor do ensino comum e pedagogo, por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial (DOMINGOS MARTINS, 2020, p. 28-29).

Sobre a função do professor da sala comum, a Diretriz Curricular da Educação Básica de Domingos Martins assim orienta:

O trabalho do professor do ensino comum na perspectiva da inclusão pressupõe o acolhimento dos estudantes da educação especial considerando a zona de desenvolvimento proximal; e também a interlocução com o professor da educação especial nos momentos de planejamento, implementação e avaliação do trabalho, além da garantia de formação continuada na perspectiva da inclusão qualificando o projeto didático pedagógico em sua dimensão metodológica e avaliativa. Destacamos o papel do pedagogo como articulador na gestão pedagógica, bem como na política de formação, pois é fundamental a organização do trabalho em corresponsabilidade com todos os profissionais que atendem os estudantes (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 61).

Nesse contexto, o atendimento educacional especializado deve estar articulado ao ensino regular, sendo necessário o envolvimento das professoras de Educação Especial e das do ensino comum no planejamento, na mediação do trabalho pedagógico, na avaliação e no acompanhamento aos discentes em suas necessidades específicas. Estudos, como os de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), sinalizam que essa articulação faz emergir o ensino colaborativo, entendido como rede de apoio que visa a atender às especificidades de aprendizagens dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, Santos (2008) nos ajuda a refletir que a colaboração permite traduzir conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas em novos-outros saberes possíveis para tornar o conhecimento acessível aos estudantes.

O PDI afirma que a educação inclusiva deve garantir a participação de todas as pessoas no meio que lhes é de direito, em um processo de empoderamento das suas

práticas sociais e culturais, para além de um mero respeito à diversidade. Pensar e propor uma educação inclusiva é promover a interlocução das diferenças, em uma perspectiva intercultural, de forma que possamos problematizar o cotidiano das práticas sociais e culturais que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, pelas famílias e escolas (PDI, 2020). Os processos de inclusão podem ser vivenciados nas classes multisseriadas pelo fato de serem acolhedoras às diferenças que existem entre um estudante e outro no que se refere aos processos de aprendizagem.

Corroborando as perspectivas apontadas nas documentações produzidas pela municipalidade, uma pedagoga, que responde pela pasta da Gestão das Escolas Multisseriadas, assim analisa:

O ponto vantajoso de ter o estudante especial nessa sala multisseriada é porque, em sua essência, ela já vive isso. O estudante da Educação Especial é uma diferença que já vem com tantas outras dentro da sala que precisam ser atendidas. Esse professor sempre teve que se debruçar mais sobre seu trabalho pedagógico para atender às demandas da sala multisseriada, então seu planejamento já é pensado em vários níveis, a sua prática já é pensada para vários estudantes, portanto a inclusão já acontece de forma mais natural. Quando se trata de professores da comunidade, isso eleva o trabalho para outro nível (GESTORA DAS MULTISSERIADAS).

Desenvolver essa organização pedagógica, baseada nos saberes teórico-práticos dos professores que atuam nessas turmas, é o que Santos e Moura (2009, p.74), denominam de Pedagogia das Classes Multisseriadas. Os autores apontam “[...] a existência de uma ‘pedagogia das classes multisseriadas’ proveniente das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado”. Significamos essas experiências e saberes como práticas pedagógicas do Sul por estarem pautadas nas expertises didáticas e nas lutas diárias que alunos e professores de escolas do campo enfrentam para superar currículos urbanocêntricos que negam/invisibilizam os saberes campesinos.

Diante disso, as classes multisseriadas, simultaneamente, são espaços potentes porque recebem estudantes com várias trajetórias de aprendizagem, o que pode promover o encontro com uma ecologia de saberes, mas também ambientes que demandam atenção diferenciada por parte das políticas educacionais para responder às necessidades desses sujeitos. Nela podem ser explorados os pressupostos da pedagogia das classes multisseriadas (SANTOS; MOURA, 2009), ação que requer investimentos na formação e nas condições de trabalho docente.

A matrícula dos alunos PAEE, nesse contexto, requer a reorganização do trabalho docente, da prática pedagógica e das políticas de formação continuada para a reinvenção do “ser professor(a)”, no contexto da escola do campo que se constitui inclusiva, fazendo emergir as “práticas pedagógicas do Sul”. Essas práticas são compostas por novos-outros saberes capazes de “[...] construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais facilitadoras dos processos educacionais de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais” (JESUS, 2006, p. 100).

Para a articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, as escolas recebem orientações da Secretaria de Educação que impulsionam a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um instrumento desenvolvido coletivamente entre a equipe pedagógica da escola para promover as intervenções específicas e o trabalho colaborativo.

Com isso há o entendimento de que as ações da Educação Especial não se reduzem à oferta do atendimento educacional especializado no contraturno, mas se constituem a partir de atos articulados em apoio à inclusão dos estudantes nas escolas comuns, como afirmam profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES:

Para nós, hoje, está muito claro que Educação Especial não se reduz ao AEE, à SRM e ao contraturno. Ela tem outros desenhos e, às vezes, até mais promissores do que estes. Mas, pensando em nosso município, a distância territorial que inviabiliza o contraturno é um desafio para a gestão e se torna ainda mais difícil se não apostarmos no ensino colaborativo (PSICÓLOGO DO CREI).

Uma das potencialidades da educação especial nas salas multisseriadas é por conta do grupo constituído pelas turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano que leva a trabalhar com o ensino multiníveis e a Educação Especial vive isso. Tem aquele estudante que está naquele contexto que precisa de outros recursos, que interpreta um texto de maneira diferenciada, porque não escreve ou não fala. Então, consideramos que a sala multisseriada tem muito a contribuir com esse trabalho colaborativo na escola (GESTORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Orientamos aos professores das salas multisseriadas e da Educação Especial sempre usar o diagnóstico da turma para pensar uma proposta para cada dia de trabalho. A partir do planejamento colaborativo entre esses profissionais, com isso, eles vão decidir qual ambiente é mais adequado para o aluno estar naquele momento [...].

Orientamos a usar muitos recursos visuais nas aulas e sempre falamos: 'se você planejar a aula a partir do estudante especial com metodologias diferenciadas, a turma toda vai se beneficiar. Não é só o aluno com deficiência' (GESTORA DAS MULTISSERIADAS).

Nessa perspectiva, Mendes e Vilaronga (2014) discutem que o ensino colaborativo contribui para o envolvimento dos professores de Educação Especial e do ensino regular, favorecendo o diálogo sobre os conteúdos, as tarefas, as responsabilidades, a avaliação, as experiências em sala de aula, a organização da classe, o acompanhamento dos progressos da aprendizagem discentes, as metas para o plano educacional individualizado, dentre outros. As ações colaborativas possibilitam o processo de tradução discutido por Santos (2008), porque fortalecem um fazer pedagógico reflexivo e participativo capaz de fazer emergir práticas pedagógicas do Sul, com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Molina (2002) chama a atenção para um dos desafios vividos pelos educadores do campo: transformar a ação em conhecimento. Para a autora, é preciso fazer das práticas pedagógicas, em articulação com aportes teórico-críticos, uma possibilidade de elaboração de conhecimentos. Em outras palavras, uma ciência advinda das escolas do campo. Por isso

É importante assumirmos mais este compromisso: refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos do campo. Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural nos ajudar a olhar de maneira nova para a nossa própria prática e nos ajuda a qualificá-la (MOLINA, 2002, p. 26- 27).

A Educação Especial nas escolas do campo é uma modalidade que apresenta particularidades, tendo em vista as legislações vigentes garantirem o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, orientarem para a necessidade da formação especializada dos profissionais que atuam na Educação Especial, a necessidade de acessibilidade às escolas e a garantia de transporte. No entanto, mesmo com um conjunto de normatizações, temos uma realidade campesina distante das condições previstas.

Nem todas as escolas do campo possuem estrutura física adequada, ou seja, constituem-se por meio de prédios antigos e sem espaços específicos para o atendimento mais específico aos estudantes, dificultando que eles possam ser

atendidos no contraturno, por exemplo. Muitos residem longe da escola e, quando a rede de ensino não possui certa logística de transporte escolar, eles acabam não frequentando o atendimento educacional especializado.

A sala de recursos multifuncionais ainda não é uma realidade existente em todas as escolas do campo. Com isso o professor do atendimento educacional especializado acaba por atender aos alunos no horário de aula regular, necessitando criar recursos que ele mesmo reinventa, dada a precarização da política educacional voltada à Educação do Campo. Com a ausência de espaços adequados, muitos professores do campo realizam o atendimento educacional especializado em locais inadequados, como refeitório, pátios, áreas livres e sala de professores.

Entretanto, a não oferta do atendimento educacional no contraturno reflete na inexistência de salas de recursos multifuncionais. Elas foram implementadas a partir de parcerias entre o Ministério da Educação e os sistemas de Educação Básica. Foram impulsionadas pelo Programa “Sala de Recursos Multifuncionais” e assim são constituídas: os Estados/Municípios fizeram a adesão ao programa e se responsabilizaram em garantir um espaço físico nas escolas comuns com a contratação do professor de Educação Especial; a União se responsabilizou por equipar as salas e colaborar com a formação continuada desses profissionais.

É importante destacar que tal política se mostrou inexistente para muitas escolas camponesas, inclusive as com classes multisseriadas. Dessa forma, os estudantes apoiados pela Educação Especial nesses espaços, na maioria das vezes, não recebem os apoios ofertados pela sala de recursos multifuncionais no contraturno.

Levando em consideração a organização das salas multisseriadas (quando uma professora leciona para uma ou cinco turmas, simultaneamente), o profissional do atendimento educacional especializado acaba sendo convocado, por falta de espaço físico, a realizar os atendimentos na própria sala regular, auxiliando a professora do ensino comum e os estudantes nas atividades programadas. De um lado, esse apoio tem um aspecto positivo, ou seja, o enfrentamento à solidão vivida pelo docente do ensino comum, mas, de outro, a inexistência dos apoios no contraturno em face da precarização da política educacional.

Muitos estudos (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; GUIDINI; VIEIRA, 2021) apontam a necessidade de se alargar a compreensão do atendimento educacional especializado para pensá-lo como redes de apoio que precisam estar disponíveis na escola, no turno e no contraturno, nas atividades de classe e de extraclasse, explorando diferentes *espaçostempos* educativos. É nessa compreensão que também problematizamos esses serviços na intrínseca relação com as práticas pedagógicas e o colocamos diante da realidade das escolas do campo para compreender e compor movimentos:

Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa [...] (BAPTISTA, 2011, p. 71).

O Espírito Santo é um estado agrário. Dos 78 municípios, apenas um (a capital, Vitória) não possui área rural, conseqüentemente, com escolas nesses territórios. Muitas escolas do campo atendem aos estudantes em classes multisseriadas e muitas não contam com salas de recursos multifuncionais. Diante dessa realidade, precisamos tensionar o efeito desse cenário na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial que residem e estudam no campo, pois falamos de questões que implicam diretamente o usufruto do direito à Educação. Precisamos refletir se uma mesma “medida” para o atendimento educacional especializado cabe em todas as realidades brasileiras, pois o diverso território campesino que possuímos acena para um “não”.

Santos (2008) nos ajuda a refletir sobre desafios presentes na relação Educação Especial e Educação do Campo. O autor, ao discutir os fundamentos da razão indolente, permite-nos compreender os impactos trazidos por essa racionalidade para modos de vida não hegemônicos. Essa linha de pensamento favorece a precarização das políticas públicas educacionais para as escolas do campo, sobretudo as que tratam do direito à educação dos estudantes com deficiências, produzindo o epistemicídio de experiência e conhecimentos que poderiam fortalecer as condições de aprendizagem e de trabalho docente. Isso leva muitos gestores públicos a entender

não ser necessário prover as escolas campesinas de recursos, porque trata alunos e professores como residuais e incapazes de responder às demandas sociais da contemporaneidade.

Precisamos, portanto, tensionar essa realidade e, simultaneamente, investir na aprendizagem dos alunos nas escolas campesinas, enfrentando as contradições produzidas pela política educacional. Diante disso, é importante criar condições para potencializar o trabalho pedagógico realizado nas classes multisseriadas e buscar constituir práticas pedagógicas do Sul para envolver os alunos no currículo da classe em que estão inseridos, sem negar suas especificidades de aprendizagem.

Defendemos a participação do professor especializado em escolas do campo para atuação com o professor regente, mas também a existência de salas de recursos. Além disso, enfatizamos a importância do diálogo entre esses professores para que possam planejar juntos, pensando em possibilidades e alternativas de práticas pedagógicas, auxiliando os estudantes em suas trajetórias escolares, pois, como nos faz pensar Santos (2008), eles têm direito a conhecimentos comprometidos com uma vida decente.

6.2 O COTIDIANO DA SALA MULTISSERIADA PESQUISADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ser 'multisseriada' denuncia um diálogo com a série como sequências, como movimento, não como tempos partidos [...]. Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das 'classes multisseriadas' tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (ANTUNES ROCHA; HAGE, 2010, p. 15).

A Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental São Rafael fica localizada na comunidade de São Rafael, zona rural do distrito de Aracê, município de Domingos Martins/ES. Oferece uma turma mista de 3º, 4º e 5º ano no matutino; uma de Educação Infantil de 4 e 5 anos e outra de 1º e 2º ano, no vespertino. Conta com 53 estudantes.

O espaço físico, em linhas gerais, atende às demandas dos alunos e dos professores, considerando a realidade de outros estabelecimentos rurais. A escola possui três

salas de aula, uma biblioteca pequena (utilizada para o atendimento educacional especializado no contraturno à escolarização dos estudantes com deficiência), um banheiro acessível para cadeirantes e outros banheiros para estudantes (masculino e feminino), uma cozinha, uma despensa, uma área de serviço, um depósito para material de limpeza, uma sala para professores com banheiro, um depósito para material didático e um pátio amplo, como podemos observar na imagem a seguir.

Imagem 10 – EMPEF São Rafael



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Após iniciarmos a pesquisa na escola que acabamos de apresentar, no decorrer da produção dos dados, a Secretaria de Educação, juntamente com a Secretária de Obras e Infraestrutura, esteve na escola, por meio de solicitação da pedagoga, para avaliar as condições do prédio que apresentava rachaduras. Com a estrutura comprometida e demonstrando riscos, os pais/mães/familiares foram convocados para uma reunião para discutir a possibilidade de as aulas acontecerem no galpão da igreja, para que a reforma da escola fosse realizada.

Assim, as aulas passaram a ser lecionadas nas salas da catequese, a partir de 9 de maio de 2022. Diante desse contexto, entendendo que a infraestrutura e a organização administrativa foram levadas para o espaço cedido pela igreja, vamos chamá-lo de “Escola”. Apresentamos, a seguir, algumas imagens dos espaços de catequese da igreja transformadas em salas de aula, refeitório e banheiros usados pelos estudantes e professores como espaço escolar.

Imagem 11 — Sala de atendimento educacional especializado (Libras)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 12 — Sala de atendimento educacional especializado (Libras)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 13 — Sala de atendimento educacional especializado dos demais estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 14 — Sala de aula do 3º, 4º e 5º ano



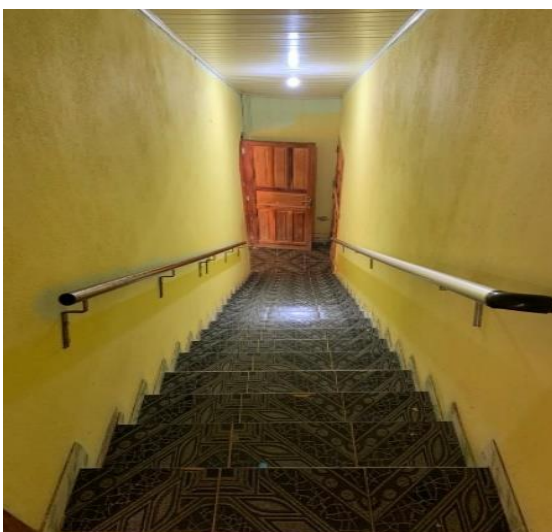
Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 15 — Sala de aula da Educação Infantil



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 16 — Escada de acesso às salas de aula



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 17 — Secretaria / sala de professores



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 18 — Galpão comunitário



Imagem 19 — Banheiros



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

As atividades letivas se realizam no turno matutino, das 7h às 11h30min, de segunda à sexta-feira. É atendida uma turma de 3º, 4º e 5º ano, com 18 estudantes, assim distribuídos: a) 10 alunos do 3º ano; b) 3 do 4º ano; e c) 5 discentes do 5º ano. No vespertino, das 12h10min às 16h30min, também de segunda a sexta-feira, funcionam uma turma de Educação Infantil (13 crianças) e outra de 1º ano com 9 estudantes e de 2º ano com 11.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, a escola possui um quadro com seis profissionais: uma professora de Educação Infantil; outra que atua com as turmas de 1º e 2º ano; a responsável pelas turmas 3º ao 5º ano; além de duas docentes de Educação Especial e um de Educação Física. Este último profissional trabalha de forma itinerante. Além de prover os componentes curriculares para os alunos, possibilita que as professoras regentes tenham seu horário de planejamento. Nos momentos em que essas aulas estão sendo ministradas, os professores do núcleo comum planejam. Sobre essa itinerância, a organização das aulas é realizada conforme o planejamento das professoras regentes. O professor de Educação Física trabalha nas quintas-feiras, com carga horária de duas horas por turma.

Ainda sobre o quadro de funcionários, a escola conta com uma pedagoga que realiza visitas à unidade de ensino, uma vez por semana, organizando sua agenda de acordo com as demandas que vão surgindo. Também dispõem de uma auxiliar de secretaria escolar que acompanha a pedagoga em suas visitas às unidades unidocentes/pluridocentes do Distrito de Aracê. Ela fica responsável pelas

documentações, auxiliando nas questões administrativas, enquanto a pedagoga se dedica à função pedagógica, planejando com as professoras. A auxiliar de secretaria é formada em Pedagogia e atua com carga horária de 40 horas.

Consideremos importante destacar o papel do pedagogo na escola do campo. Em muitos casos, os professores não possuem uma rede de apoio pedagógica. Em alguns cenários, ela se constitui de modo itinerante, ou seja, não todos os dias. O pedagogo pode organizar momentos de planejamento coletivo para sistematizar o ensino colaborativo e auxiliar os professores quanto aos desafios das classes multisseriadas. Além disso, pode buscar *espaçotempos* alternativos na sala de aula, compor coletivamente práticas pedagógicas diferenciadas e oportunizar momentos de avaliação formativa, visando à melhoria no processo de ensino. Como nos faz pensar Santos (2008), precisamos de um pensamento alternativo para utilizar as possibilidades que temos de modo contra-hegemônico, podendo o pedagogo ser um articulador dessas novas linhas de ação nas escolas campesinas.

A escola também conta com uma cuidadora que possui carga horária de 40 horas semanais, atuando no turno matutino e vespertino, auxiliando os estudantes público-alvo da Educação Especial nos cuidados da alimentação, locomoção e higienização, quando necessário. Para preenchimento dessa vaga, foi realizado processo seletivo simplificado para contratação temporária. A Secretaria de Educação exige o certificado do Ensino Médio e um curso na área da Educação Especial – que pode ser o próprio curso de formação continuada ofertado pelo setor de educação inclusiva. O curso é realizado durante todo o ano letivo.

O fato de a escola contar com a presença da cuidadora garante que os estudantes tenham maiores apoios. Segundo a PNEE/2008, esse profissional tem a responsabilidade de apoiar as atividades relativas à higiene, locomoção e alimentação, não tendo compromisso em assumir a função pedagógica. Com referência a um desafio presentificado nas políticas de Educação Especial, aqui destacamos, no Estado do Espírito Santo, a substituição do professor de Educação Especial pelos cuidadores. No imaginário das escolas e das famílias, a presença desse profissional supre a carência/contratação do docente especializado, situação que preocupa a pesquisa em Educação Especial, conforme retratado no estudo de

Vieira, Martins e Mariano (2020 p. 55-56), quando discutem os efeitos dessa substituição.

Cria-se um círculo vicioso: a família do aluno se mostra satisfeita, tendo em vista ter alguém 'cuidando' de seu filho na escola; os professores também se mostram mais aliviados já que podem 'delegar' a alguém a tarefa de 'cuidar/controlar' o sujeito que desvia; os cuidadores se veem 'valorizados' porque 'gostam' das crianças e se sentem com a 'missão/vocação' de apoiar sujeitos reduzidos a limitações/deficiências (embora reconheçam a difícil tarefa de trabalhar com esses alunos sem os conhecimentos didáticos que a ação requer); e a gestão municipal entende que, em tempos de 'cortes' de gastos, a política de cuidadores se coloca amplamente interessante, pois, embora os professores não sejam tão bem remunerados, paga-se até três cuidadores com os vencimentos de um professor com especialização.

A escola possui uma cozinheira com cargo efetivo que, além de cuidar da merenda escolar, é responsável pela limpeza da escola e do pátio. Considerando que a unidade de ensino está localizada no meio rural, os estudantes dependem de transporte, realizado por duas vans, em um trabalho que é terceirizado. Assim, somam-se ao quadro de funcionários dois motoristas e duas auxiliares de transporte.

Como já mencionamos em outro momento do texto, o contato com a escola se deu no ano de 2021, quando demonstramos interesse em fazer a pesquisa com os professores, mas, devido ao agravamento da Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais, fomos mantendo o contato com a pedagoga e os professores. Somente no ano de 2022, conseguimos nos aproximar da escola com mais segurança para fazer os momentos de observação, planejamento e mediação das atividades pedagógicas.

Diante disso, a primeira ida à escola para de fato começar a produção dos dados foi no dia 10 de agosto de 2022, data em que conversamos com as professoras e agendamos o início da observação, deixando definido para o dia 14 de agosto do mesmo ano. Nesse dia, chegamos à escola, pela manhã, antes do início da aula, e já fui convidado a entrar no ambiente em que os professores tomavam café, já que o espaço usado (na igreja) não tem sala de professores.

Percebemos que as docentes conversavam sobre um acontecimento do dia anterior. Devido às fortes chuvas, a professora Ana não conseguiu chegar à escola, caiu e quebrou sua moto. Nos comentários, percebíamos o cansaço e a angústia de

enfrentar longas estradas de terra em períodos chuvosos, situação que reforça os estudos trazidos na revisão de literatura por Galvão (2009), Souza (2012), Ottonelli (2014) e Palma (2016) sobre a necessidade de professores da comunidade para atuar nas escolas do campo, assim como a problemática trazida pelo fechamento de unidades campestinas e a implementação da política de nucleação.

No início das aulas, os estudantes fazem uma fila para subir as escadas e acessar as salas da catequese. Inicialmente, a classe não possuía carteiras adequadas aos estudantes, com isso tiveram as primeiras aulas em uma mesa com bancos de madeiras. A professora iniciou a aula conversando com os alunos sobre a presença do pesquisador. Em seguida – com o apoio da professora Júlia (docente de Educação Especial) – montou a lousa digital para apresentação do novo tema a ser trabalhado: a Agricultura Familiar. Para tanto, de maneira um pouco improvisada, fez a busca de um texto sobre a temática, recorrendo a uma consulta online, já que a lousa digital (na imagem a seguir) possibilitava essa alternativa.

Imagem 20 — Lousa digital utilizada nas aulas



Fonte: Imagem da internet (2023).

A nosso ver, o texto encontrado trazia um vocabulário complexo em frente às trajetórias dos estudantes envolvidos na aula. A docente procedeu à leitura e explicou como se realiza a elaboração de um poema. Essa seria a tarefa a ser cumprida pelos discentes. Explicou as características desse gênero textual e incentivou os estudantes a realizar suas produções. Inicialmente, era possível perceber certo

desconforto da docente com a presença do pesquisador, mas, no decorrer da aula, tentamos tranquilizá-la, dizendo que ela podia continuar sem se preocupar e, caso precisasse de ajuda, estaríamos ali para apoiá-la.

Sendo assim, situações como essas foram permitindo que os laços de confiança fossem estabelecidos com os participantes processualmente no cotidiano da escola, pois a pesquisa-ação colaborativo-crítica requer a imersão ativa do pesquisador na produção dos dados sempre “com” os sujeitos. Por isso recorremos ao método por ter o objetivo de construir novas possibilidades para o ato de ensinar e aprender, levando em consideração o envolvimento do pesquisador com o campo de pesquisa e a criação de laços de proximidade, confiança e negociação com os participantes, uma vez que em pesquisa-ação “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2004, p. 14).

Por isso, faz-se pesquisa-ação *com* os participantes envolvidos e não *sobre/para* eles, evidenciando sua característica analítica e participativa. Esse método de produzir ciência na área educacional busca mudanças de pensamentos, atitudes, ações e também propõe alternativas de trabalho docente em uma perspectiva inclusiva e pelo adensamento dos saberes-fazeres docentes. Para Barbier (2004, p. 81), “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e colaboração”.

A professora discutiu a temática com os estudantes até o intervalo. Depois do recreio, eles realizaram a construção coletiva de um poema, adotando o seguinte procedimento: os discentes externavam palavras, frases, rimas, dentre outros, enquanto a professora escrevia essa produção no quadro. Observamos que a docente começou trabalhar o tema com os estudantes, mas não aprofundou conceitos que cabiam naquele momento. Percebemos, dentre outras questões, que os estudantes público-alvo da Educação Especial sentiram dificuldade em participar da atividade.

Sobre o trabalho pedagógico da docente, a pedagoga que acompanha a escola realizou a seguinte análise:

Juliano, a professora Ana está chegando na rede agora. Ela ainda está perdida quanto à organização da proposta curricular do município. Eu gostaria que você contribuísse para ajudá-la nessa questão da interdisciplinaridade e dos multiníveis para se encontrar, porque, para ela, não vai ser fácil, pois pegou a turma no meio do ano, três séries juntas, longe de casa e com cinco laudos (RELATO DA PEDAGOGA).

Conversamos com a professora Ana sobre como ela organizava sua metodologia de trabalho, ou seja, como trabalhava os conteúdos com as três turmas e pensava as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa rede dialógica levou-a a relatar que tinha dificuldades em mediar os processos de ensino-aprendizagem na classe multisseriada, contexto discutido pela literatura da área, conforme escrito que segue:

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por ‘paredes invisíveis’ (HAGE, 2011 p. 100).

Por isso acreditamos que a formação inicial e continuada dos pedagogos/professores do campo demanda uma pedagogia que lhes possibilite refletir sobre seus saberes-fazer, a fim de romper com a racionalidade técnica monocultural vigente (SANTOS, 2006), pois a educação tem sentido quando é dirigida à autorreflexão crítica e constituída por indivíduos emancipados. Além disso, é necessário praticar políticas de formação que contemplem as especificidades e particularidades da Educação do Campo e da Educação Especial, considerando que os professores atuam nesse contexto lidando com as duas modalidades.

Vale destacar que, no início da pesquisa, tivemos contato com outra professora que assumiu as aulas em março de 2022, ficando até final de julho do referido ano. Desistiu da escola pela falta de identificação com a classe multisseriada. Por isso é importante sinalizar que acompanhamos o processo de adaptação de Ana, tendo em vista ser a primeira vez que atuava em uma escola do campo com essa organização. Sobre o

desafio de trabalhar na escola que acolheu a pesquisa, assim nos relatou a docente em uma de nossas conversas:

Eu estou sentindo muita dificuldade em trabalhar aqui. É tudo diferente, o currículo é diferente, a forma com que a gente aborda um conteúdo tem que ser diferente. Eu já trabalhei em outras escolas do município (em EMEF). Lá eu trabalhava com a turma do primeiro ano, tinha que alfabetizar as crianças, então eu fazia isso, pegava um conteúdo e ensinava os meninos a ler, escrever e contar com aquela temática (esse foi meu primeiro ano de trabalho). Deu tudo certo. No ano seguinte, trabalhei na escola do meu município (Venda Nova do Imigrante). Lá era diferente, eu tinha que usar o livro didático [...]. Esse ano quando vim pra cá, é ainda pior. Eu tenho três turmas dentro da sala, seis alunos com laudo, todos com muitas dificuldades, porque teve a pandemia e esses meninos ainda estão sendo alfabetizados. Além disso, o currículo é diferente. Tenho que trabalhar com um tema, de forma interdisciplinar envolvendo Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, com níveis de conhecimentos entre as turmas e ainda pensar nos meus estudantes com laudo [...]. Eu me sinto sozinha. A pedagoga vem uma vez na semana. Preciso de mais alguém comigo. Eu confesso que deu vontade de largar tudo logo na primeira semana, quando descobri que era assim que tinha que trabalhar (RELATO DA PROFESSORA ANA).

Nesse sentido, ao pensar a prática pedagógica nas classes multisseriadas, os professores encontram diversos desafios ao terem alunos de séries diferentes em uma mesma turma, levando em consideração a existência dos alunos público-alvo da Educação Especial. Podem ser descritos como desafios de aprendizagem: carência de condições satisfatórias de trabalho, ausência de rede de apoio, falta de equipamentos e de materiais didáticos, entre outros (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011).

São desafios que atravessam o cotidiano e afetam alunos e professores que acabam, muitas vezes, agindo como malabaristas para dar conta de situações tão diversificadas, atender a tantas demandas, planejamentos diferenciados, pensar em alternativas para acessibilidade ao conhecimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, fazer adequação de currículo voltado para a realidade, entre outros. O exemplo explicitado pela professora retrata um cenário de sobrecarga de tarefas para atender às especificidades da turma com alunos em diferentes anos escolares, que perpassa pelo planejamento diferenciado, pela seleção dos conteúdos curriculares, dos recursos adequados e da adaptação à realidade (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011).

O trabalho pedagógico na classe multisseriada é desafiador, pois, além de várias turmas juntas, os professores não são preparados para lidar com essas realidades, os cursos de formação não discutem a organização de sala de aula multisseriada e o professor acaba por aprender no dia a dia com seus alunos. Estão constantemente procurando caminhos alternativos para a turma, além da busca pessoal por formação, e novos conhecimentos:

O professor numa escola do campo, ao planejar o seu trabalho pedagógico, necessita ter claro qual o projeto histórico que defende. Essa clareza oferece elementos para definir como irá delimitar os objetivos, as formas e os critérios que irão orientar o processo avaliativo e seus objetivos, expressando novas formas e relações de organização do seu trabalho pedagógico, com perspectiva emancipatória para a formação humana (NUNES, 2019, p. 93).

De acordo com o PDI da escola, o Plano Metas Anual prevê, em sua terceira meta, formar 100% dos professores para atuar com a metodologia da turma multisseriada, assumindo a necessidade de políticas de formação continuada para todos os docentes que atuam na EMPEF São Rafael. Além disso, faz a defesa do apoio de pedagogos, assim como parcerias com a Coordenação das Escolas Multisseriadas e o Centro de Pesquisa/Secedu. No entanto, o relato de Ana nos permite perceber que essa política de formação precisa estar mais acessível às professoras das escolas do campo, sobretudo nos momentos em que elas têm seu primeiro contato com as escolas multisseriadas.

Esse mesmo relato nos provoca tensionar a rotatividade de professores na escola pesquisada, tendo em vista, no período de um ano letivo, passarem pela unidade de ensino duas professoras do ensino comum, três professoras de Educação Especial e dois docentes de Educação Física. Essa troca fragmenta o trabalho docente e impossibilita a dinâmica contínua das ações pedagógicas. Se o contrato temporário (de um ano) fragiliza as práticas docentes, imagine a problemática trazida quando esse processo se perpetua várias vezes em um ano letivo?

A alta rotatividade dos professores e a ausência de discussões nos cursos de formação de docentes sobre as matrizes pedagógicas do campo (ARROYO, 2010) podem contribuir para o baixo desempenho na Educação Básica nessas escolas. O mesmo autor destaca a existência de “fracos vínculos” do corpo de profissionais com as escolas do campo, pois, como explica, “[...] não é um corpo nem do campo, nem

para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo” (ARROYO, 2010, p. 114). O estudo de Marcoccia (2011, p. 138) destaca que:

[...] a maioria dos professores das escolas do campo paranaense é contratada, e não concursada, dado que traz à tona a fragilidade das relações de trabalho desses profissionais, a rotatividade e, em decorrência, fragilidades na organização do trabalho pedagógico, o que pode refletir na dificuldade de utilizar, de forma apropriada, práticas pedagógicas e currículos que promovam a aprendizagem real dos alunos da educação especial.

Esse desafio também é apontado pela gestora das escolas multisseriadas que assim afirma:

Há dificuldade de os professores efetivos das escolas multisseriadas assumirem suas cadeiras. Na EMPEF São Rafael, por exemplo, temos uma professora efetiva que pediu uma localização, me parece ser algo cultural do distrito de Aracê, então essa escola tem uma característica de trocar de professor todo ano, o que dificulta as ações de formação, de encaminhar uma proposta de trabalho que dê sequência [...]. O mesmo acontece com a questão da valorização e reconhecimento dessas escolas, tanto pelos profissionais quanto pelas próprias comunidades de que é melhor ir para as escolas maiores (GESTORA DAS MULTISSERIADAS).

Relacionando a teoria de Santos (2008) com a temática em estudo, a racionalidade moderna cria um discurso de que o campo e as classes multisseriadas são subalternos aos modelos hegemônicos, levando os professores a escolher as escolas da cidade para lecionar. Essa racionalidade promove a precariedade do ensino no campo, fortalecendo o trabalho pedagógico fragmentado, fruto de contratos temporários e da ausência de concursos públicos.

Dando continuidade às observações do trabalho pedagógico realizado por Ana, principalmente, quando buscava mediar discussões teóricas/conteúdos com a classe, percebíamos que a estudante Maria (com diagnóstico de surdez) era retirada da sala para fazer um banco de palavras sobre o tema da aula. Na sala do atendimento educacional especializado, organizada pela professora de Educação Especial (Júlia), a discente realizava atividades de alfabetização com jogos (criados e comprados pela docente) e com auxílio do computador. Júlia relata certa dificuldade em trabalhar com a estudante, pois ainda não possuía o curso de Libras, estando em busca por essa formação:

Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com a Maria, porque eu ainda não sei Libras, ainda estou aprendendo. Ela sabe muita coisa, pois a professora dos outros anos sabia Libras e ela aprendeu bastante coisa. Às vezes, eu preciso adivinhar o que ela está querendo falar. As colegas da turma dela traduzem. Como ela tem convivência com as outras crianças na sala, a comunicação dela com algumas crianças é tranquila [...]. Eu sempre fui auxiliar de AEE. Depois que me formei em Pedagogia, assumi as aulas com a Maria. Está sendo muito difícil... A escola disponibiliza poucos recursos didáticos. Eu que compro alguns jogos e materiais [...]. Estou buscando me especializar em Libras. Conversei com vários professores que sabem Libras que trabalham no Estado. Com a professora que já deu aula pra ela, tento pegar algumas dicas. Fui atrás do CAS (Centro de Apoio ao Surdo) para saber da oferta de curso, mas eles não estão ofertando. Agora, estou esperando um curso que a secretária disse que ia me dar aos sábados (RELATO DA PROFESSORA JÚLIA).

A fala da docente representa a precariedade do serviço prestado às escolas do campo no que se refere à formação de professores. Arroyo (2007) discute sobre os processos formativos dos professores do campo, no que tange ao projeto de sociedade, pensados para essa realidade. A ausência dessa política de formação objetiva, sobretudo, um não reconhecimento da cultura, dos sujeitos e da vida no campo.

A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio (ARROYO, 2007, p. 171).

Levando em consideração o Serviço do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, essa realidade é ainda mais crítica quando se trata do ensino da Libras ou do Braile, por exemplo. Se, na escola da cidade, essa demanda, muitas vezes, não é atendida como deveria por falta de profissionais formados, há de se problematizar essa realidade nas escolas do campo, tendo em vista a ausência desses professores no território em que a escola se encontra e a distância que teriam que percorrer para realizar o atendimento, caso um professor que reside na cidade assumisse as aulas.

Diante dessa realidade, enxergamos uma contradição entre a demanda apresentada pela escola e a oferta do atendimento especializado com um professor (intérprete/tradutor) de Libras, considerando a legislação vigente. Nessa direção,

recorremos ao conceito de tensão⁹ trazido por Meirieu (2005), em que não se pode negar a escassez de professores com formação em Libras, situação que se mostra mais complexa para o meio rural, levando-nos a reconhecer que o município tentou caminhos alternativos, ou seja, contratou uma docente em processo de apropriação da Libras.

Por outro lado, não podemos normalizar essa situação, isto é, uma professora que assume as aulas de Libras sem a formação na área. Percebemos que há intenção, por parte da Secretaria de Educação, em atender à demanda da estudante, buscando profissionais capacitados e na tentativa de ofertar a formação para a professora Júlia, que foi a única que se disponibilizou a assumir as aulas. Nessa situação, Meirieu (2005) utiliza a tensão como metáfora para descrever o estado de um educador que deve fazer frente a exigências contraditórias e não pode – o que seria uma inconsequência – abandonar nenhuma.

De acordo com informações da Equipe Gestora da Educação Especial, a busca por professores de Libras para atuar na escola pesquisada vem acontecendo há algum tempo. Na lista do processo seletivo, existem dez inscritos, mas quando eles localizam a escola, perdem o interesse, devido à distância. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação decidiu investir na formação da professora Júlia que demonstrou motivação em ocupar a vaga.

Dando continuidade à análise dos momentos de observação, em 11 de agosto de 2022, percebemos que Ana deu continuidade ao Projeto Agricultura Familiar. Para tanto, abordou a origem da agricultura, apresentou um vídeo e indagou os estudantes sobre a produção dos alimentos na comunidade. Em seguida, propôs uma atividade de recorte e colagem sobre a temática explicitada. Os alunos selecionaram imagens de jornais, revistas e da internet para representar o assunto que a professora abordava.

Com o apoio da professora Júlia, a estudante Maria realizou a atividade na sala de aula regular, juntamente com os estudantes. Os demais discentes apoiados pela Educação Especial também participaram confeccionando um cartaz. Essa prática

⁹ Tensão: quando o sujeito se vê diante de dois caminhos, às vezes, antagônicos, não podendo escolher um em detrimento do outro, acessa os dois.

pedagógica desenvolvida na sala regular envolvendo as duas professoras com o apoio do pesquisador nos faz refletir sobre a importância do trabalho colaborativo para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo é uma prática de apoio na qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, mediar, apoiar e avaliar o ensino voltado a um grupo heterogêneo de estudantes. Esse serviço de apoio surge como uma das facetas/desdobramentos do atendimento educacional especializado (BAPTISTA, 2011; GUIDINI, VIEIRA, 2021), para responder às especificidades dos estudantes PAEE, pois o aluno, na sala de aula comum, demanda que sejam levados todos os recursos necessários e disponíveis, inclusive o atendimento com um professor de Educação Especial. “A troca e soma de conhecimentos entre esses dois profissionais são de extrema relevância para o sucesso e aprendizado tanto dos alunos público alvo da Educação Especial quanto dos demais alunos da sala de aula” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 64).

Diante disso, o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os do atendimento educacional especializado demanda parceria, movimento que leva os profissionais a dialogar, discutir, planejar e mediar a prática pedagógica, bem como avaliar os resultados das ações, pois ambos são responsáveis pela aprendizagem em sala de aula e pelo delineamento de estratégias para que todos tenham acesso ao conhecimento (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Dando continuidade à pesquisa, no dia seguinte, a professora trabalhou com uma atividade diagnóstica de Matemática, composta por situações-problema não relacionadas com o Projeto Agricultura Familiar. Para iniciar a aula, Ana realizou a leitura da atividade (em voz alta) para os estudantes e deixou que eles fizessem a tarefa. O exercício era o mesmo para o 4º e o 5º ano. Para o 3º ano, apresentou a proposta com nível menor de complexidade. Percebemos que, para os estudantes público-alvo da Educação Especial, as proposições foram as mesmas, ou seja, sem nenhum material diferenciado de apoio e de acessibilidade. As crianças demonstraram dificuldades associadas à interpretação dos enunciados. Dado certo

tempo de aula, em um segundo momento, a docente auxiliou os alunos na resolução dos problemas, utilizando o quadro.

Em conversa com a professora, ela nos relatou que as avaliações dos estudantes público-alvo da Educação Especial eram as mesmas dos demais alunos, pois tinha sido orientada que todos os discentes deveriam realizar as mesmas questões. Observamos que, apesar de se tratar de uma atividade diagnóstica, eles demandam materiais de apoio e outras estratégias para a realização da tarefa. Nesse momento da pesquisa, a escola contava com uma única professora de Educação Especial, que retirou Maria (a estudante com surdez) da classe comum e a levou para o espaço do atendimento educacional especializado, deixando os demais discentes sem os apoios necessários.

Com isso pudemos refletir com as professoras envolvidas na pesquisa sobre os impactos da falta de planejamento e de articulação entre o ensino comum e os serviços da Educação Especial. A nosso ver, a ausência da docente especializada implicou falta de acessibilidade curricular para os estudantes, conseqüentemente, influenciou a participação deles de modo significativo na atividade avaliativa.

A configuração do atendimento educacional especializado na escola do campo não contempla os anseios das aprendizagens dos alunos público-alvo da Educação Especial nem os avanços na escolarização. Diante disso, é necessário que os docentes organizem possibilidades de práticas educativas que considerem as necessidades e as demandas desses sujeitos, movimento que encontra sustentação nas teorizações de Damasceno (2010, p. 29) quando afirma que:

[..] assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução.

Cabe salientar que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da escola garante que, no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias pedagógicas, considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e uso das Línguas de Sinais, assim como de textos em Braile, da informática ou das tecnologias (DOMINGOS MARTINS, 2020).

Em diálogo com a professora Ana, problematizamos sobre a importância das redes de apoio em Educação Especial na escola, o que ela considerava um desafio. Diante disso, é relevante fomentar o fortalecimento das redes de apoio aos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas multisseriadas. O fato de a escola contar com professores especializados para atuar conjuntamente com os regentes de classe contribui para o trabalho com práticas pedagógicas que levam os estudantes a encontrar sentido no que lhes é ensinado e promover a superação dos seus desafios dentro e fora da sala de aula, porque possibilita, na lógica de Santos (2008), a tradução de saberes, experiências e novos-outros conhecimentos para valorizar a ecologia de saberes presente em sala de aula.

As questões referentes à organização do trabalho pedagógico, ao atendimento educacional especializado e ao planejamento coletivo se mostram uma tensão vivenciada pela professora. A escola convivia com fragilidades, como a rotatividade de profissionais, fazendo desencadear sempre novos recomeços quanto à reorganização do trabalho pedagógico, dos atendimentos aos alunos e das práticas.

Sobre os modos como Ana se sentia na escola pesquisada, o relato abaixo nos permite refletir sobre questões que afetam a ação docente na classe multisseriada, destacando-se: o sentimento de pertença, as condições de trabalho, a formação docente, a valorização do professor que atua na escola do campo e a criação de redes de apoio aos estudantes que demandam atenções diferenciadas.

Olha, Juliano, mesmo tendo professora de Educação Especial aqui, na escola, eu me sinto sozinha pra planejar e fazer as coisas. Agora eu estou ensaiando um teatro com os meninos sobre diversidade. Eu preciso ficar pedindo ajuda. Isso eu não precisava fazer, porque nós somos uma equipe. O atendimento colaborativo, que era pra acontecer na sala, não acontece da melhor forma. Preciso ficar intervindo, chamando. Acho que o fato da pessoa assumir no fim do ano faz com que ela não se sinta responsável pela aprendizagem das crianças [...]. Eu senti muita dificuldade em trabalhar, não por que nossa relação não é boa, mas é questão pedagógica mesmo, questões da própria organização (PROFESSORA ANA, 2022).

Analisando o relato de Ana, podemos pensar, apoiado em Rabelo (2012), que os apoios dos serviços especializados na escola são necessários. No entanto, o trabalho colaborativo não é uma via de mão única; requer da municipalidade os apoios e, da escola, a articulação necessária para que eles cumpram as suas finalidades. O

trabalho em conjunto exige o coletivo, levando os profissionais da Educação a se unirem para compartilhar conhecimentos e práticas na busca por um único objetivo: a escolarização com sucesso dos estudantes. Essa articulação vem sendo defendida pela pesquisa em Educação, conforme expressa o excerto que segue:

A articulação pedagógica entre o professor do ensino comum e o de educação especial tende a ser um potente dispositivo na possibilidade de acesso ao currículo, porém, enfrenta desafios, como as condições de trabalho nas redes de ensino e a afinidade dos professores para trabalharem em constante parceria. Compreendemos que, a partir da proposição de articulação pedagógica, reside uma possibilidade de acesso ao currículo (ROSA, 2022, p. 32).

Realizada a primeira etapa da pesquisa, ou seja, os momentos de observação, as professoras perguntavam quando iríamos começar a planejar algumas atividades. O momento de observação permitiu analisar como as aulas aconteciam, como os alunos se comportavam diante das atividades propostas, quais os principais desafios que atravessam as práticas pedagógicas para inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula multisseriada.

Nesse primeiro momento de imersão no cotidiano da escola, a professora Ana demonstrou necessidade de alguém para auxiliar os estudantes na realização das tarefas. Apontou que, apesar de ter seis estudantes com indicativos à Educação Especial, estava em uma turma de 3º, 4º e 5º ano com discentes que apresentavam trajetórias de escolarização bem diferenciadas. Além disso, a pandemia fez com que muitos estudantes, principalmente os do 1º e 2º ano, tivessem seus processos de alfabetização fragilizados.

Percebemos, na feitura da pesquisa, que, apesar de a escola ter a professora de Educação Especial, a pedagoga que visitava a unidade de ensino, o professor de Educação Física e a cuidadora, Ana se sentia sozinha. Isso porque a docente de Educação Especial realizava a maioria das intervenções no espaço do atendimento educacional especializado, retirando, quase sempre, Maria da classe comum. Por sua vez, a cuidadora tinha a tarefa de lidar com os estudantes nos momentos de chegada, intervalo, saída e na descida das escadas, não se envolvendo com o trabalho pedagógico. A pedagoga, por realizar a itinerância, nem sempre estava na unidade de ensino, assim como o professor de Educação Física.

Fazendo uma aproximação do conceito de razão indolente (SANTOS, 2008), podemos compreender o quanto essa racionalidade separa os profissionais da educação pela importância atribuída às disciplinas que ministram. Com isso, destitui a diversidade de saberes e experiências e despotencializa as possibilidades de sujeitos e conhecimentos se traduzirem uns nos outros. Analisando a situação da escola pesquisada, essa racionalidade coloca o saber/experiência da professora regente como superior àqueles que realizam a itinerância, constituindo impossibilidade de diálogos, de planejamentos coletivos e de articulações entre as redes de apoio.

Para superação desses modos de não existências, Santos (2007) propõe o trabalho com a Sociologia das Ausências e das Emergências. Com a primeira, podemos analisar saberes/experiências invisibilizados e nos perguntar os porquês dessa negação. Com a segunda, é possível produzir movimentos para que as ações pedagógicas de professores do ensino comum e de Educação Especial se traduzam, tendo como horizonte diálogos, trocas de experiência, práticas pedagógicas, reflexões coletivas, favorecendo a participação dos alunos apoiados pela Educação Especial no currículo escolar.

O conceito de tradução defendido por Santos (2008) dialoga com o coensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) que nos permite pensar em processos interativos para buscar alternativas possíveis para compreensão de trabalho colaborativo, visando a atender às demandas dos estudantes e auxiliar o trabalho pedagógico do professor do ensino comum. As autoras afirmam que essa perspectiva de trabalho é baseada em uma abordagem social, porque pressupõe que a escola deve ser modificada para qualificar o ensino ministrado na classe comum, local em que o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Diante disso, complementam que:

[...] o coensino pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Com o desenrolar da pesquisa, os serviços de Educação Especial ganharam novos apoios. Júlia, a professora de Educação de Surdos, tinha sua carga horária de trabalho voltada a apoiar Maria no horário de aula regular, colocando-nos o desafio de tensionar a retirada da discente da classe comum para intervenções mais específicas. Além disso, a escola recebeu uma docente para apoio aos estudantes com deficiência intelectual. Ela atuava às terças-feiras na classe comum e às quartas e quintas-feiras no contraturno, pois possuía 15 horas de trabalho semanais.

Com essa dinâmica, os atendimentos e os apoios se materializavam. No caso do contraturno, alguns pais levavam e buscavam os alunos, pois o transporte não saía da rota para atender a essa demanda, evidenciando a necessidade de se assumir o direito à Educação como política pública e subjetiva (CURY, 2008), promovendo as condições para que ele seja ofertado em sua integralidade. Ao questionar sobre a existência do contraturno nas escolas do município, tivemos os seguintes relatos:

Em pouquíssimas escolas, a gente tem orientação para o contraturno, pois entendemos que, para ter contraturno, tem que ter o colaborativo. Trabalhamos na perspectiva do trabalho colaborativo, mas sabemos que, na escola, esse trabalho vai ganhando muitos significados (PSICÓLOGO DO CREI).

Enquanto equipe, já fizemos o levantamento para o próximo ano e passamos a demanda para a Secretaria. Para o contraturno, temos quatro estudantes que precisam aprender outra língua. É um desejo nosso, mas ainda esbarramos na questão financeira. Fazemos uma previsão considerando a demanda. Ficou duas horas pra cada estudante (GESTORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Mesmo com orientações para que houvesse apoios na classe comum, os estudantes, muitas vezes, eram retirados para serem atendidos em outra sala organizada pela professora de Educação Especial da área de deficiência intelectual. Três alunas recebiam os atendimentos antes do recreio e dois após esse momento. Cabe salientar que a primeira professora de atendimento educacional especializado assumiu em abril/2022 e abandonou as aulas no início de agosto do mesmo ano. Com a sua saída, os estudantes ficaram sem os atendimentos por algumas semanas. Somente em setembro, uma nova professora foi contratada.

Outro ponto que cabe problematização é a organização do atendimento educacional especializado para a estudante Maria. Ele acontece de segunda à sexta-feira, das

7h10min às 11h30min, isso no horário de escolarização da estudante. A professora Júlia foi orientada a deixá-la na sala comum no primeiro momento da aula e, em seguida, retirá-la para trabalhar Libras, mesmo que reconhecesse sua necessidade de aprofundamento teórico-prático sobre o conhecimento que estava se desenvolvendo:

Eu já organizei esse pedagógico de diversas formas, mas a única forma de dar certo é: o professor de AEE vai pra sala de aula no primeiro momento, onde a professora da classe regular vai abrir a aula, trazendo a temática, pois ela tem um objetivo com a turma. Depois, o professor de AEE e o estudante vão para sala do AEE trabalhar aquele conhecimento. Antes, eu pedia para elas planejarem juntas, mas não dava certo. A gente ia ver a professora estava estudando biomas brasileiros com a turma e no AEE a professora fazendo BA, BE, Bi, BO, BU com a Maria, jogo da memória. Uma organização totalmente desconectada [...]. Hoje eu oriento a iniciarem a aula juntas, porque o estudante surdo e o com deficiência intelectual têm o direito de ter acesso àquele conhecimento (PEDAGOGA).

As dificuldades de transporte e a ausência no contraturno faziam com que Maria perdesse os conteúdos relativos ao seu ano de escolarização, já que era retirada da classe comum. Isso fazia com que ela convivesse com o isolamento em frente aos demais estudantes. Considerando que ela está no 5º ano, esse atendimento individualizado produzia dificuldades na aprendizagem e defasagem curricular. Muitas vezes, ficamos pensando como tal contexto rebaterá na nova escola em que será matriculada em 2023, já que na multisseriada não há o ano escolar para o qual ela será aprovada.

Além disso, é preciso considerar: como Maria irá lidar com o currículo da escola de 6º ao 9º ano que traz outras organizações? Como será o seu atendimento no contraturno? A nova escola garante o trato com a Língua Brasileira de Sinais? Como lidará com as aulas em várias disciplinas, horários e diversos professores? Temos questões que precisam ser discutidas pela Secretaria de Educação e pelas escolas, assim como pelos profissionais em atuação na modalidade de Educação Especial, tendo em vista a estudante demandar apoios para além do contraturno:

O atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial nesse sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente

especializado e segregado da sala de recursos enquanto a classe comum permanece inalterada (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Além de Maria, é preciso promover ações para envolvimento dos alunos público-alvo da educação especial (deficiência intelectual) nos currículos, principalmente na mediação da leitura e escrita, conhecimentos, na maioria das vezes, frágil na escolarização desses sujeitos. As docentes relataram a ausência do planejamento coletivo e a participação itinerante da pedagoga, contexto que dificulta a organização das aulas. Nesses primeiros momentos de observação e aproximação do cotidiano da escola, sentimos dificuldades em entender como aconteciam (de fato) os planejamentos. Reconhecemos a importância de prover aos professores *espaçotempos* para o planejamento conjunto, que se torna um fator primordial para o sucesso do trabalho pedagógico e para as práticas inclusivas.

Reconhecemos a importância de *espaçotempos* para o planejamento coletivo entre os professores, pois ele é primordial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a realização do atendimento educacional especializado em escolas com classes multisseriadas.

Sobre os *espaçotempos* de planejamento, em diálogo com a pedagoga que acompanha a unidade de ensino, ela relatou que, no início do ano, orienta as professoras sobre a organização curricular do município. Diante disso, Capellini (2008, p.10) argumenta que “[...] a chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto [...]”. No entanto, com a rotatividade de professores, essa explicação sobre o currículo se repete várias vezes. A pedagoga explica que toda vez que faz visitas à escola, nos momentos de planejamento, por menor que seja, diz às professoras que elas devem atender à proposta curricular do município, garantindo acessibilidade curricular aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas práticas pedagógicas.

Dentro uma sala de aula tem vários níveis de aprendizagem, quando você explica o conhecimento, você fala pra todos, mas, na hora de propor uma atividade, ela deve ser diferente pra cada estudante a depender do ano de escolarização ou da deficiência. A gente trabalha de forma interdisciplinar e em multiníveis. Eu organizei uma proposta comum a todas as quatro escolas em que trabalho, por que cada

escola trabalhava com um tema diferente. Conversei com as professoras e montamos uma proposta com o tema agricultura familiar. Montamos um plano de estudo, com questões de estudo que é nosso carro-chefe. A partir dessa proposta, os professores vão trazendo os conteúdos para dentro da agricultura familiar e não o contrário (PEDAGOGA).

Dessa forma, fundamentado em Santos (2006), compreendemos a necessidade de nos apropriarmos de uma concepção de ciência que reconheça a riqueza epistemológica do mundo e se constitua uma ecologia de saberes. A proposta apresentada pela pedagoga, pensada coletivamente e com o objetivo de trabalhar os conhecimentos a partir da realidade dos estudantes, possibilita o diálogo entre os conteúdos curriculares, entre esses e os do território campesino e aqueles advindos das necessidades específicas dos estudantes.

Essa prática revela a possibilidade de se explorar, na escola campesina, o ensino em multiníveis (ALMEIDA, 2012). O relato da pedagoga nos faz refletir o quanto essa proposta possibilita a colaboração entre os estudantes e professores, além de favorecer a acessibilidade ao currículo comum por meio de práticas pedagógicas diversificadas. O ensino em multiníveis leva o professor a buscar meios para que um mesmo conteúdo programático seja explorado com estudantes em percursos diferenciados de escolarização, conforme pondera Almeida (2012, p. 77-78) na citação que segue:

[...] o ensino em multiníveis refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas. [...] alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada uma sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunidos em grupo etc.

Segundo a autora, com o ensino em multiníveis, o que muda são as ações pedagógicas e os recursos para que a aprendizagem se realize. Em classes heterogêneas, como as multisseriadas, principalmente, com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, o ensino em multiníveis se coloca como uma possibilidade de favorecer a acessibilidade ao conhecimento, sem negar as especificidades de aprendizagem desses sujeitos (ALMEIDA, 2012).

A organização do cotidiano escolar se mostrou presente nos momentos de observação. As professoras lamentavam não ter apoio pedagógico todos os dias, sinalizando que a demanda era grande. A visita da pedagoga acontecia uma vez na semana, sem dias e horários fixos. Ela trazia as demandas da Secretaria de Educação, resolvia pendências administrativas, atendia aos pais, acompanhava os alunos e sentava com as professoras. Tal cenário gerava sobrecarga de trabalho e o acúmulo de tarefas, fazendo com que o planejamento e a orientação, quanto às práticas pedagógicas, ganhassem menor *espaçotempo* nos momentos da visita.

Eu confesso que o trabalho que eu faço é bem difícil, porque tenho quatro escolas, quatro comunidades com realidades diferentes. O que dificulta o trabalho é que eu consigo estar na escola apenas uma vez na semana. Vou trabalhando com as professoras e dando autonomia para desenvolverem o trabalho sozinhas. Algumas têm mais dificuldades, mas elas vão criando estratégias. Através de um grupo de WhatsApp vão trocando informações, postando atividades, quem tem mais experiência vai compartilhando com as que estão chegando, como se fosse uma conexão entre as quatro escolas, uma rede de apoio. Além de fazer o pedagógico da escola, onde faço todas as orientações, um cronograma de avaliação, cronograma de atividade para o portfólio, eu faço o quadro administrativo também (PEDAGOGA).

O relato da pedagoga demonstra o desafio de atuar na coordenação pedagógica das escolas multisseriadas. Considerando que ela atende a quatro unidades de ensino, precisa lidar com recomeços constantes na formação das professoras, devido à alta rotatividade dessas profissionais. Esse cenário se constitui um desafio, mas, por meio de subjetividades rebeldes (SANTOS, 2008), a pedagoga busca estratégias para que o trabalho pedagógico não se esmoreça.

Nos investimentos na formação continuada, entendemos o quanto se apoia nas *Epistemologias de Sul*, caracterizadas por conhecimentos, ações, processos e procedimentos que adotam como objetivo reconhecer e validar o que é produzido por sujeitos e grupos sociais invisibilizados e excluídos pela razão indolente. Para tanto, busca uma ecologia de possibilidades para trabalhar a formação continuada: o acompanhamento e a orientação, a reflexão crítica sobre as ações realizadas pelas professoras, o adensamento teórico-prático, dentre outras. A nosso ver, são práticas formativas do Sul que vão se concretizando pela via dos processos de ensinar e de aprender nas classes multisseriadas do campo.

O conceito de tradução de Santos (2008) nos faz refletir sobre essa dinâmica vivida pelos profissionais das escolas do campo, porque precisam buscar nos cotidianos maneiras de se reinventar coletivamente para superar desafios. O autor afirma que “[...] o trabalho de tradução permite criar sentidos e direções precários, mas concretos, de curto alcance, mas radicais nos seus objetivos, incertos, mas partilhados” (SANTOS, 2004, p. 813). Nesse sentido, nas classes multisseriadas, a tradução acontece quando os professores, mesmo em contextos variados, buscam significados e sentidos para que os conhecimentos curriculares, por meio de práticas pedagógicas do Sul, se tornem acessíveis e possibilitem a aprendizagem.

Considerando que os universos escolares possibilitam interações entre os sujeitos de diferentes culturas, tem-se, na escola, um campo fértil para a prática da tradução e para a ampliação da credibilidade dos diferentes modos de ser/estar no mundo, muitas vezes, invisibilizados pela racionalidade moderna (OLIVEIRA, 2008, p. 99). Nessa perspectiva, a autora acredita que:

[...] a escola moderna, enquanto lócus privilegiado de transmissão do conhecimento socialmente valorizado às gerações futuras, ocupa posição privilegiada na ampliação, não só do entendimento e valorização das experiências disponíveis, como também das possíveis, na medida em que pode, a partir mesmo das experiências já disponíveis, praticadas nos diferentes cotidianos escolares e ignorados pelos educadores e pesquisadores atrelados a razão metonímica, multiplicar essas experiências ao compreendê-las como pistas e sinais de um fazer pedagógico futuro mais emancipatório e transformá-las crescente e gradativamente.

Outro ponto que merece destaque é o fato de a escola estar no espaço da igreja. A sala possui um quadro-branco, as carteiras dos estudantes e uma prateleira para serem colocados os livros didáticos. Ao fundo, uma única janela e uma mesa grande de madeira que ocupa muito espaço, cenário que dificultava a reorganização da sala. Essas questões refletiam no trabalho pedagógico, pois não foram levados para o novo local todos os recursos, por exemplo, jogos, livros e materiais de apoio. O espaço da igreja era limitado e compartilhado com a catequese que acontece aos domingos. Por se tratar de um espaço religioso, ele possuía outras regras que afetavam o trabalho docente.

No espaço da igreja, era possível observar diversos desenhos expostos nas paredes – imagens de santos, acontecimentos bíblicos, crucifixos, cartazes produzidos nos

encontros de catequese, dentre outros. Segundo a pedagoga, essa exposição gerou certo desconforto entre os responsáveis que são de outra denominação religiosa, pois diziam o quanto não queriam que as aulas acontecessem naquele local. Como a comunidade contava apenas com esse espaço para funcionamento da escola até que a outra ficasse pronta, a pedagoga conversou com os familiares, explicando que a escola é laica e que nenhuma manifestação religiosa iria se sobrepor às demais. Informou também que as representações nas paredes não faziam parte do contexto escolar e sim da Igreja Católica.

Não é o nosso ambiente, não tem a sala de vídeo, não tem uma biblioteca, não tem sala de informática, tudo dificulta o aprendizado das crianças. Não pode mexer com as cadeiras por falta de espaço, pois tem armário de catequese, tem mesa de catequese. As paredes com as imagens, não tem como pôr um cartaz ou trabalho dos alunos porque não pode tampar as imagens, furar a parede. No dia da catequese, eles tiram tudo das paredes, a gente chega na segunda-feira e reorganiza a sala. Não temos salas de planejamento, um banheiro para alunos e profissionais. Até dia 15 de outubro era pra gente voltar pra escola, mas tá lá duas semanas com a obra parada (PROFESSORA JÚLIA).

Sobre a dificuldade relatada pela professora por não estar em um ambiente que proporcione o aprendizado dos estudantes, Caldart (2004), Molina (2012) e Arroyo (2012) nos ajudam a refletir sobre a importância do ambiente escolar que, além de contar com materiais e recursos necessários às práticas pedagógicas, se constitui em *espaçotempo* de troca de experiências entre os estudantes e os professores.

Meirieu (2005, p. 108) corrobora esse pensamento, afirmando:

[...] na sala de aula, deve haver, evidentemente, vários outros recursos adaptados às necessidades das crianças: o próprio adulto é um recurso essencial, que assegura, acompanha, proporciona, no momento desejado, o ânimo e o 'impulso' para superar uma dificuldade ou transpor um obstáculo.

O autor nos permite entender a importância de os próprios estudantes participarem do processo educativo, pois desvela a ação uma das potências da escola multisseriada, já que ela possibilita essa troca de experiência entre estudantes em vários anos escolares e níveis distintos, o que torna esse trabalho pedagógico desafiador e, simultaneamente, potente quando os recursos e condições de trabalho são ofertados.

Nesse sentido, sinaliza o autor:

Além dos colegas, que muitas vezes podem desempenhar o papel de monitores e oferecerem uma ajuda valiosa, deve haver uma grande variedade de recursos a que todos devem aprender a recorrer em caso de necessidade: ferramentas didáticas de todo tipo, recursos documentais, informações fornecidas pelo ambiente imediato ou mais distante, tecnologias da informação e comunicação (MEIRIEU, 2005, p. 108).

Para tanto, precisamos tensionar a naturalização do professor solitário, assim como reforçar as ações colaborativas. Se o professor conta com os apoios pedagógicos, se os espaços e os recursos utilizados são propícios e usados de modo a ajudar a escola a cumprir a sua função social, a prática pedagógica se alia a uma abordagem mais inclusiva, situação que nos faz recordar Santos (2008), quando diz que precisamos criar condições para que a diferença não se transforme em desigualdade e a ideia de que somos iguais promova o apagamento de singularidades.

Essas questões devem ser levadas em consideração para que o professor não seja culpabilizado por não ter dado conta de ensinar, uma vez que os mecanismos de avaliação chegam para validar o conhecimento dos alunos, sem levar em conta a processualidade desse cenário.

6.3 O PLANEJAMENTO E A MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CLASSE MULTISSERIADA PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Concomitantemente aos momentos de observação, contribuímos/demos atenção para os momentos de planejamento, além de atuar colaborativamente em sala de aula, mediando práticas pedagógicas, considerando os diferentes processos de apropriação do conhecimento.

Assim, conversamos com as professoras sobre a organização das ações da pesquisa, destacando os momentos de planejamento. Considerando que Ana e Júlia não tinham esse momento juntas, propusemos que ficassem após o término da aula para que conversássemos sobre propostas que podiam potencializar as práticas pedagógicas. Marcamos, então, para o dia 15 de agosto de 2022, nossa primeira conversa sobre os

conteúdos, as atividades e as metodologias que iríamos realizar com os estudantes, incluindo os que recebiam apoios pela Educação Especial.

Nesse dia, chegamos logo após o intervalo e sentamos, precisamente, no espaço da secretária. Aproveitamos para anexar ao diário de campo algumas informações para a pesquisa. Após a aula, reunimo-nos com as professoras Ana e Júlia que tinham acabado de almoçar. De início, disseram que não podiam demorar, pois tinham compromissos. Diante disso, perguntamos se o assunto referente à agricultura familiar já tinha sido encerrado ou se preferiam abordar outro conteúdo. Então Ana ponderou:

Eu acho que a gente podia continuar falando sobre agricultura familiar, já que esse tema é o eixo central da nossa proposta curricular. Como eu só comecei o assunto, agora, talvez, você pode ajudar a pensar numas atividades legais. Eu pensei em levar eles em uma propriedade pra verem a produção de alimentos. O que você acha? (PROFESSORA ANA).

A fala da professora mostrava o quanto ela estava empolgada com a colaboração, ou seja, desenvolvermos (juntos) atividades que podiam proporcionar maior envolvimento dos estudantes nas aulas. Effgen (2017) argumenta que a colaboração pressupõe estabelecer relações de parceria ética e coerente. Santos (2008), por meio da tradução, aguça-nos pensar que os envolvidos se sentem parte da ação coletiva e seguros para expressar medos, tensões, angústias, inclusive, o não saber, sem se sentirem expostos e desvalorizados.

Quando o pesquisador se insere na sala de aula com o professor, propicia-se a compreensão do espaço-tempo de aula como colaborativo de aprendizagens mútuas, e não mais de estratégias solitárias, o que tem despertado nos professores, como nos contam os autores-pesquisadores, o incremento de ações colaborativas em momentos de planejamento e ação com os alunos (ALMEIDA, 2010, p. 212).

Pensamos em várias alternativas pedagógicas dentro e fora da escola. Sobre realizarmos visita de campo, chegamos à conclusão de que, nessa época do ano, por ser inverno, a produção de alimentos na comunidade não era diversificada. Nesse primeiro encontro, Ana também sinalizou que, após as atividades, queria que os alunos fizessem produções de texto para que ela avaliasse e tivesse condições de apresentá-las em um encontro organizado pela Secretaria de Educação. Trata-se de

um evento em que os professores das salas multisseriadas compartilham práticas a partir de uma temática mediada com os estudantes.

Diante disso, propusemo-nos continuar com a temática “Agricultura Familiar”, com sequências didáticas, utilizando de três a quatro aulas, com carga horária de quatro horas cada uma, pois avaliamos que essa metodologia permitiria uma sequência de conhecimentos e de ações capazes de facilitar as práticas pedagógicas planejadas, em especial, para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Também pensamos em trabalhar com textos, poemas e recurso audiovisual, pois a professora já tinha iniciado o trabalho sobre a “Agricultura Familiar”. Após algumas buscas na internet, selecionamos um texto que abordava a temática e nos oferecia conceitos a serem trabalhados de modo interdisciplinar. Diante disso, organizamos a primeira sequência didática da seguinte forma (Quadro 5):

Quadro 5 — Organização da primeira sequência didática (continua)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	
Conteúdo Geral	Agricultura Familiar
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da agricultura como fonte de renda das famílias da zona rural • Incentivar a produção agrícola e a importância da agricultura para a economia local e global • Preservar os recursos naturais e incentivar a produção e a sustentabilidade na zona rural • Agregar valor às mercadorias produzidas pelo homem do campo • Valorizar o trabalho das famílias locais
1ª AULA (22 de agosto)	CONTEÚDO Modelos de agricultura (familiar e agronegócio)
	METODOLOGIA Aula expositiva e dialogada Leitura e interpretação de texto
2ª AULA (23 de agosto)	CONTEÚDO Estudo sobre gênero textual: poema Modos de produção, de distribuição e de consumo Território
	METODOLOGIA Roda de conversa Atividade em grupo

Quadro 5 — Organização da primeira sequência didática (conclusão)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	
3ª AULA (24 de agosto)	CONTEÚDO Alimentos Situações-problema envolvendo adição, subtração, divisão e multiplicação
	METODOLOGIA Roda de conversa Exposição de alimentos Confecção de uma cesta com produtos da agricultura familiar Situações-problema
4ª AULA (25 de agosto)	CONTEÚDO Estratégia de leitura e compreensão de texto Produção textual
	METODOLOGIA Apresentação de uma entrevista Leitura e estruturação de um texto Produção textual

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, pela professora de Educação Especial e pela docente do núcleo comum.

Vale destacar que, nesse primeiro planejamento, sequenciamos quatro dias, pois, nesse período, as aulas de Educação Física, Arte e Projeto de Leitura sofreram uma alteração, tendo em vista estarem previstas no calendário escolar para acontecer sempre às quintas-feiras. No entanto, como o professor de Educação Física sofreu um acidente com sua moto a caminho da escola e ficou de atestado, nessa primeira semana, a professora Júlia assumiu as aulas, provisoriamente, então, conseguimos trocar o dia da aula de Educação Física para realizar as atividades de forma contínua (quatro dias seguidos).

No dia 22 de agosto de 2022, começamos os trabalhos com a turma. Prosseguimos com uma roda de conversa para sondagem do tema iniciado pela professora. Conversamos sobre os alimentos produzidos na comunidade: como eles eram plantados, onde eram comercializados, dentre outros questionamentos. Após essa introdução dialogada, como atividade, pedimos aos estudantes que escrevessem no quadro o que era produzido por seus familiares. Com isso buscamos também trabalhar os processos de alfabetização, considerando que alguns deles ainda possuíam suas dificuldades.

Também foi solicitada a leitura do texto que segue, com questões de interpretação. Para a promoção dessa atividade, foram feitos trios para que os estudantes tivessem maior interação e cooperação, sobretudo com o público-alvo da Educação Especial. Vejamos o texto trabalhado com a turma:

Agricultura familiar

A **agricultura familiar** corresponde à produção agropecuária realizada por pequenos produtores em que o sistema agropecuário é mantido pelo núcleo familiar e, no máximo, por alguns poucos funcionários assalariados. Essa prática refere-se, portanto, a pequenas propriedades rurais.

A **importância da agricultura familiar no Brasil** está na grande produção de alimentos que essa atividade realiza, pois, na maioria dos casos, os agricultores familiares não direcionam suas mercadorias ao mercado externo, mas sim para o atendimento imediato de sua produção.

Não se pode generalizar, mas, na maioria dos casos, os produtores familiares não utilizam uma grande quantidade de agrotóxicos, fato que associa, muitas vezes, a agricultura familiar à agricultura orgânica. Outra característica é que esse segmento da economia agrícola não emprega uma grande quantidade de maquinários, algo mais comum nas grandes propriedades, não havendo, portanto, a substituição do trabalhador do campo pelos equipamentos.

No Brasil, apenas 20% das terras agricultáveis pertencem aos pequenos produtores familiares, segundo dados do Censo Agropecuário. Mesmo assim, a agricultura familiar é responsável por mais de 80% dos empregos gerados no campo, o que evidencia a importância desse segmento na geração de trabalho e renda e também na contenção do êxodo rural.

Ainda segundo o Censo Agropecuário, mesmo com a pequena proporção das terras no país, a agricultura familiar é responsável por: 87% da produção de mandioca; 70% da produção de feijão; 59% da criação de suínos; 58% da produção de leite; 50% da criação de aves; 46% da produção de milho; 38% da produção de café; 34% da produção de arroz; 30% da criação de bovinos; 21% da produção de trigo.

Podemos notar que todas as porcentagens acima apresentadas indicam uma proporcionalidade maior do que a quantidade de terrenos disponíveis para a agricultura familiar, o que denuncia a necessidade de maior democratização das propriedades rurais do país, gerando maior espaço para os pequenos produtores em face dos grandes e abrangentes latifúndios, alguns destes totalmente improdutivos.

Em resumo, mesmo com 1/5 (um quinto) das áreas agrícolas do Brasil, a agricultura familiar é responsável por cerca de 1/3 (um terço) da produção total. Isso prova o grande índice de produtividade dos

pequenos produtores no país. A grande questão é a carência de incentivos públicos para esse setor e a grande concentração fundiária existente em nosso país, fatores que dificultam a melhoria desses números.

(RODOLFO ALVES PENA)

Para o envolvimento da estudante Maria (com deficiência auditiva) na atividade, a professora Júlia (professora de Educação Especial – surdez) trabalhou com recorte e colagem o processo de produção de alimentos, explorando como ele se dava antigamente e como se organiza na atualidade. Com o apoio da docente, a aluna selecionou algumas imagens, abordando o tipo de produção, os mecanismos e as técnicas. Em seguida, Maria e Júlia confeccionaram dois cartazes para apresentação à turma.

Imagem 21 — Atividade realizada pela estudante Maria



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 22 — Atividade realizada pela estudante Maria



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Os demais estudantes também reagiram de forma positiva à atividade proposta, pois, até o momento, a professora não os tinha organizado em grupos de trabalho. Nessa sistematização, colocamos os alunos nos grupos de modo tal que ficassem em interação com discentes de anos escolares distintos. Pedimos que cada grupo organizasse a leitura, tendo o cuidado para que todos pudessem participar. Nesse momento, o pesquisador e as professoras realizavam os acompanhamentos, mediando a leitura e as intervenções quando necessário.

Os alunos público-alvo da Educação Especial participaram da atividade em grupo, demonstrando dificuldades na leitura. Joana – considerada pela escola como público-alvo e com encaminhamentos para avaliação com a neurologista – conseguiu participar do momento de leitura, no entanto com muita timidez, em voz baixa e ainda juntando as sílabas. Ela não conseguiu realizar a atividade de interpretação do texto, utilizando-se da escrita, mas o pesquisador ao sentar e indagar por meio do diálogo, percebeu que ela tinha entendido o texto. Registros no diário de campo retratam esse modo de ser/estar na escola pela aluna em tela.

Joana demonstra muita dificuldade de interação, percebemos que ela chega à escola, senta nas mesas do refeitório e não se envolve nas brincadeiras com os colegas. Está sempre de cabeça baixa, sente dificuldade em manter um diálogo, utiliza poucas palavras. Na sala, ela não dialoga com os colegas. Nas atividades propostas de escrita, cálculo e interpretação, sente dificuldade em realizar, mas não pede ajuda (DIÁRIO DE CAMPO, 22-8-2022).

Nina – a estudante que possui edema nodoso – estava muito quieta, de cabeça baixa, debruçada sobre a mesa. Sentamos com ela para saber se estava bem. Perguntamos se havia conseguido dormir e ela nos respondeu que estava cansada. Nos primeiros contatos com as professoras, tivemos a informação de que ela dormia na escola, às vezes, a manhã toda. Em uma conversa com a estudante, propusemos a ela que tentasse não dormir e participar das atividades. Caso não resistisse ao sono, poderia dormir, mas, primeiro, iríamos tentar não deixá-la dormir.

Mesmo com essas limitações, a aluna participou da atividade, cabendo dizer que sua leitura está em fase silábica. No desenrolar da atividade, um fato nos chamou a atenção: no momento de interpretação do texto, a estudante começou a rasgar as folhas do próprio caderno. Uma vez questionada, ela se recusou a conversar e se debruçou novamente sobre a mesa. Essa atitude nos fez pensar se a atividade proposta não teria despertado seu interesse ou, talvez, o conteúdo não estivesse ligado à sua realidade, já que ela tinha se mudado da região metropolitana para a comunidade há poucos dias. Não descartamos também a possibilidade de ela querer dormir, como fazia todas as manhãs.

Eduardo, que possui deficiência física na mão direita, também demonstrou dificuldade em realizar a atividade e verbalizar seu pensamento. Quando sentamos próximo a

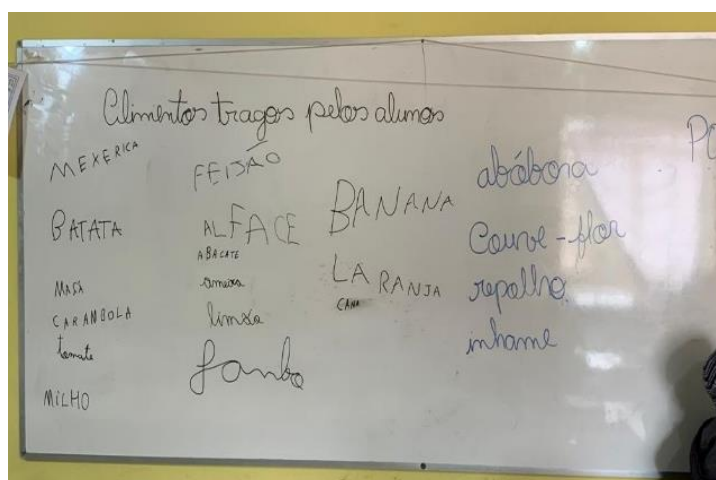
ele, tanto no momento de leitura quanto na hora de interpretação, o estudante precisou de apoio mais específico para concluir a atividade.

Carlos, estudante com laudo de TDAH, conseguiu ler com mais fluência, apresentando raciocínio mais elaborado para responder às questões, porém demandou tempo diferenciado para finalizar o que foi proposto. Caio, com diagnóstico de autismo, mas alfabetizado, não necessitou de ajuda para responder aos exercícios. Percebemos que ele sentiu dificuldades para compreender o que ele próprio havia escrito. Então, dissemos que ele precisava de mais atenção nesse momento e que sua escrita necessitava estar mais legível, conforme narrado no diário de campo do pesquisador.

Como proposto no início da aula, os estudantes escreveram no quadro o nome dos alimentos que eram produzidos por seus familiares. Todos se demonstravam empolgados com a atividade e, quando propusemos a escrita das palavras, começaram a falar os nomes dos alimentos aleatoriamente, mas sugerimos que cada aluno fosse registrar no quadro o nome do alimento. Os estudantes apoiados pela Educação Especial foram orientados pelos próprios colegas quanto à escrita, pois demonstravam dificuldade. Percebemos que utilizaram a letra cursiva os que estavam com o processo mais avançado da apropriação da escrita e a letra bastão, alguns que precisavam de mais apoios. No entanto, a orientação da pedagoga é que os estudantes e a professora utilizassem a letra cursiva no quadro e em todas as atividades realizadas (DIÁRIO DE CAMPO, 22-8-2022).

A seguir apresentamos na imagem a atividade realizada pelos estudantes.

Imagem 23 — Atividade de escrita do nome dos alimentos produzidos na comunidade



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

A partir dessa primeira atividade, pudemos refletir sobre dois pontos. O primeiro se relaciona com as tarefas propostas que tiveram a intenção de avaliar a leitura e interpretação de texto, prática que nos fez pensar que, para além dessa dinâmica, precisamos usar recursos pedagógicos para que as especificidades dos estudantes possam ser atendidas. Esse primeiro momento da pesquisa teve como meta escutar, conhecer, sentar próximo e avaliar como iríamos dar continuidade aos processos de planejamento e de mediação das práticas, porque, como ensina Barbier (2004), em pesquisa-ação, o pesquisador precisa ter uma escuta sensível para compreender o campo analisado.

Além disso, Santos (2008) chama a atenção para a necessidade de se “compreender” para intervir, já que a razão indolente nos leva a querer “ter”, contrapondo-se à defesa do ato de se criar pensamentos alternativos para utilizarmos as opções que dispomos de modo contra-hegemônico.

O segundo ponto nos fez refletir sobre a turma como um todo. Tratava-se de uma classe de 3º, 4º e 5º ano, constituída por estudantes com defasagem de conhecimentos, contexto intensificado pelo ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Esse cenário pandêmico, com as atividades escolares não presenciais, trouxe sérios agravos para os processos de aprendizagem dos estudantes, que teve como medida preventiva o distanciamento social para enfrentamento da pandemia de Covid-19, provocando a suspensão de atividades presenciais em escolas e universidades em todo o mundo.

Percebe-se na educação a formulação de um consenso em torno das propostas à distância, remotas, não presenciais, associado à defesa da vida, o qual, por outro lado, remetem à precarização das condições de trabalho docente e de acesso ao conhecimento e à responsabilização de professores, estudantes e familiares (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021, p. 2).

Apesar de todos saberem ler e escrever, mesmo cada um em seu processo, a turma se encontra em um momento de consolidação da alfabetização, com fragilidades na escrita, leitura, interpretação e raciocínio lógico-matemático.

Não estamos aqui querendo apontar dedos, achar culpados e justificar dificuldades, pelo contrário, objetivamos levantar reflexões e pensar: como foi articulado e planejado o ensino remoto nas/pelas/com escolas do campo? Como essa política tem

refletido, hoje, nas salas de aula e no trabalho pedagógico das sala multisseriada? Como os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do campo foram envolvidos no trabalho pedagógico no momento pandêmico e tiveram apoio do atendimento educacional especializado?

Essas questões nos fazem pensar nas fronteiras existentes e nas linhas abissais (SANTOS, 2010) que separam o campo da cidade. No período de pandemia, nas escolas da cidade, gestores e professores, mesmo com desafios, tiveram acesso a recursos digitais, grupo de Whatsapp, aulas on-line via Google Meet, plataformas, Youtube, lives, Powerpoint, dentre outros. Isso não quer dizer que esses recursos deram conta de substituir os processos de mediação da aprendizagem realizados presencialmente.

Em muitos contextos camponeses, as aulas orientadas para serem remotas ganharam outra organização. A ausência de internet, na maioria dos lares dos estudantes, foi um grande dificultador da metodologia, principalmente pela falta de recursos tecnológicos. Como registraram Nozu e Kassir (2020), em pesquisa com escolas nas regiões ribeirinhas do Pantanal Sul-Mato-Grossense, nessas localidades, “[...] os desafios são potencializados e ampliados, exigindo da gestão, dos professores, dos alunos e das famílias alternativas diferenciadas em relação às instituições de ensino dos centros urbanos”.

A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia. Se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientemente para acompanhar as aulas online e executar as atividades solicitadas (AVELINO; MENDES, 2020, p. 58).

As atividades organizadas pelos docentes, no período pandêmico, foram produzidas para o percurso de uma semana. Diante disso, os responsáveis assumiram a seguinte tarefa: buscavam os exercícios na unidade de ensino no início da semana e, na outra, ao pegarem a nova pasta, devolviam as tarefas respondidas para que os professores corrigissem. Vale lembrar que todas as atividades foram realizadas sem apoio pedagógico dos professores por falta de recursos tecnológicos. Além disso, é preciso considerar que muitos responsáveis não chegaram a concluir o Ensino Fundamental ou sequer tiveram acesso à escolarização.

Em muitas realidades campesinas, os responsáveis pelos estudantes não foram às escolas pegar nem levar as atividades, promovendo certo “apagão” na escolarização desses sujeitos. Quando se trata dos alunos público-alvo da Educação Especial, esse cenário se mostra mais preocupante, pois, além da negação ao currículo, não tiveram o atendimento educacional especializado como apoio pedagógico. Muitos deles não contavam com ajuda de seus familiares.

Hoje esse “apagão pedagógico” implica ação na sala de aula comum, pois alunos que estavam no 1º ano do Ensino Fundamental, “alfabetizados” em casa no período pandêmico, encontram-se, agora, no 4º ano, trazendo problemáticas de dois anos e meio de escolarização “realizados” fora no contexto escolar, sem as devidas condições que a ação requer.

Com isso falamos de estudantes que convivem com a distorção “conteúdo/série” e sem os processos de alfabetização consolidados. Esse cenário torna-se desafiador para os professores da escola do campo que precisam trabalhar com várias classes simultaneamente no mesmo *espaçotempo* e pensar na acessibilidade curricular, inclusive para os que são apoiados pela Educação Especial. Além disso, eles se ocupam de questões administrativas e pedagógicas.

Sobre esse cenário, relata a professora do núcleo comum:

Olha como é difícil, eu preciso dar conta de todas essas questões do currículo, que ainda estou conhecendo, porque tem uma metodologia diferenciada. Dar conta de um planejamento único pra quatro turmas e pensar nos meus estudantes com laudo. Além disso, tem o diário, a formação, o planejamento e as provas. Sem contar, Juliano, que essas crianças estão muito ‘devagar’, eu acho. Não sei se é porque ficaram esse tempo todo em casa, se estão mal-acostomadas... Tudo que a gente propõe eles falam que não sabem (sem ler o que tem que fazer). Isso desanima. O meu maior objetivo é colocar eles pra pensar, problematizar, questionar, ter vontade, sabe? (PROFESSORA ANA).

Corroborando a discussão, Oliveira (2008) afirma que a escola burguesa pressupõe que, se o professor domina o conhecimento e ensina “bem” dentro dos moldes capitalistas, o aluno vai “aprender”. Com isso as “problemáticas” são controladas pela normatização e pelo controle sobre como e o quê o professor vai ensinar. Nessa mesma lógica, considera que o fracasso ocorre quando há mau ensino ou incapacidade de aprender. Esse entendimento culpabiliza e sobrecarrega o professor

e/ou faz recair sobre aluno o rótulo, o laudo, a culpa e estigmas sobre a não apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, a autora salienta a necessidade de problematizar questões que fragilizam os processos educativos. Chama a atenção para uma mudança de rota: direcionar para o Estado o compromisso de prover as devidas condições de aprendizagem na relação entre o direito à igualdade-diferença. Não se pode culpabilizar sujeitos que são vítimas de sistemas de ensino controlados por base nacional curricular comum antidialógica, avaliações em larga escala que ranqueiam escolas/estudantes/professores, condições de trabalho docente precárias, políticas públicas que não consideram as realidades das escolas, dentre outros elementos que afetam o direito social à educação.

A complexidade que envolve a vida cotidiana e as redes de saberes que se formam no desenrolar do processo educativo, bem como a indissociabilidade entre as diferentes formas de inserção social dos indivíduos nos diferentes espaços-tempos estruturais, os múltiplos enredamentos possíveis de serem tecidos entre os diferentes saberes, oriundos de experiências em campos de vida diferentes, mostram a impossibilidade do controle das consequências do ato de ensinar, em virtude dos modos específicos de estabelecimento de contatos dos sujeitos com os diferentes conhecimentos aos quais são submetidos (OLIVEIRA, 2008, p. 112).

Fechado esse primeiro momento, cabe apresentar como organizamos a segunda aula para continuidade da sequência didática sobre a temática “Agricultura Familiar”. Nessa aula, além de trabalhar com a temática, a professora propôs que abordássemos a estrutura de um poema:

Juliano, eu estava pensando: já que estou trabalhando sobre gêneros textuais em Português, por que a gente não utiliza esse poema pra discutir sobre a estrutura, como faz, a questão dos versos, estrofes e das rimas? Eu já queria aproveitar e pedir pra eles produzirem, mesmo que seja em grupo, um poema, porque tenho que apresentar na Secretaria de Educação um trabalho com uma produção dos meninos. Já ia me ajudar (PROFESSORA ANA, 2022).

No diário de campo, realizamos o seguinte registro sobre a atividade iniciada com a turma.

No dia seguinte, 23 de agosto de 2022, iniciamos a aula, apresentando um poema com a ‘Agricultura Familiar’. Ao ser projetado na lousa, perguntamos aos estudantes: que gênero textual se trata esse texto?

Com um pouco de timidez, não responderam nada. Pedimos para analisarem a estrutura e a organização das frases. Com isso começaram a dizer que se tratava de uma música. Em seguida, um estudante disse: é uma poesia. Então, dialogamos sobre a temática explicando a diferença entre a música e a poesia. Na tentativa de trazer para o diálogo os estudantes apoiados pela Educação Especial, pedíamos que lessem os títulos e tentassem identificar, mas sem muitas respostas. Os estudantes apenas faziam acenos e expressões (DIÁRIO DE CAMPO, 22-8-2022).

Nessa introdução, abordamos a estrutura do gênero textual. Em seguida, realizamos a leitura coletiva do poema e, posteriormente, retomamos o trabalho com alguns conceitos que o texto trazia.

Vejamos de que poesia falamos:

O Agricultor

O produtor quer ter a terra
 Para plantar o que comer
 Alimentar a nação
 E a reforma agrária acontecer
 A agroecologia vem protegendo
 A natureza e nossa terra
 E a agricultura familiar
 É a protagonista com certeza
 Planta arroz, planta feijão
 Planta milho de verdade
 E o canteiro econômico
 Com muitas variedades
 A diversidade
 É o que devemos plantar
 As sementes crioulas
 Não podem acabar

Protegendo a natureza
 Com muita diversidades
 E a terra ficando
 Com grande sustentabilidade

Eu tenho um pensamento
 E ninguém pode mudar
 Que o tal do agronegócio
 Está querendo nos derrubar

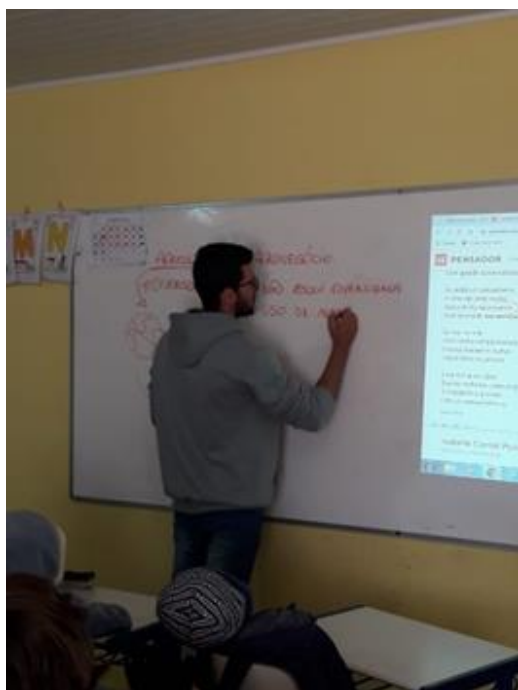
Eu vou me unir
 Com minha companheirada
 Criança homem e mulher
 seguir firme na jornada

E por fim quero dizer
 Que eu confio em cada um@
 Trabalhando e lutando
 Com um pensamento só

(PAULO VINÍCIO)

Após a leitura, exploramos os seguintes conceitos: reforma agrária, agroecologia e agronegócio, trabalhando com as palavras-chave do poema e relacionando com a realidade local dos estudantes e a nacional.

Imagem 24 — Apresentação dialogada



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 25 — Apresentação dialogada



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

O texto registrado no diário de campo nos ajuda a explicitar esse momento da pesquisa:

No segundo momento da aula, propusemos que os estudantes se dividissem em três grupos com o objetivo de representar, em forma de desenho, o que eles entenderam sobre a agricultura familiar na região. Os alunos falavam das produções de seus responsáveis e como ajudavam na lavoura. Representaram, por meio dos desenhos, suas vidas cotidianas: uns com cultivo de café, outros na mexerica, no plantio do milho, do feijão e um número interessante do inhame. Tivemos estudantes que representaram o cuidado com os animais, como porcos, galinhas, vaca, cavalos, dentre outros. Como se tratava de uma atividade com representação de desenho, os estudantes apoiados pela Educação Especial não tiveram dificuldade em realizar. Mas, no momento de apresentação para os colegas, Eduardo, Nina e Joana sentiram dificuldades em se expressar de forma verbal, porém, mesmo com poucas palavras fizeram suas apresentações para os colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 22-8-2022).

Cada grupo apresentou sua produção. O trabalho em grupo nos permite explorar “práticas pedagógicas do Sul” que levam os professores a buscar criatividade e autocritica e os alunos a se apropriarem dos conhecimentos nas relações com seus pares.

Imagem 26 — Trabalhos realizados em sala



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 27 — Trabalhos realizados em sala



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 28 — Trabalhos realizados em sala



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 29 — Trabalhos realizados em sala



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 30 – Trabalhos realizados em sala



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Com a discussão, pudemos acompanhar dois movimentos: a) perceber o envolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades planejadas e desenvolvidas; b) estabelecer a compreensão da classe em relação ao proposto, ou seja, as perspectivas de agriculturas existentes (agricultura familiar e agronegócio)¹⁰ e a diferença entre eles. Com os estudantes, estabelecemos relações entre a agricultura familiar e a da comunidade. Questionamos os estudantes sobre qual modelo se aproxima do território que habitamos e, em seguida, discutimos as

¹⁰ “[...] some-se a isso, uma política agrícola perversa, que coloca o sistema produtivo a serviço do sistema econômico-financeiro, destinando enorme incentivo financeiro ao agronegócio exportador, que concentra grande parte da produção na forma de commodities, a serviço das paixões do mercado internacional, que define o que se deve e o que não se deve plantar e colher, conforme as exigências do mercado internacional e não da alimentação e da nutrição da nossa população. Ao mesmo tempo, trata com descaso, burocratização e cortes significativos a agricultura familiar, que produz mais alimentos para a mesa dos brasileiros. A presença do agronegócio, por um lado, gera receitas e aquece o mercado externo e a exportação dos produtos agrícolas, no entanto, muitas vezes não promove nem o abastecimento nem o desenvolvimento local. Por outro lado, a presença das pequenas propriedades permite maior diversificação da produção agrícola para o consumo, além da movimentação econômica local. No Brasil, em geral, não se produz para comer. Produz-se para lucrar e exportar. É por isso que um dos maiores produtores de alimentos, chamado ‘celeiro do mundo’, é um Brasil assolado pela fome, especialmente nas áreas rurais e suburbanas” (CNBB, 2023, p. 47).

características, os objetivos, as economias, considerando a quem cada uma das perspectivas de agricultura atendia.

A partir da atividade, percebemos como é importante valorizar currículos que se mostrem significativos para os estudantes e que discutam a realidade da escola. Isso não significa que ficamos presos à vida cotidiana dos alunos e negamos os conhecimentos curriculares. Portanto, é importante que os professores das escolas do campo se sintam engajados com a proposição de conhecimentos significativos para as aprendizagens dos estudantes e busquem romper com reproduções didáticas únicas e com modos de organização do trabalho docente cristalizados que pouco favorecem a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, é preciso que problematizem o uso recorrente dos livros didáticos e de atividades pedagógicas voltadas à memorização e sem diálogo com a vida cotidiana, por exemplo.

Quanto à exposição dos conteúdos e exploração dos conceitos, abordamos conhecimentos pertinentes às várias disciplinas por intermédio da reforma agrária e do agronegócio. Envolvermos disciplinas, como História e Geografia, falando da divisão desigual de terras, como e por quem ela é usada e explorada.

Para que o atendimento educacional especializado dialogasse com a interdisciplinaridade, reforçamos a importância de currículos acessíveis que promovam a reflexão entre os conhecimentos, as realidades camponesas e as necessidades específicas de aprendizagem dos discentes. Em muitas ocasiões, currículos prontos e resumidos a listas de conteúdos chegam às escolas ganhando relevância nas práticas escolares. São produções que se constituem de forma isolada, sem diálogos com outras ciências (disciplinas) e sem discutir a realidade. Com isso o conhecimento passa a não fazer sentido para o estudante e se caracteriza como um elemento que serve à escola capitalista e excludente, mas não à vida cotidiana.

Diante desse contexto, Arroyo (2015) acredita que os movimentos sociais do campo requerem “Outras Pedagogias” para se viver dignamente, produzir saberes, sujeitos e diversidades nos currículos das escolas. São “Outras Pedagogias” que “[...] reagem aos processos econômicos, sociais, políticos, culturais e até pedagógicos com que

formam segregados, subalternizados como trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, [ribeirinho e extrativista]” (ARROYO, 2015, p. 66).

Urge um currículo da escola do campo conectada com a realidade do povo do campo que vivem nos territórios da água, da terra e da floresta, sem negar e silenciar o saber construído historicamente pela academia e que estão na história, na geografia, na matemática, na biologia, no português e em tantas outras áreas que são importantes para vida da humanidade, mas não podem ser únicas a serem ensinadas aos estudantes que existem nesses distintos territórios (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019, p. 2).

Dando sequência às discussões relacionadas com a atividade, outro conceito abordado foi a agroecologia, que permitiu trabalhar conhecimentos de Ciências, precisamente, sobre uso de agrotóxico, a preservação dos recursos naturais e a preservação da vida. Também relacionamos a disciplina Língua Portuguesa, pela via da leitura e interpretação de texto, os gêneros textuais, a acentuação, a pontuação, a formação de palavras e os sons de sílabas e letras.

A Arte foi englobada a partir da representação dos desenhos. Enfim, o modo como planejamos e mediamos a aula permitiu aos estudantes partir de sua realidade e explorar conhecimentos previstos na proposta curricular de uma forma mais leve, dialogada, contextualizada e na relação teoria e prática.

Defendemos que a diversidade de saberes presentes no campo precisa dialogar com as Ciências, portanto “[...] o currículo deve ser um todo construído coletivamente, onde os saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirinho” (SOUZA, 2017, p. 175), quilombola, extrativista, caboclo, camponês, em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006, 2008).

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância [...]. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido (SANTOS, 2009, p. 27).

Os saberes da vida cotidiana apresentam contribuições para o currículo das escolas camponesas e expressam sentidos e significados construídos coletivamente pelos

povos que vivem nesse território (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019). O currículo não pode separar os conhecimentos ditos científicos das experiências dos educadores, estudantes e da comunidade. Essa separação secundariza e despreza saberes que já estão na escola, mas estão silenciados e invisibilizados por uma razão indolente (SANTOS, 2008) que nega outros conhecimentos.

A proposição de Santos (2009) sobre a ecologia de saberes traz contribuições para a constituição de currículos dialógicos, sem que um se sobreponha ao outro, pois os saberes da ciência e os da experiência são fundamentais para a formação dos sujeitos que vivem no campo. A ecologia de saberes propõe diálogo recíproco e respeitoso com as diferenças, possibilitando a troca construtiva.

Sobre a interdisciplinaridade que a atividade proporcionou, a sala multisseriada, embora com o desafio de explorar currículos de anos escolares diferenciados, pode favorecer o trabalho pedagógico articulando disciplinas, como pudemos vivenciar ao trabalhar a temática “Agricultura Familiar”.

Muito tem se discutido a interdisciplinaridade nas escolas. A sala multisseriada está próxima dessa experiência por possuir um único docente responsável por todos os conteúdos curriculares. No entanto, em algumas realidades, ainda se organizam os conhecimentos e as práticas pedagógicas separados, com um caderno para cada disciplina. Ao chegar à escola, a professora Ana sentiu dificuldades em trabalhar de modo interdisciplinar os conteúdos das três turmas, tornando-se um desafio a ser superado.

A configuração das classes multisseriadas se coloca como uma tensão para o professor que chega a essa realidade sem antes ter atuado nessa modalidade. Dentre várias questões, ele necessita mediar currículos com complexidades diversas. Sem desmerecer essa tensão, esse cenário também pode favorecer ações interdisciplinares, contribuindo com a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa perspectiva demanda formação de professores para as escolas multisseriadas, redes de apoio e profissionais da Educação Especial para atuação colaborativa com o docente do ensino comum.

Nunes (2012) destaca, dentre os fatores relacionados com os desafios das escolas multisseriadas, a ausência de formação para o professor atuar na realidade da multissérie. Diante disso, diz:

Não há uma política de formação continuada dos professores que atuam nas escolas multisseriadas. As poucas iniciativas formativas realizadas restringem-se a minicursos ou palestras. [...] considerando ainda que a rotatividade docente é muito grande, é possível que entre os atuais professores poucos tenham participado de ações formativas anteriormente realizadas. A formação inicial também tem sido insuficiente para preparar os professores para o exercício docente no contexto da multissérie, conforme já apontado em várias ocasiões neste trabalho (NUNES, 2012, p. 86).

Após algumas conversas entre a pedagoga, o pesquisador e as professoras, fomos entrelaçando os conteúdos das disciplinas com os temas de estudo que partiam da realidade da comunidade. Nessa dinâmica, tentamos abordar a agricultura familiar de forma interdisciplinar, ajudando as professoras a perceber que as aulas se tornariam mais ricas em conteúdo, aproveitando mais o tempo, evitando separar os conteúdos em disciplinas. O planejamento seria único para as turmas e apenas apresentaríamos atividades para cada nível de escolarização, promovendo apoios aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso fez com que as professoras economizassem os tempos de planejamento, conseguissem articular os conteúdos das três turmas, propusessem atividades com um tema comum, facilitando a mediação do conhecimento e proporcionando maior interação com a turma.

Essa dinâmica faz emergir uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2008) em sala de aula, expressa por meio dos conhecimentos curriculares, das vivências dos educandos, da visibilidade e inventividade das “práticas pedagógicas do sul”, que reconhecem experiências, tempos de aprendizagem e especificidades da sala multisseriada, favorecendo conhecimentos acessíveis aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sobre a experiência interdisciplinar, a professora avaliou ser difícil compreender a metodologia, mas conseguiu articular o tema “Agricultura Familiar” com as disciplinas, contemplando diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes presentes na classe multisseriada.

Quando eu vim pra cá, eu fiz meu planejamento assim: primeira aula, Português; segunda aula, Matemática. Aí a pedagoga falou que não era assim que funcionava. Aí que veio meu desespero. Como que eu vou trabalhar fauna e a flora, dentro de Português, Matemática, Ciências e Geografia se não tem 1ª aula, 2ª aula? Fiquei doida [...]. Depois, eu gostei, porque é menos trabalho. Antes, eu tinha que planejar uma aula de cada disciplina. Agora eu planejo uma aula de quatro horas. Aí, eu já pego, por exemplo, o conteúdo de alimentação saudável já abordando a História, ou seja, como era antigamente os hábitos alimentares. Depois abordei as regiões (Geografia), as doenças (Ciências), os textos (Língua Portuguesa) e os gráficos (Matemática) [...]. Nessas classes multisseriadas, diferentes das EMEFs, eu aprendi. Não é fácil trabalhar aqui. Tem que ter mais responsabilidade sobre o que estamos falando na sala de aula, porque tenho três níveis diferentes, além dos meus alunos com laudo. É desafiador, mas é prazeroso (PROFESSORA ANA, 2022).

Diante do relato da professora, pudemos perceber que ela começa a pôr em prática o trabalho de tradução proposto por Santos (2008). Por meio do diálogo entre os conhecimentos, sem a hierarquização de conteúdos e a fragmentação dos tempos de aprender, adota como objetivo a mediação de conhecimentos sobre alimentação saudável — parte da vivência dos estudantes filhos de produtores rurais. Com isso promove uma conversa interessante entre as disciplinas que compõem essa rede dialógica.

A classe multisseriada precisa de maior atenção pelas ações estatais. Ela possibilita que estudantes com diferentes percursos de escolarização aprendam em uma mesma classe. O professor precisa encontrar redes de apoio para utilizar essa alternativa como uma oportunidade de criar inteligibilidade recíproca entre as experiências dos estudantes, fazendo emergir práticas pedagógicas do Sul que potencializem o trabalho na turma comum e apontem pistas sobre o que deverá ser complementado/suplementado pelo atendimento educacional especializado, conforme preceitua a PNEE/2008.

É justamente a participação do estudante público-alvo da Educação Especial no coletivo da turma em que estuda que trará indícios, embriões, possibilidades e indicativos do que o professor de Educação Especial explorará, de modo mais específico, nos momentos de intervenções individualizadas. Se o trabalho na classe comum se mostra precário, torna-se difícil entender o que será complementado/suplementado nas salas de recursos multifuncionais.

A narrativa de Ana nos leva a apostar que as salas multisseriadas favorecem o ensino em multiníveis e auxilia na articulação do atendimento educacional especializado. Nas palavras de Almeida (2012, p. 76), o referido método busca “[...] um currículo comum com estratégias em níveis diversificados e [que] dê aos alunos de todos os níveis oportunidades de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma”.

Para Porter (1997, p. 45),

O ensino com níveis diversificados implica: identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa lição; determinação duma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho.

Retomando o trabalho em grupo que propusemos à classe, enquanto Maria realizava seu desenho, juntamente com os demais estudantes na sala regular, a professora Júlia falava das dificuldades em trabalhar com a discente, pois trazia dúvidas relacionadas com a sua função:

Tá vendo como ela entende! Você explicou a matéria pra turma e eu fui conversando com ela em Libras sobre o que era a aula. Falei com ela que estávamos discutindo sobre agricultura familiar. Ela já entendeu, porque já fizemos dois trabalhos na sala do AEE sobre o tema. Então, eu acho que ela tem que aprender Libras mesmo. É a língua dela, mas a pedagoga insiste em falar que eu tenho que alfabetizar. Eu já falei que quem é surdo usa Libras. A maioria dos textos e vídeos que eu procuro sobre isso, fala que a libras deve ser a língua materna deles e que só 20% dos surdos são alfabetizados. É muito difícil ensinar Libras e alfabetizar ao mesmo tempo. Seria muito bom se ela aprendesse a ler e escrever, mas com as condições que temos não dá (PROFESSORA JÚLIA, 2022).

O relato da professora de Educação Especial demonstra dois aspectos que devemos analisar: o primeiro diz respeito à fragilidade na sua formação. A falta de conhecimentos teórico-práticos leva a docente acreditar que os estudantes com deficiência auditiva devem aprender, prioritariamente, a Língua Brasileira de Sinais. Consideramos que a formação desses estudantes perpassa pela apropriação da Libras, da Língua Portuguesa (como modalidade escrita) e dos componentes curriculares. Trata-se de um direito, pois a convivência com essa ecologia de saberes é crucial para a inclusão escolar/social desses sujeitos.

O segundo aspecto está associado à ausência e à precariedade de políticas públicas para a composição de rede de apoio à própria professora de Educação Especial. Há falta de recursos e de instrumentos pedagógicos. A leitura equivocada sobre a escola do campo leva à compreensão de que tais artifícios não são necessários. Precisamos avançar quanto à acessibilidade curricular, destacando o trabalho com a alfabetização visto como um direito subjetivo. A precarização de recursos e de formação docente leva a professora do atendimento educacional especializado a concentrar suas atividades no ensino da Libras, despotencializando outros conhecimentos necessários à formação da discente.

Essa tensão vivida pela professora nos faz refletir sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Especial nas escolas do campo. Júlia foi contratada como intérprete, formada em Pedagogia e já atuando como auxiliar de atendimento educacional especializado, mas sem formação em Libras. Durante nossas conversas, ela falava sobre trabalhar diante desse cenário. Sinalizava que iria procurar um curso, que a Secretaria disponibilizaria uma formação e o quanto buscava, por conta própria, aprender a referida língua na internet, aplicativos e livros.

Cabe destacar que os estudantes público-alvo da Educação Especial participaram da atividade em grupo. Apesar das especificidades de cada um, todos conseguiram atender ao objetivo proposto. O desenho estava relacionado com a realidade dos discentes. Além disso, abordamos os conhecimentos previstos no currículo. Em diálogo com os discentes, eles afirmavam: aprendemos. O conteúdo foi avaliado como significativo.

Para ampliar a inclusão da estudante Maria, conversamos, no dia do planejamento, sobre a possibilidade de a professora Júlia trabalhar, de forma antecipada, alguns sinais com apoio de figuras, imagens e fotos. Sugerimos a confecção de cartazes para que ela se sentisse mais segura e proporcionasse à estudante conexão entre o que havia estudado na sala do atendimento educacional especializado com o conteúdo trabalhado na classe comum:

Posso montar com ela um cartaz através de recorte e colagem, alguns sinais e trabalhar com um vídeo, acho que vai dar mais conexão com o que você vai trabalhar depois na sala e ela não fica tão perdida
(PROFESSORA JÚLIA)

Ao fim das atividades, pedimos aos estudantes que trouxessem, para a próxima aula, produtos que os seus responsáveis cultivavam em suas propriedades para darmos continuidade ao projeto “Agricultura Familiar”.

Mediante esse combinado, iniciamos a aula, do dia 24 de agosto de 2022, com a identificação dos alimentos cultivados pelos familiares, trazidos pelos estudantes, conforme explicita um recorte do diário de campo do pesquisador:

Durante o momento inicial, os alunos se mostravam empolgados e curiosos com a atividade. Perguntavam uns aos outros quais alimentos tinham trazidos. Conversamos sobre a variedade de alimentos e acerca da importância da produção agrícola familiar para a subsistência.

Discutimos que a produção da comunidade era responsável por alimentar pessoas que moravam nas cidades, escolas, hospitais, presídios, asilos, dentre outros espaços. Dialogamos sobre o período de produção de cada alimento, ou seja, quanto tempo cada um demorava, desde o plantio até a colheita, o cultivo de cada um e as estações do ano, dentre outros assuntos. Aproveitamos para levar pés de plantas (repolho e couve, por exemplo) para trabalhar a estrutura das plantas, desenvolvendo conteúdos de Ciências. Esse momento se caracterizou como uma aula dialogada com os estudantes. Após a identificação, deixamos os produtos expostos para que os alunos listassem (no caderno) o nome dos alimentos.

Para envolvimento da aluna Maria, propusemos à professora Júlia, que apresentasse os sinais dos alimentos, assim como à turma, proporcionando aprendizagem coletiva. Neste momento, a docente pegava o alimento e fazia o sinal para a estudante, em seguida, pedia que ela o ensinasse a turma e orientava que todos fizessem o gesto indicado. Era perceptível, no olhar e nas expressões faciais, que Maria se sentia feliz em ensinar os sinais aos colegas.

Após esse momento, os demais alunos público-alvo da Educação Especial tiveram um tempo específico para explorar os alimentos. Manusearam, falavam do que gostavam de comer, dos que não gostavam, discutimos sobre quais poderiam ser ingredientes de sopa, de suco, salada, dentre outras possibilidades. Após essa conversa, eles se puseram a escrever os nomes. Os que tiveram maior dificuldade com a escrita (Joana, Nina e Eduardo) usaram o apoio do alfabeto móvel para formar as palavras. Por fim, a turma montou uma cesta com os produtos que foram usados na merenda escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 24-8-2022).

A atividade proposta faz nascer “práticas pedagógicas do Sul”. São práticas que compreendem a importância de visibilizar os saberes do campo, ou seja, modos de produção agroecológicos, crenças, costumes, culturas, preservação dos recursos naturais, estabelecendo relações desses conhecimentos com o currículo, com o

objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes do campo, inclusive dos alunos apoiados pela Educação Especial.

Por isso nos colocamos o desafio de traduzir (SANTOS, 2007) o trabalho da professora da classe multisseriada, nas atividades do pesquisador, dos demais profissionais e nos saberes dos alunos na busca pela visibilidade de práticas pedagógicas do Sul. Práticas acessíveis e compostas por muitos pensamentos que nos ajudam a utilizar alternativas existentes na escola (livro didático, atividades, jogos, dinâmicas, pesquisas de campo, dentre outras) em uma perspectiva contra-hegemônica para traduzir o conhecimento em práticas acessíveis aos estudantes apoiados pela Educação Especial.

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas que nos são impostas com a imensa variedade das experiências [...]. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, pelo trabalho de tradução (SANTOS, 2006, p. 135).

Para articulação dos conteúdos curriculares das três turmas, tomamos, como ponto de partida, a proposta curricular do município que possui uma organização que facilita essa tarefa. Ao selecionar um tema de estudo, o documento disponibiliza conteúdos referentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano que abordam essa mesma temática, mas com grau de aprofundamento diferente, como podemos observar no recorte da proposta curricular apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 — Recorte da proposta curricular

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
TEMA:	PLANETA TERRA	PLANETA TERRA	PLANETA TERRA	PLANETA TERRA	PLANETA TERRA
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • A Terra como nossa casa • Fenômenos naturais • Noite, dia e tempo • As estações do ano • Relação entre a sucessão dos dias e o ritmo das atividades dos seres vivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômenos naturais • O Sol como fonte de luz e calor • Noite, dia e tempo • As estações do ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da Terra • Movimento de rotação e translação • O sol como fonte de luz e energia térmica • Efeitos da radiação solar; • Efeitos da luz nos materiais • Observação do céu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de rotação • Movimento de translação • Ano bissexto • Sistema solar • Corpos celestes • Pontos cardeais • Meios de observação e localização • Calendários, fenômenos cíclicos e culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Constelações e mapas celestes • Instrumentos óticos • Fenômenos naturais • Aquecimento global • Movimentos dos astros no céu • Sistema solar • Fases da Lua • Eclipses

Fonte: Diretriz Curricular de Domingos Martins (2022).

A seguir, expomos fotografias que nos ajudam a apresentar práticas desenvolvidas com os estudantes.

Imagem 31 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 32 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 33 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 34 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 35 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 36 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Ainda na data de 24 de agosto de 2022, no segundo momento da aula, propusemos aos estudantes situações-problema que envolviam a atividade agrícola. Nela eles puderam utilizar os alimentos trazidos como material concreto para elaborar suas respostas aos exercícios apresentados. Vejamos como as atividades foram estruturadas:

Atividades de Matemática

- 1) Carlos colheu 20 laranjas, dividiu as laranjas em partes iguais com seus dois irmãos. Quantas laranjas cada um tem?
- 2) Caio tem 40 mexericas e deu $\frac{1}{4}$ para seu primo. Quantas mexericas Caio deu?
- 3) Eduardo colheu, em sua propriedade, 13 sacos de milho, 2 sacos de feijão, 10 caixas de laranja e 43 sacos de inhame. Qual foi a quantidade de produto que José colheu?
- 4) No ano passado, Nina colheu 52 sacos de café. Este ano, a colheita rendeu o dobro. Quantos sacos de café Nina colheu este ano?
- 5) Joana foi à feira comprar frutas e verduras. Comprou abacate, tomate, pimentão, batata, alface, repolho, morangos, banana e chuchu. O total das compras foi de R\$ 73,00. Ela pagou com uma nota de R\$ 50,00 e duas de R\$ 20,00. Quantos reais ela recebeu de troco?

Decidimos trabalhar com Matemática envolvendo o conteúdo abordado em sala de aula. Os problemas matemáticos relacionavam-se com as quatro operações. Micotti

(1999, p. 162) ressalta sobre a importância de o ensino da Matemática estar vinculado a situações da vida diária:

O caráter abstrato dos estudos matemáticos surpreende os principiantes nos primeiros contatos com o mundo de ideias e representações, desprovidas das particularidades das coisas materiais. Apesar de a matemática ser utilizada e estar presente na vida diária, exceto para quem já compartilha desse saber, as ideias e os procedimentos matemáticos parecem muito diferentes dos utilizados na experiência prática ou na vida diária.

Vejamos como o diário de campo nos ajuda a continuar a narrativa dessa discussão:

Nessa atividade, os alunos sentiram dificuldade de interpretação, tanto os alunos público-alvo da Educação Especial quanto os demais. Apenas três conseguiram resolver o exercício sem pedir apoio. Alguns precisaram de material concreto – como Dourado. Além disso, disponibilizamos grãos de feijão e de milho para que pudessem desenvolver os cálculos. Mesmo assim, Eduardo e Nina não conseguiram fazer sozinhos e precisaram do apoio do pesquisador e da professora Ana. Os alunos demonstravam muita dificuldade em transpor para o papel suas reflexões. Fomos, aos poucos, fazendo questionamentos e, a partir dessas exposições orais, eles iniciavam seus rascunhos. Joana parecia fechar-se em si. Apresentava respostas desconexas aos nossos questionamentos, demonstrando medo em verbalizar seu pensamento. Com muita dificuldade, fomos interagindo e, aos poucos, ela ia desenvolvendo o raciocínio.

A utilização do material concreto permitiu maior compreensão. Mesmo se tratando de um conhecimento relacionado à vivência dos estudantes e problematizações com os nomes deles, sentiram dificuldades em definir a operação que deveria ser realizada. Diante disso, perguntavam: É de mais: É de menos? É de multiplicar ou dividir? O fato de estarmos trabalhando colaborativamente em sala de aula permitiu que os alunos tivessem o auxílio do pesquisador e das professoras para fazer a leitura e transformar o abstrato em concreto (DIÁRIO DE CAMPO, 24-8-2022).

A experiência vivida nos rememora os estudos de Rodrigues e Capellini (2014, p. 187), quando afirmam:

O ensino colaborativo é uma parceria entre professores da educação comum e especial para ensinar de forma colaborativa [...] possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos.

Sobre esse momento de proximidade com os estudantes público-alvo, a professora analisou:

Juliano, pela primeira vez, consegui sentar ao lado das crianças que nunca tinha tido tempo de dar atenção [...]. Todos têm uma dificuldade danada, mas vejo que estar mais perto, problematizar com eles, induzir a pensar, manusear o material com eles torna mais acessível esse conhecimento. Realmente, trabalhar com mais pessoas em sala de aula permite ao professor dar atenção àqueles que realmente precisam e que, muitas vezes, acabam ficando de lado (PROFESSORA ANA).

Estudos no campo da Educação Especial (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; GHIDINI, 2020) têm defendido o atendimento educacional especializado como redes de apoio à escolarização dos estudantes nas escolas comuns. Essa demanda também deve estar extensiva às escolas campesinas, inclusive, com classes multisseriadas. Como afirma Sá-Chaves (2000), escolas inclusivas convocam práticas pedagógicas solidárias em detrimento das solitárias. O trabalho em conjunto possibilita que os processos de tradução de saberes e experiências se mostrem mais presentes nas ações dos professores e contribuam com as práticas pedagógicas.

A última aula – prevista para essa sequência didática – aconteceu no dia 25 de agosto de 2022. Iniciamos com um vídeo disponível no Youtube, referente a uma entrevista com o diretor do Departamento de Financiamento e Proteção da Produção da Secretaria de Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário. No vídeo, ele discute a importância da agricultura familiar para o abastecimento do mercado interno do Brasil. Depois, dividimos a turma em dois grupos e entregamos o seguinte texto sobre o tema estudado:

Agricultura Familiar

A chamada agricultura familiar é muito relacionada com a agricultura de subsistência, na qual o trabalho agrícola é tocado pela família proprietária da plantação. Sendo, portanto, o oposto da agricultura patronal, aquela desenvolvida pelos grandes proprietários de terra em que quem toca o trabalho agrícola são os funcionários contratados para esse fim.

A agricultura familiar é regulamentada no Brasil pela Lei 11.326 de 2006, que estabelece como agricultor familiar aquele que usa mão-de-obra exclusivamente ou quase de sua família, que também é a proprietária e gestora, bem como não tenha uma propriedade maior do que 4 módulos fiscais (unidade de medida de terra que muda em cada município), além de ter ao menos uma parte dos seus rendimentos retirados do trabalho naquela terra.

Existem divergências sobre o conceito de agricultura familiar escolhido pela lei, então há de se tomar cuidado ao ler uma pesquisa ou uma notícia sobre agricultura familiar para ter certeza de que aquela notícia ou pesquisa está usando a mesma definição escolhida pela lei. Apesar de alguns optarem por entender agricultura familiar de forma diferente daquela contida na lei, prevalece na prática e na maioria das publicações o uso prescrito pela legislação.

Diferentemente da agricultura de subsistência, a agricultura familiar pode sim estar voltada para a venda dos produtos agrícolas e não apenas para o consumo direto por parte do produtor rural. Porém, assim como agricultura de subsistência, raramente conta com uso de maquinários e outras tecnologias de ponta, tanto pelo espaço limitado para o cultivo na propriedade (que sempre será uma pequena propriedade, os chamados minifúndios) quanto pela simples falta de recursos financeiros para comprar tais equipamentos e outras tecnologias mais sofisticadas.

Embora geralmente a agricultura familiar produza orgânicos, a princípio não é uma relação obrigatória. O agricultor familiar pode optar por seguir algum modelo de agricultura tradicional (como aquela dos povos originários, indígenas, quilombolas e ribeirinhas e outras populações), agricultura biodinâmica, agricultura biointensiva, agricultura de jardinagem e qualquer outro método adequado para pequenas plantações.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obtidos no Censo Agro de 2017 e comparados com o dos censos agro de anos anteriores, percebe-se que o campo está cada vez mais mecanizado e a agricultura familiar vem sendo cada vez mais reduzida. Pode-se explicar essa redução pela dificuldade de competir com os grandes produtores, as dificuldades para acesso a crédito nos bancos, apoio insuficiente do governo e outras dificuldades comuns aos pequenos empreendedores.

Apesar disso, a agricultura familiar ainda é muito importante para a soberania e para a segurança alimentar do povo brasileiro, sendo responsável pela maior parte da produção agrícolas de alguns alimentos específicos, também ocupando boa parte dos produtores e trabalhadores do campo dedicados a produzir aqueles gêneros agrícolas.

Há inclusive uma polêmica sobre a quantidade exata da produção agrícola brasileira que seja produzida pela agricultura familiar, alguns sites governamentais chegaram a alegar que seria 70% da produção, porém não é consenso na comunidade científica e existem fortes dificuldades para se calcular o volume exato dessa produção e quais os critérios para comparar gêneros alimentícios tão diferentes entre si.

(MORÔNI AZEVEDO DE VASCONCELLOS)

Como proposta da atividade, o texto teve os parágrafos recortados para que os estudantes pudessem ler e colocar em ordem a fim de estruturar os parágrafos para

dar sentido e coerência à produção. Pensamos nessa dinâmica pois, em conversa com a professora Ana, ela relatou que sentia necessidade de explorar a interpretação. Então, entregamos as fichas embaralhadas para que os grupos pudessem ler. Com o apoio do pesquisador em um grupo e o da professora em outro, fomos tensionando com os estudantes a elaborar a estrutura do texto.

Caio: É fácil professor, o primeiro parágrafo é o que tem o título.

Pesquisador: Muito bem, esse parágrafo nos dá condições de entender sobre o assunto do texto, mas quem está com o segundo?

Estudante: Eu acho que é esse que fala da LEI 11.326 de 2006.

Carlos: Que tal se a gente ler os dois primeiros parágrafos e cada um ler o seu de novo para a gente descobrir?

Essa dinâmica proporcionou momentos de leitura coletiva, interpretação e colaboração entre os estudantes. No grupo da professora Ana, também houve interação. Após a ordenação dos parágrafos pelos dois grupos, projetamos o texto no quadro para que os estudantes pudessem analisar se tinham acertado. Um grupo teve um erro e o outro dois. Avaliamos a atividade de forma positiva, pois todos participaram. Trabalhamos a leitura e a interpretação — desafio comum à turma.

Nessa aula, também propusemos uma produção textual sobre o tema estudado. A professora Ana havia conversado sobre, nos mesmos grupos, os estudantes realizaram a construção coletiva de um acróstico (Imagens 37 e 38) sobre agricultura familiar para exposição. Sobre a produção escrita, como proposta pedagógica aos estudantes público-alvo da Educação Especial, Fernandes (2011, p. 24-25) salienta que:

Cabe ao professor, especificar tudo o que é fundamental para o processo de escrita, conduzindo os alunos em todas as tarefas inerentes a este processo, e dando-lhes um feedback constante. A partir do momento em que os professores forem capazes de motivar os alunos e de lhes criar a consciência da necessidade de um maior envolvimento no processo de escrita, estamos certos de que se aumentará proporcionalmente a oportunidade de melhorar a aprendizagem nas outras áreas curriculares.

Imagem 37 — Texto produzido por meio de acróstico



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 38 — Apresentação do acróstico



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

A execução do acróstico, em grupo, foi desafiadora, pois se tratava de um gênero textual com o qual os estudantes não tinham contato. Propusemo-nos a explicar do que se tratava e, em seguida, iniciamos a produção. No momento de leitura, elegemos algumas palavras-chave e escrevemos no quadro. Após apresentar o tema (agricultura familiar), conversamos que, a partir das letras, teriam que elaborar frases (com rimas ou não) e, ao final, constituir um texto a partir de suas compreensões sobre o tema.

Os alunos público-alvo da Educação Especial participaram da atividade, uns com mais facilidade, outros não. Percebemos que a produção textual é um desafio a ser superado por todos. Joana, Nina e Eduardo foram os que demonstraram mais dificuldade em participar da produção escrita no grupo. Ficaram observando as falas dos colegas e pareciam não ter entendido a proposta da atividade. Carlos e Caio tiveram mais facilidade de interação com o grupo, participaram propondo ideias, rimas e também na escrita do texto.

Ao dialogar com o grupo sobre a atividade, ficamos observando a participação dos estudantes. Eles apresentavam sérias dificuldades em relação à escrita. Ao sentar com o grupo que estava produzindo, passamos a fazer a leitura da produção. Dissemos que conseguíamos entender suas ideias, mas que podíamos organizá-las de forma mais adequada. Retomamos as reflexões sobre a temática e fomos propondo mudanças. Quando nos deparávamos com problemas relacionados com a ortografia, problematizávamos se a palavra estava escrita de forma correta. Abordávamos com os estudantes questões relacionadas com a concordância, paragrafação, pontuação,

coerência e ortografia. Aos poucos, o acróstico se constituía (DIÁRIO DE CAMPO, 25-8-2022).

Realizada essa primeira sequência didática, passamos a pensar outra temática a ser trabalhada. Percebemos que a organização didática anterior foi satisfatória, que os alunos se demonstraram interessados e estavam empolgados com a presença do pesquisador. As professoras também se sentiam apoiadas, perguntando quando íamos planejar outra sequência.

Nos dias 29 e 30 de agosto de 2022, organizamos um horário de planejamento coletivo, após as aulas, para decidirmos o próximo conteúdo a ser explorado. Utilizamos a Proposta Curricular do Município, que continha alguns rabiscos, setas, anotações e marcações feitas pelas professoras. Deixamos que elas sinalizassem qual seria o próximo passo. Nessa rede dialógica, decidiram abordar dois temas: um de História e outro de Geografia. Na conversa, perguntávamo-nos se daria certo.

Aqui, esses que já estão riscados é que a outra professora já trabalhou. O que eu já trabalhei é o que está com marca-texto. Agora, faltam esses outros conteúdos que eu considero mais difíceis. Se você quiser me ajudar, a gente trabalha com esse, olha — Movimento migratório — que a gente vai transitando pra formação da população brasileira, a cidade e o campo, paisagem geográfica e já pega logo a História. O que você acha? (PROFESSORA ANA, 2022).

Eu gostei da ideia, porque esses conteúdos eu consigo adaptar pra Maria, porque é mais visual, mesmo que seja um conteúdo mais teórico, que talvez você vá explicar com texto, mas podemos trazer imagens, vídeos e mapas. Aí vou fazendo da forma que consigo (PROFESSORA JÚLIA, 2022).

Acho que conseguimos abordar esses conteúdos de forma bem didática. Podemos trabalhar com uma apresentação de slide para iniciar a temática, com muitas imagens. Possibilitar que eles falem sobre o assunto, depois podemos levá-los para fora da sala de aula, para que tenham outras experiências, observação. Assim, a gente também trabalha de forma interdisciplinar e organiza uma atividade concreta ao final, envolvendo todos os estudantes. Vamos pensar algo nesse sentido! (PESQUISADOR, 2022).

Diante dessa conversa, uma tempestade de ideias surgiu para trabalharmos esses conhecimentos com os estudantes. Durante esses dois momentos de planejamento, organizamos a segunda sequência didática que apresentamos no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 — Organização da segunda sequência didática (continua)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	
Conteúdo geral	Processos migratórios e transformação da paisagem
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino • Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira • Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. • Compreender a transformação das paisagens a partir do processo migratório • Reconhecer os elementos paisagísticos
1ª AULA (31 de agosto)	<p>Conteúdo</p> <p>Movimento migratório Imigrantes no Brasil Exploração dos recursos naturais no Brasil Império</p> <p>Metodologia</p> <p>Aula expositiva e dialogada Roda de conversa Apresentação de slide com imagens, mapas e vídeo Atividade no livro didático</p>
2ª AULA (2 de setembro)	<p>Conteúdo</p> <p>Recursos naturais Transformação da paisagem</p> <p>Metodologia</p> <p>Roda de conversa Apresentação do perfil do Instagram da @história.capixaba Apresentação de imagens Leitura e interpretação de texto</p>

Quadro 7 — Organização da segunda sequência didática (conclusão)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	
3ª AULA (5 de setembro)	Conteúdo Elementos paisagísticos Paisagem
	Metodologia Apresentação de vídeo sobre a diferenciação de paisagens Visita de campo no pátio da igreja para observação Análise, reflexão e escrita do momento de observação
4ª AULA (6 de setembro)	Conteúdo Paisagem do campo e suas transformações Paisagem da cidade e suas transformações
	Metodologia Confecção de duas maquetes representando a paisagem do campo e da cidade

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, professora de Educação Especial e do núcleo comum.

No dia 31 de agosto de 2022, começamos a execução da segunda sequência didática. Iniciamos a aula perguntando aos alunos o que eles entendiam sobre migração. Para explicação do conteúdo, montamos uma apresentação de slides que continha texto, imagens, gráficos e mapas. Também utilizamos o globo terrestre para apresentar os fluxos migratórios.

*Sobre a pergunta inicial, os estudantes responderam: **Juliano:** Alguém sabe o que é migração? **Estudante:** Professor, migração não é quando uma pessoa sai de um lugar para o outro? **Juliano:** Muito bem, é sobre isso que vamos estudar. O que levam as pessoas a migrarem de um lugar para o outro? **Caio:** Eu acho que as pessoas saem do lugar que moram para ter vida melhor. Meus pais vieram de Vitória para morar aqui, porque aqui é melhor. **Juliano:** Além do motivo, vamos conversar sobre os benefícios, os desafios e as consequências desse processo migratório que ocorreu há muito tempo com maior intensidade e que continua até os dias atuais, mas vamos por etapas.*

Utilizamos o livro didático do 3º e 4º ano com o conteúdo das unidades 5 e 8, respectivamente. Os estudantes sentaram em duplas para que fizéssemos a leitura coletiva dos textos. Nas duplas, fomos conversando, tirando as dúvidas, utilizando os mapas e problematizando questões. Os estudantes demonstravam dificuldades em compreender o conteúdo, então, voltamos mais uma vez ao slide preparado para aula, que continha imagens em uma linguagem mais acessível que a do livro, para os alunos produzir sentido à temática em tela.

No segundo momento da aula, conversamos sobre a disputa territorial e como era a paisagem geográfica do Brasil antes do processo migratório e de colonização. Explicamos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Perguntamos aos estudantes o que eles sabiam sobre a existência dos povos indígenas que aqui viviam. Eles diziam que os índios foram enganados e escravizados e que os portugueses se aproveitaram para pegar o ouro que havia. Nesse momento de diálogo, apresentamos imagens da exportação do pau-brasil, do ouro, das grandes plantações de cana-de-açúcar e das fazendas de café, que foram ganhando espaço após os processos de ocupação do solo brasileiro.

Como atividade, os alunos responderam a duas questões do livro sobre o conteúdo, as atividades eram de interpretação do texto com questões argumentativas. Optamos por trabalhar com o livro didático, pois os textos tinham linguagem acessível, além de imagens que possibilitavam uma explicação mais minuciosa para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Joana, Eduardo e Nina foram apoiados pela professora que dizia: 'A presença de uma pessoa pra ajudar na sala contribui muito! Eles têm muitas dificuldades de interpretação e de colocar no papel, mas, quando a gente senta perto, eles desenvolvem, e sozinha eu nunca consigo apoiar esses meninos!' Carlos e Caio sempre realizavam as atividades primeiro para ficar conversando com os colegas, então pedíamos que eles ajudassem os demais estudantes (DIÁRIO DE CAMPO, 31-8-2022).

Nessa aula, por ser mais teórica e introdutória do conteúdo, realizada por intermédio de uma apresentação mais dialogada, a professora Júlia, por não conseguir ainda dar conta da tradução para Libras, optou por trabalhar na sala de atendimento educacional especializado com Maria. Como atividade, ela propôs a apresentação de um vídeo em Libras, retirado da internet, que explicava sobre o assunto, porém o conteúdo tinha um grau de complexidade previsto para o 7º ano. Diante disso, precisou explorar esse conhecimento por meio de outros recursos.

Ao fim dessa primeira aula, pedimos que os estudantes realizassem uma pesquisa com suas famílias sobre a descendência de seus pais e avós, tendo como objetivo criar condições para que pudéssemos relacionar, na próxima aula, os grupos familiares e os sobrenomes com os conteúdos de História que estávamos estudando.

No dia 2 de setembro de 2022, iniciamos a segunda aula recapitulando o que havíamos conversado. Deixamos que os estudantes falassem sobre suas pesquisas, abordando como os processos migratórios influenciaram a transformação da paisagem geográfica do país e, mais especificamente, do Estado do Espírito Santo e

do município de Domingos Martins. Usamos o quadro para criar um mapa com os sobrenomes dos estudantes e associá-los à migração dos povos.

Em seguida, abordamos sobre modos de vida e a exploração dos recursos naturais, envolvendo paisagem natural e artificial e a influência humana na transformação das paisagens. Utilizamos, como fonte, a página do Instagram da @história.capixaba que apresenta imagens e vídeos dos processos migratórios dos municípios do Espírito Santo. Após esse momento, distribuímos aos estudantes três textos para leitura coletiva e interpretação:

Texto 1: Transformação da paisagem

Com o avanço tecnológico, o homem criou uma série de mecanismos para facilitar a manipulação dos elementos da natureza, máquinas e equipamentos facilitaram a vida do homem e dinamizaram o processo de exploração de recursos, como os minerais, além do desenvolvimento de toda produção agropecuária com a inserção de tecnologias, como tratores, plantadeiras, colheitadeiras e muitos outros. Na produção agropecuária se faz necessário transformar o meio, pois retira-se toda cobertura vegetal original que é substituída por pastagens e lavouras. Dessas derivam outros impactos como erosão, poluição e contaminação do solo e dos mananciais. Na extração mineral, o espaço geográfico é bastante atingido, sofrendo profundos impactos e mudando de forma drástica todo arranjo espacial do lugar que está sendo explorado. Nos centros urbanos, as alterações são percebidas nas construções presentes, essas transformações ocorrem em loteamentos que em um período era somente uma área desabitada e passou a abrigar construções residenciais, além de áreas destinadas ao comércio e indústria. Desse modo, nas cidades de todo mundo sempre ocorrem modificações no espaço, são identificadas nas novas construções, nas reformas de residências, lojas e todas as formas de edificações.

Texto 2: Paisagens transformadas

Os seres humanos modificam as paisagens naturais ao longo de sua existência. As mais favoráveis à vida e, por esse motivo, mais habitadas, acabam sendo as mais transformadas: matas são substituídas por lavouras e pastagens, originando paisagens agrárias; surgem cidades, que constituem as paisagens urbanas; instalam-se fábricas, que formam as paisagens industriais; constroem-se estradas, pontes, aeroportos, túneis; minérios são explorados em minas. Muitas das transformações das paisagens ocorrem de maneira indireta, sem intenção deliberada, como a destruição das matas pela chuva ácida, ou das zonas costeiras pelo derramamento de petróleo. Quanto maior o desenvolvimento tecnológico, maior é o grau de interferência dos seres humanos sobre a paisagem. As sociedades tradicionais não provocam modificações expressivas e permanentes nas paisagens, já que vivem da coleta, caça e pesca e se deslocam quando os recursos

se esgotam. Mas sociedades mais complexas como a nossa podem modificar intensamente o meio. A ação humana sobre a natureza é responsável pela contaminação da atmosfera e das águas e pela alteração do relevo.

Texto 3: Transformação das áreas costeiras

A construção altera a paisagem costeira. O crescimento das cidades e da infraestrutura, devido ao turismo ou à própria expansão populacional, aumenta a quantidade de resíduos urbanos, que muitas vezes são lançados ao mar sem tratamento, contaminando-o. Para aumentar o turismo, muitas praias são 'recuperadas', ou seja, ganham areia nova. A areia é tratada, às vezes, com branqueadores para melhorar seu aspecto e, com isso, surgem verdadeiras praias artificiais. Também são construídos diques e quebra-onde nos portos, que evitam a chegada de ondas fortes nas áreas que precisam de proteção. Essas barreiras afetam de tal maneira a deposição de areia, que as praias naturais podem desaparecer. Além disso, as âncoras dos barcos esportivos e a prática descontrolada do mergulho afetam os fundos marinhos, destruindo recifes e a vegetação submarina. Mangues e alagadiços costeiros são drenados para a expansão de lavouras, moradias e instalação de infraestrutura. Essas áreas úmidas servem de refúgio para uma vasta biodiversidade, que corre o risco de se perder, talvez, definitivamente. O resultado é que espécies nativas se extinguem ou vão para outros lugares.

Fonte: www.coladaweb.com

Nesta atividade, para o envolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, formamos um grupo para que pudessem auxiliá-los na leitura, enquanto a professora Ana caminhava com os demais alunos da turma. A princípio, deixamos que eles lessem o texto de forma coletiva e, em seguida, realizamos a leitura em voz alta. Para exemplificação dos conceitos abordados, utilizamos imagens do livro didático que abordavam a temática. Além disso, fomos ao pátio da escola para discutir a transformação da paisagem da comunidade. Em seguida, com a atividade de interpretação, realizamos novamente a leitura coletiva e conversamos sobre as questões a serem interpretadas, pedindo que eles registrassem suas respostas com o auxílio do pesquisador, como podemos observar nas Imagens 39 a 42 que seguem.

Imagem 39 — Atividade realizada por Carlos

ATIVIDADES

NOME: _____

1. A paisagem em que predominam os aspectos originais da natureza como a vegetação, o relevo e a hidrografia é chamada de paisagem natural. Assinale a alternativa abaixo que contenha apenas paisagens naturais.

a) () Rodovia, edifícios e represa
 b) (X) Geleira, floresta e conjunto de montanhas.
 c) () Hidrelétrica, cidade e lago
 d) () Cachoeira, lago e loteamento.

2. Porque o ser humano modifica a paisagem? Quais ambientes costumam ser modificados? Explique.

para melhorar a paisagem para as pessoas e para a natureza.

3. Explique como a paisagem costuma ser alterada no campo e quais são seus impactos ambientais.

o cultivo e a chuva podem alterar a estrutura da paisagem.

4. Como são percebidas as alterações na paisagem dos centros urbanos?

porque não tem mais campo e causa a poluição e a mudança climática.

Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 40 — Atividade realizada por Joana

ATIVIDADES

NOME: _____

1. A paisagem em que predominam os aspectos originais da natureza como a vegetação, o relevo e a hidrografia é chamada de paisagem natural. Assinale a alternativa abaixo que contenha apenas paisagens naturais.

a) () Rodovia, edifícios e represa.
 b) (X) Geleira, floresta e conjunto de montanhas.
 c) (X) Hidrelétrica, cidade e lago
 d) () Cachoeira, lago e loteamento.

2. Porque o ser humano modifica a paisagem? Quais ambientes costumam ser modificados? Explique.

EDIFICAÇÕES

3. Explique como a paisagem costuma ser alterada no campo e quais são seus impactos ambientais.

RODATIVO

4. Como são percebidas as alterações na paisagem dos centros urbanos?

ESGOTO

Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 41 — Atividade realizada por Caio

ATIVIDADES

NOME: _____

1. A paisagem em que predominam os aspectos originais da natureza como a vegetação, o relevo e a hidrografia é chamada de paisagem natural. Assinale a alternativa abaixo que contenha apenas paisagens naturais.

a) () Rodovia, edifícios e represa.
 b) (X) Geleira, floresta e conjunto de montanhas.
 c) () Hidrelétrica, cidade e lago
 d) (X) Cachoeira, lago e loteamento.

2. Porque o ser humano modifica a paisagem? Quais ambientes costumam ser modificados? Explique.

para melhorar a paisagem e para as pessoas.

3. Explique como a paisagem costuma ser alterada no campo e quais são seus impactos ambientais.

as alterações da paisagem podem causar impactos ambientais e a estrutura da paisagem pode ser alterada.

4. Como são percebidas as alterações na paisagem dos centros urbanos?

as alterações da paisagem e a estrutura da paisagem.

Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 42 — Atividade realizada por Eduardo

ATIVIDADES

NOME: _____

1. A paisagem em que predominam os aspectos originais da natureza como a vegetação, o relevo e a hidrografia é chamada de paisagem natural. Assinale a alternativa abaixo que contenha apenas paisagens naturais.

a) () Rodovia, edifícios e represa.
 b) (X) Geleira, floresta e conjunto de montanhas.
 c) () Hidrelétrica, cidade e lago.
 d) (X) Cachoeira, lago e loteamento.

2. Porque o ser humano modifica a paisagem? Quais ambientes costumam ser modificados? Explique.

para plantar para fazer casa

3. Explique como a paisagem costuma ser alterada no campo e quais são seus impactos ambientais.

para melhorar a paisagem e a estrutura da paisagem.

4. Como são percebidas as alterações na paisagem dos centros urbanos?

para cidade e estrutura

Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Importante destacar que, nesse dia, Nina e Maria faltaram. Com isso, trabalhamos com os demais estudantes. A atividade de leitura e a de interpretação nos davam subsídios para pensar que precisávamos intensificar, de diferentes modos, os processos de alfabetização desses discentes. Eduardo e Joana tiveram dificuldades de interpretação e de compreensão do que lhes foi solicitado nas questões. Mesmo com o apoio da professora, suas respostas escritas foram sucintas. Diante disso, optamos pela interpretação verbal com auxílio de uso de imagem e do banco de palavras. Assim tivemos um retorno mais positivo. Caio e Carlos conseguiram responder às questões, mas precisaram de apoio quanto à escrita e à organização das ideias.

Juliano, a gente precisa trabalhar mais com esses meninos a leitura e a escrita. Não tem jeito, temos que diversificar por meio de recursos. Estão consolidando a alfabetização ainda, precisam ler, escrever e interpretar bem. Logo vem o Paebes e aí? Essas questões mais simples, a gente ajudando, eles têm dificuldade, imagina uma prova dessa? Por isso que eu peço pra eles lerem muito, prestar atenção quando escrevem pra não errar e a outra pessoa conseguir ler e entender (PROFESSORA ANA).

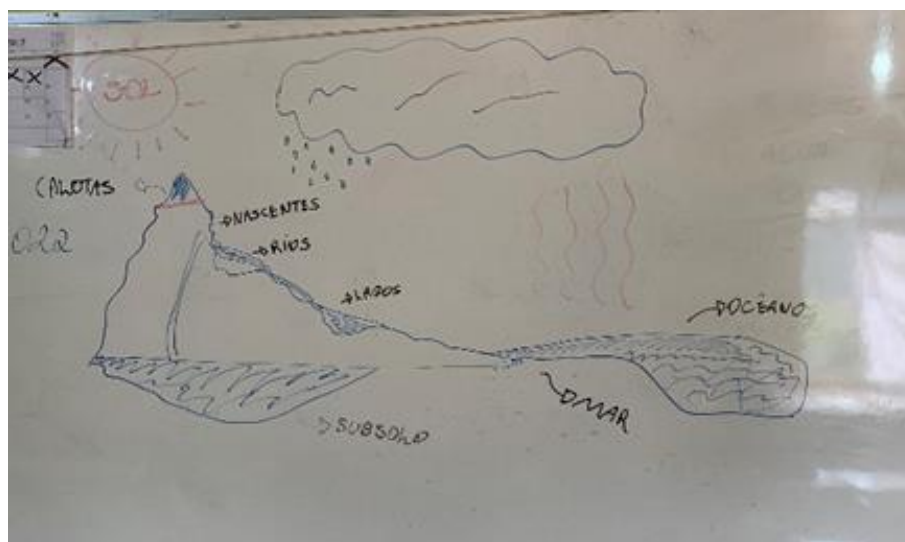
A terceira aula dessa sequência didática aconteceu em 5 de setembro de 2022. Nesse dia, um dos transportes havia quebrado e somente alguns estudantes conseguiram chegar à escola, realidade que reforça os estudos já trazidos pela revisão de literatura e evidenciados pela pesquisa de Gonçalves (2013) que afirma: o transporte escolar, em áreas rurais, é um sério problema para o acesso às instituições de ensino, realidade que se agrava para o aluno que necessita de um transporte escolar adaptado.

Na ocasião, os estudantes que moravam próximo foram a pé. Outros, os pais levaram. Diante disso, apenas dois estudantes público-alvo da Educação Especial estavam presentes (Caio e Nina). Tal situação reforça o que discutimos sobre como o transporte escolar influencia a prática pedagógica em sala de aula, fazendo com que os estudantes percam os conteúdos e tenham dificuldades em acompanhar os demais.

Abrimos as discussões da aula com apresentação de um vídeo sobre os elementos paisagísticos e a construção das paisagens. Após análise e discussão do conteúdo apresentado, levamos os alunos até o pátio da igreja e propusemos que eles observassem a paisagem do entorno e identificassem os elementos paisagísticos que

tinham à sua volta. Incentivamos o alunado a observar nas imagens a seguir como se caracteriza o relevo, a vegetação, o clima, a existência de rios, as nascentes e a vida selvagem.

Imagem 43 — Esquema desenhado pelo pesquisador para explicar o conteúdo sobre relevo e hidrografia



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 44 — Visita de campo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 45 — Visita de campo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Essa experiência foi registrada no diário de campo, conforme excerto que segue:

Ao voltar à sala de aula, os estudantes conversavam sobre a observação e logo pedimos a ilustração dos elementos da paisagem. Essa atividade durou cerca de 40min. Em seguida, solicitamos que descrevessem, em duplas, sobre a visita de campo, discutindo os impactos ambientais presentes na comunidade, apontando as causas

dos problemas, as consequências e as soluções, relacionando essa realidade ao processo de migração que marca a história do município.

A atividade exigiu uma interpretação da e assimilação do conhecimento trabalhado em sala de aula. Fomos problematizando os impactos ambientais na comunidade e relacionando a atividade agrícola. Falamos sobre como prejudica as plantações, a ausência das florestas, o uso do agrotóxico, o que isso pode gerar para as pessoas da localidade e como reflete em uma escala mais ampla, aguçando o pensamento em como podemos, enquanto sujeitos coletivos, pensar em soluções/ações para os problemas.

Eles relataram que a comunidade possuía poucas árvores e que puderam observar apenas uma porção de floresta. Relataram que o rio estava com pouca água e que perceberam sinais de erosão. Além disso, lembraram que a única nascente observada estava desprotegida e sem vegetação, sinalizando, também, a forte influência da ação humana na modificação do solo para construções e agricultura. Após análise dessa realidade, conversamos sobre como as questões relatadas podem influenciar a vida no campo e como devemos pensar em soluções para o cenário discutido.

A visita de campo e o diálogo com os estudantes permitiram que eles tivessem argumentos para a produção escrita. Os estudantes se propuseram escrever e relatavam que as queimadas, o desmatamento e a prática de arar a terra com o trator causa erosão. Como havia poucos estudantes, foi possível ficar mais próximo das duplas e a professora aproveitou para fazer os registros no diário. Mesmo que bem sucinto, conseguiram elaborar argumentos que expressaram a compreensão do conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO, 5-9-2022).

Caldart e Fernandes (2011) nos ajudam a problematizar essa questão, quando defendem que os povos do campo têm de pensar o mundo em diálogo com a realidade e o contexto em que se encontram. Para eles, pensar o mundo longe do lugar em que estão inseridos é viver “um não lugar”. Assim, quando os povos do campo pensam seu lugar, a partir da cidade, cria-se um local idealizado e não o reconhecimento de si, dificultando a construção da identidade, condição para formação cidadã e transformação da realidade.

Sobre essa lente, recorreremos a Santos (2008) que chama a atenção para a ressignificação do conhecimento para que se assumam prudentes e contribuam para uma vida decente. A prática pedagógica explicitada possibilitou que os estudantes compreendessem a realidade, os problemas ambientais da comunidade e a necessidade de mudanças nos hábitos culturais, por exemplo, contra o desmatamento, a poluição, as queimadas, dentre outros. Essa percepção nos dá pistas para discutir o processo de tradução proposto por Santos (2007) que vai além de reconhecer os conhecimentos, provocando o diálogo entre eles para compreensão

da riqueza de experiência desperdiçada. Juntas, essas ações podem apontar em direção a uma sociedade mais justa e com menos desigualdades sociais.

Diante disso, defendemos que o atendimento educacional especializado venha complementar/suplementar a formação do estudante. Nesse sentido, é necessário o compromisso ético com a apropriação do conhecimento, movimento que oportuniza à escola e seus professores buscar sentidos para os saberes mediados, levando os serviços de apoio a constituir alternativas pedagógicas para que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso a essa apropriação.

A quarta aula da sequência didática aconteceu em 6 de setembro de 2022. Nesse dia, ainda enfrentamos problemas com a frequência dos estudantes, pois o transporte (uma van) não tinha sido consertado. Com isso, alguns alunos ficaram sem ir à escola por uma semana, limitando a realização das atividades com os que estavam na sala. A proposta foi a construção coletiva de duas maquetes representando o relevo, a hidrografia e a vegetação presentes no campo e na cidade. Havíamos conversado com os estudantes, uma semana antes, para que trouxessem materiais recicláveis para o trabalho, mas, devido às condições do transporte, poucos participaram da aula. Assim, a atividade ficou limitada aos materiais e recursos que tínhamos disponíveis. Registramos esse momento da pesquisa no diário de campo, conforme fragmento abaixo:

A proposta da construção da maquete foi interessante, pois os estudantes não haviam tido essa experiência. Mesmo com os materiais limitados e uma quantidade reduzida de alunos, os que estavam presentes trouxeram caixas, galhos, areia e brinquedos para que pudéssemos trabalhar. Todos empolgados em começar, demos as orientações iniciais, falamos sobre os cuidados com as tesouras, cola-quente e as tintas. Deixamos um tempo livre para que começassem a confeccionar a maquete. Percebendo a dificuldade que sentiam, orientamos que desenhassem em um rascunho a ideia do grupo para, em seguida, passar ao isopor. E assim fizeram.

Os estudantes dividiram as tarefas para que todos pudessem contribuir. Uns desenhavam, outros recortavam e colavam. Ideias iam surgindo e, junto delas, algumas discussões, mas todos participaram. Os estudantes apoiados pela Educação Especial eram envolvidos pelos colegas e convidados a participar. A atividade se caracterizou como um momento de aprendizagem, descontração e inclusão. Após concluírem, os discentes apresentaram aos colegas suas produções

e disserem em que cada um contribuiu (DIÁRIO DE CAMPO, 6-9-2022).

A seguir apresentamos imagens relacionadas com a atividade explicitada.

Imagem 46 — Atividade de construção da maquete



Imagem 47 — Atividade de construção da maquete



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 48 — Maquete produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Após realizar a segunda sequência didática, organizamos, para a semana seguinte, o planejamento das próximas aulas. Esse momento aconteceu nos dias 12 e 13 de

setembro de 2022, também após o horário de aula. Nessa semana, já contávamos com o apoio de outra professora de Educação Especial que se somava ao grupo. A ela demos o nome de Mari. Foi contratada pela Secretaria de Educação para substituir a docente que havia deixado as aulas no início de agosto. É importante destacar que, nessa mesma semana, o professor de Educação Física que estava de atestado retornou e a professora que o substituíra teve o contrato encerrado.

Destacamos esses acontecimentos, pois esse rodízio de professores, fez com que o pesquisador e a professora da classe comum se deparassem com dificuldades de estabelecer comunicação ou elaborar proposta de trabalho com todo o corpo docente da escola. Apesar de a pesquisa não envolver o professor de Educação Física, consideramos que essa rotatividade tenha dificultado o trabalho colaborativo e as práticas pedagógicas na sala multisseriada investigada, pois o espaço de planejamento aconteceu enquanto as crianças estavam nessas aulas.

Diante dessa realidade, consideramos que a rotatividade de profissionais, por ausência de concurso público, se coloca como uma tensão existente nas escolas campesinas, levando alunos e professores a eternos recomeços, afetando a relação entre Educação Especial, Educação do Campo e a oferta do atendimento educacional especializado. O estudo de Nunes (2019, p. 58) destaca:

[...] há uma grande rotatividade entre os docentes que atuam nas escolas multisseriadas. Em raros os casos os professores permanecem por muitos anos em uma mesma turma ou escola. Esta rotatividade acentuada gera prejuízos, tais como descontinuidade das ações, requerendo que novos professores tenham que se adaptar a novas rotinas e novas turmas a cada ano; para os estudantes, a exigência de readaptações gera prejuízos pedagógicos que afetam sua aprendizagem.

A rotatividade de professores do ensino comum e de Educação Especial, a realização de momentos de formação uniformes sem a realidade do campo, a falta de concursos públicos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais e as incipientes redes de apoio afetam o trabalho pedagógico nas escolas e, conseqüentemente, a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas campesinas. Aqui, em destaque, as que atuam com classes multisseriadas, conforme debate realizado por Castro (2019, p. 56) quando diz:

Outro fator importante para o sucesso do trabalho pedagógico é o fato de que o aprendizado, por ser complexo, necessita que os conhecimentos trabalhados em cada série estabeleçam uma relação lógica e uma articulação coerente entre si e também que a aprendizagem não aconteça de maneira uniforme entre os alunos. Para essa real necessidade, mais eficaz seria que esse processo fosse acompanhado de maneira articulada, através de um planejamento horizontal, que contemple as necessidades dos aprendizes também a longo prazo.

Dando continuidade à proposição da investigação na escola do campo pesquisada, propusemo-nos planejar mais uma sequência didática, contando com o apoio da professora da sala regular e das duas docentes de Educação Especial. O Quadro 8 explicita o planejamento realizado para a atividade.

Quadro 8 — Organização da 3ª sequência didática (continua)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	
Conteúdo geral	Sistema Solar
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características da Terra • Reconhecer o Sol como fonte de luz e energia térmica • Analisar e reconhecer as fases da Lua • Compreender o movimento de rotação e translação • Reconhecer os planetas do sistema solar
1º AULA (19 de setembro)	CONTEÚDO Planeta Terra
	METODOLOGIA Roda de conversa sobre a estrutura do planeta Terra Leitura de texto Experiência com quatro tipos de solo Representação das camadas do planeta Terra
2º AULA (20 de setembro)	CONTEÚDO Sistema solar Movimento de rotação Movimento de translação
	METODOLOGIA Leitura coletiva Confecção de uma maquete representando o sistema solar

Quadro 8 — Organização da 3ª sequência didática (conclusão)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	
3º AULA (21 de setembro)	CONTEÚDO Fases da Lua
	METODOLOGIA Pesquisa sobre a influência das fases da Lua na agricultura. Apresentação de vídeo Roda de conversa Atividade de recorte e colagem

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, pelas professoras de Educação Especial e do núcleo comum.

Iniciamos a terceira sequência didática em 19 de setembro de 2022. Ao chegar à sala de máscara, os estudantes perguntaram se eu estava com Covid-19. Disse que estava com sintomas gripais, que havia feito o teste e, mesmo tendo resultado negativo, preferi usar máscara para protegê-los. Como proposta de trabalho, levamos os estudantes para o pátio da igreja para apresentar o tema que iríamos estudar – o sistema solar. Levantamos alguns questionamentos e tiramos dúvidas. Pedimos aos alunos que citassem algumas características da Terra que eles conseguiam perceber e relacionar com o que viam à sua volta.

Juliano: *Ao observar o globo terrestre e olhar à nossa volta, o que vocês percebem?*

Estudante do 5º ano: *Professor, vejo que aí tem muita água, que a Terra é redonda, mas a gente não percebe! Olhando à nossa volta, vejo muitas montanhas e aí (no globo) não!*

Caio: *Se a Terra é redonda, como as coisas ficam em pé? Como a água não escorre?*

Estudante do 4º: *Além da Terra e da água existe o ar da atmosfera, que a gente não vê aí, mas que podemos sentir aqui! (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).*

A atividade oportunizou dialogar com os alunos ali mesmo, sob a sombra da árvore. Abordamos temas, como a lei da gravidade, o relevo, a vegetação, a estrutura da terra e as demais dúvidas dos estudantes. Destacamos que essa prática foi interessante, pois pedimos que não levassem nada para anotação, pois gostaríamos da participação por intermédio do diálogo.

Esse momento foi interessante, pois os estudantes sentaram nos bancos à sombra de uma árvore e fomos provocando a pensar, perguntando sobre os conhecimentos que já havíamos trabalhado em sala. Com o auxílio do globo terrestre, analisamos sua estrutura, cores e formato. Discutimos sobre gravidade, a influência do Sol no planeta e percebemos a participação e interesse dos alunos pela atividade (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Imagem 49 — Roda de conversa sobre o planeta Terra no pátio da igreja



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 50 — Roda de conversa sobre o planeta Terra no pátio da igreja



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Recorramos mais uma vez ao diário do campo para evidenciar como a atividade foi desenvolvida com a turma. Assim, registramos:

Ao retornar à sala, fizemos uma apresentação dialogada sobre o conteúdo com o auxílio da lousa digital. Nela, trabalhamos com imagens e textos informativos. Nesse momento, abordamos a estrutura da terra e os diferentes tipos de solo, proporcionando aos estudantes a vivência de uma experiência, qual seja, levamos quatro garafas pet com solos diferentes (argiloso, orgânico, arenoso, calcário) e, após explicar sobre a incidência desses solos, propusemos que colocassem caroços de feijão e observassem, em um período de tempo, como cada um ia se desenvolver.

A dinâmica despertou o interesse dos estudantes, pois se tratava de uma prática relacionada à vivência com a lavoura. Carlos e Eduardo nos diziam que eles ajudavam seus pais a plantar feijão, mas utilizavam uma máquina. Conversamos sobre o plantio do feijão, como a terra deve ser preparada, quais os cuidados necessários, o período

do plantio até a colheita. Joana sinalizava que havia feijão plantado em casa e que adora feijão tropeiro.

A atividade desenvolvida também foi proposta aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas destacamos que, nesse dia, a estudante Nina não estava na aula. Os demais alunos observaram o desenvolvimento da proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 19-9-2022).

A seguir, apresentamos, nas Imagens 51 a 54, a organização da aula e a execução das atividades

Imagem 51 — Apresentação do conteúdo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 52 — Apresentação do conteúdo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagens 53 — Experimento sobre os tipos de solo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagens 54 — Experimento sobre os tipos de solo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Partindo da realidade dos estudantes, em sua maioria filhos de agricultores que lidam com a terra e cultivam o feijão, pensamos, nessa proposta, aproximar os conhecimentos da vida cotidiana do campo dos saberes científicos, a fim de criar uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006, 2008) e, a partir do processo de tradução (SANTOS, 2007), fazer dialogar os conhecimentos a partir de uma “prática pedagógica do Sul” capaz de visibilizar o trabalho do professor dentro das escolas do campo. Para tanto, recorreremos a recursos e materiais para a reinvenção dessas práticas, visando a facilitar a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, apoiando os públicos-alvo da Educação Especial. Nessa direção, Molina e Freitas (2011, p. 24) afirmam que, no ambiente escolar:

Os sujeitos do campo devem ser ativos/participativos do processo ensino aprendizagem de maneira que dialoguem os saberes e experiências dos mesmos, com conhecimento científico para que assim o conhecimento construído a partir deste encontro seja significativo de maneira a intervir na realidade desses sujeitos transformando-a e melhorando-a. Daí um grande desafio e uma grande possibilidade da escola do campo: articular tais conhecimentos de forma a contribuir com a autonomia e criticidade dos educandos, e para tanto faz-se necessário estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esses limites e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala.

Após esse experimento, incentivamos os estudantes a construir uma bola de isopor para representação. Para tanto, foram motivados a utilizar tinta guache azul e marrom para representar a crosta. Trabalhamos com gel para representar o manto e outra bola de isopor menor para representar o núcleo, conforme registro que segue.

Ao dialogar com os estudantes sobre a estrutura da Terra, fomos apresentando imagens no quadro com apoio da lousa digital. Relacionamos a estrutura da Terra com as aulas passadas, falando sobre relevo, vegetação e hidrografia. Fomos indagando aos alunos para que compreendessem que a crosta terrestre era composta por esses elementos. Com o auxílio do Globo Terrestre, apresentamos as calotas polares, os oceanos, os continentes, os hemisférios, dentre outros. Nessa parte da explicação, ficamos mais próximo dos estudantes apoiados pela Educação Especial para perceber quais eram suas reações. Joana, com o olhar sempre atento, perguntava se a praia também fazia parte da crosta terrestre. Caio e Carlos se mostraram mais atentos no assunto, fazendo intervenções na fala do pesquisador.

Como estávamos com uma quantidade reduzida de material, solicitamos aos estudantes da Educação Especial que formassem um grupo à frente da sala, pois eles iriam realizar a atividade. Pegamos os materiais, orientamos como deveriam representar a estrutura da Terra e eles se puseram a fazer. Maria e Joana desenharam os continentes e os oceanos observando o Globo Terrestre. Caio e Eduardo fizeram a mistura do gel com a tinta guache para compor o manto. Carlos se propôs pintar o núcleo. Foi um momento de muita interação. Os outros estudantes observavam o protagonismo dos colegas e a atividade durou cerca de 40 minutos (DIÁRIO DE CAMPO, 19-9-2022).

A seguir, apresentamos, nas Imagens 55 e 56, como se desenvolveu a proposta.

Imagens 55 — Representação da estrutura do planeta terra



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagens 56 — Representação da estrutura do planeta terra



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Continuamos com a produção em aulas seguintes. A segunda aconteceu em 20 de setembro de 2022. Iniciamos, conversando sobre o sistema solar e fizemos um levantamento de informações do que os estudantes sabiam sobre o tema, já que havíamos discutido sobre o planeta Terra na aula passada.

A ideia era utilizar um material representando o sistema solar disponível na escola para fazer uma apresentação dos planetas, demonstrando como acontecem os movimentos de rotação e translação da Terra, mas, como a unidade de ensino estava em reforma, o material existente havia sido colocado em uma caixa e guardado no depósito, juntamente com outros recursos. Segundo a professora, ele não estava funcionando, então trabalhamos com o que estava ao nosso alcance.

Com o globo terrestre e o auxílio de uma bola de isopor representando o Sol, mostramos como funcionavam os movimentos de rotação e translação da Terra. Também discutimos sobre as quatro estações do ano, destacando as relações com esses movimentos. Apresentamos um trecho do documentário “O Sistema Solar”, disponível no Youtube, e distribuímos fichas de leitura sobre a temática.

O segundo momento da aula foi destinado à confecção de uma maquete para representar os planetas do sistema solar. Nesse dia, a professora Júlia não participou da aula, pois amanheceu chovendo e ela não compareceu à escola. Isso tornou o trabalho mais desafiador, tendo em vista a comunicação com a estudante Maria se mostrar mais limitada. Percebemos que ela teve dificuldades de participar da aula, principalmente, no primeiro momento de exposição do conteúdo. Como não sabemos Libras (o pesquisador e a professora regente), pedimos às crianças que já estabelecem uma comunicação com a discente, por meio de alguns sinais ou códigos criados por eles, que fizessem a tradução dos comandos das atividades.

Muito difícil essa situação. Quando a Júlia não vem, eu me sinto de mãos atadas com ela, um sentimento de impotência. Ela chega, senta e fica desenhando, sem ninguém falar nada. Quando dá para trazer ela pra alguma atividade, eu peço às meninas que conseguem se comunicar com ela pra explicar o que tem que fazer, mas eu confesso que esse trabalho colaborativo não está acontecendo da melhor forma. A professora Júlia é meio resistente em participar da minha aula, em trazer a aluna para sala, ela prefere trabalhar lá. Eu tento falar com ela pra ficar na sala, mas ela não aceita, só vem quando você está aqui (PROFESSORA ANA, 2022).

Em muitos casos, a resistência ao trabalho colaborativo e à presença do professor especializado na sala de aula é manifestada pelos professores do ensino comum. Muitas vezes, quando o movimento é permitido, tem-se a compreensão de que o docente especializado irá assumir integralmente o ensino da criança com deficiência e o professor do ensino comum se dedicará aos demais alunos.

No caso da pesquisa, evidenciamos que essa dificuldade de adesão ao trabalho colaborativo se deu pela professora do atendimento educacional especializado que sentiu dificuldades em trabalhar a Libras na sala regular. Essa compreensão exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento das atividades e nos diversos olhares dentro da escola, tendo em vista que nem sempre os professores possuem dispositivos, apoios e recursos para ousar esses desafios. Nesse sentido, Fontes (2009, p. 73) contribui com a ideia de trabalho colaborativo destacando:

A reflexão que o professor desenvolve sobre sua prática não pode ser um ato solitário. Ele demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. [...] a construção dos saberes docentes é coletiva e, na Educação Inclusiva, ela deve envolver, além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração.

A proposta de trabalho colaborativo exige que os professores compartilhem conhecimentos, promovendo um currículo que atenda às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, fortalecendo as oportunidades para todos os alunos. Com isso, “[...] o professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 37).

As Imagens 57 a 61 a seguir apresentam as práticas desenvolvidas com os estudantes e a maquete finalizada.

Imagem 57 — Confeção da maquete sobre o sistema solar



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 58 — Confeção da maquete sobre o sistema solar



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 59 — Confeção da maquete sobre o sistema solar



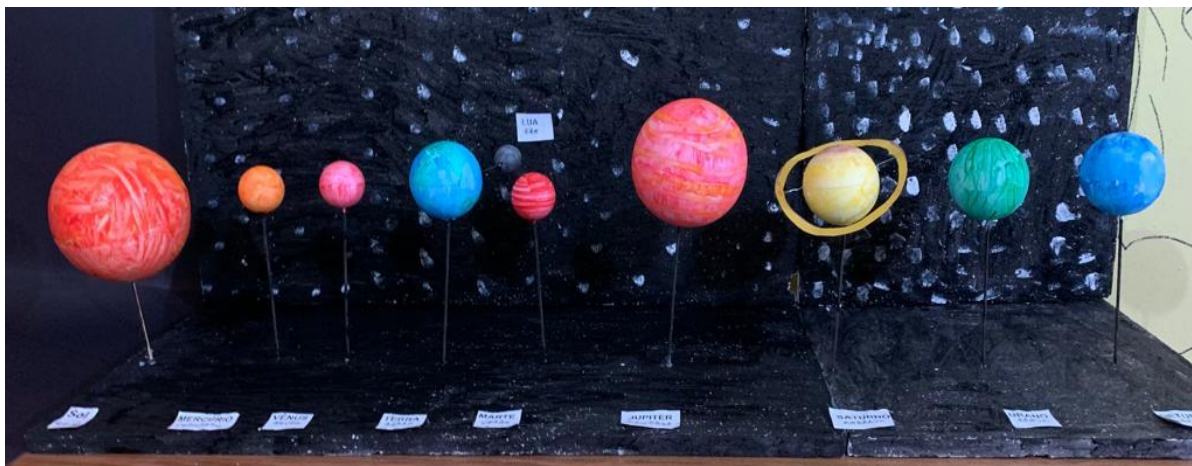
Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 60 — Confeção da maquete sobre o sistema solar



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 61 — Maquete sobre o sistema solar



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

O trabalho com o sistema solar foi devidamente registrado pelo pesquisador, tanto por meio de fotografias como no diário de campo. Vejamos o que os registros sinalizam:

A atividade de confecção da maquete do Sistema Solar envolvia toda a turma. Como se tratava de uma atividade que contava com materiais

que a escola não tinha e o uso de tinta que era pouco comum, os estudantes ficaram bem empolgados com a proposta. Para isso, tivemos que realizar um sorteio para distribuir as tarefas, pois, de início, todos queriam pintar as bolas maiores. Então, pedimos que escrevessem os nomes dos planetas e das estrelas nos papéis e realizamos o sorteio. Havia reclamação dos estudantes quando um colega tirava o planeta que era de seu desejo, mas deixamos que eles fizessem as trocas para começar a atividade.

Quando os planetas estavam pintados, fomos organizando a maquete, perguntando a ordem de cada planeta, tendo o auxílio de uma imagem na lousa. Quando cada estudante ia fixar seu planeta na maquete, ele deveria realizar a leitura de suas principais características (massa, cor, temperatura, distância do Sol, dentre outras) que foi entregue no início da aula.

Carlos, estudante apoiado pela Educação Especial, perguntou-nos se, à noite, conseguíamos ver algum planeta a olho nu. A turma interagiu respondendo que era possível observar a Lua e as estrelas. Caio nos contou que já teve a oportunidade de observar o céu através de um telescópio (recurso presente na escola onde estudava). Na oportunidade, conversamos sobre o Planetário da Ufes, que permitia ver alguns planetas, cometas e estrelas, através do seu megatelescópio. Joana, então nos perguntou por que não os levávamos até ao planetário para que pudessem fazer a observação. Dissemos da nossa vontade, mas essa visita não dependia apenas de nós. Formos conversando com os estudantes, tirando as dúvidas, até terminar a proposta da atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 20-9-2022).

A terceira aula aconteceu em 21 de setembro de 2022. Ao chegarmos à escola, os estudantes já vieram ao nosso encontro, perguntando sobre o que iríamos estudar, demonstrando curiosidade. Consideramos importante destacar que, nesse dia, a professora Mari não estava presente e a estudante Nina também havia faltado.

Dando continuidade às discussões sobre o sistema solar, abordamos as fases da Lua. Conversamos e levantamos problematizações, levando os estudantes a falar sobre as pesquisas realizadas com seus responsáveis sobre como as fases da Lua influenciam a agricultura. Após esse momento, os discentes do 5º ano tiveram acesso ao conteúdo do seu livro didático, precisamente, no Capítulo 1, que trata dos movimentos da Terra e da Lua. Com isso, realizaram a leitura do texto e analisaram as figuras. Com os estudantes do 3º e 4º ano, fizemos um momento de contação de história com o livro *A orquestra da Lua Cheia*, de Jens Rasmus. Esse momento foi marcado pela leitura e exploração da história com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Realizado esse momento de leitura, apresentamos dois vídeos sobre o assunto. O primeiro tratava das fases da Lua com uma explicação científica. O segundo abordava as influências da Lua sobre a agricultura. Os estudos realizados nos permitiram mediar práticas pedagógicas para explicar os movimentos de rotação e translação como observamos nas Imagens a seguir.

Imagem 62 — Explicação sobre os movimentos de rotação e translação da Lua



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 63 — Explicação sobre os movimentos de rotação e translação da Lua



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

A aula teve continuidade conforme a narrativa abaixo explicitada:

Utilizando o globo terrestre, uma Lua de isopor e uma lâmpada representando o Sol, apresentamos como ocorrem as fases da Lua, ou seja, de acordo com a iluminação que ela recebe do Sol, durante seu movimento de rotação e translação. Para essa atividade, fechamos a cortina da sala deixando o ambiente mais escuro, apagamos as lâmpadas e deixamos acesa apenas a que representava o Sol.

Fizemos um círculo, colocamos o Globo terrestre ao centro e pedimos ao estudante Eduardo que segurasse a Lua. Fomos explicando de forma bem lúdica e procurando mostrar cada movimento, para que eles percebessem que, de acordo com a posição da lâmpada, a sombra produzia uma fase diferente da Lua.

Percebemos que os estudantes estavam entendendo a dinâmica, quando começavam a relacionar que, de acordo com o movimento de translação, tínhamos uma estação do ano. Falávamos que o

movimento de rotação da Terra permitia a existência do dia e da noite. Percebemos maior dificuldade através das perguntas sobre a compreensão das fases da Lua, que necessita dos movimentos em torno do seu próprio eixo, do movimento do Sol e da Terra. Para maior compreensão, propomos uma atividade de recorte e colagem exemplificando como acontece esse processo.

A atividade foi de representação das fases da Lua. Com algumas cópias, os estudantes coloriram as Luas em suas fases e recortaram. No centro da cartolina, colocamos uma Lua cheia e, com o papel cartão preto (em formato de Meia-Lua), fomos girando, cobrindo e descobrindo as partes da lua, representando as suas fases, como podemos observar nas imagens a seguir (DIÁRIO DE CAMPO, 21-9-2022).

Imagem 64 — Atividade sobre as fases da Lua



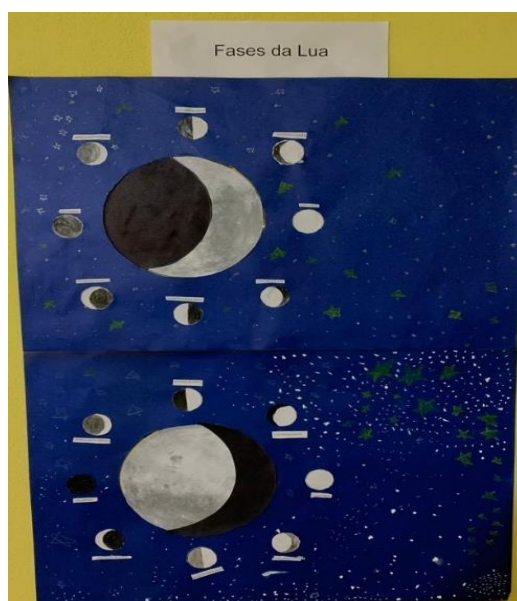
Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 65 — Atividade sobre as fases da Lua



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Imagem 66 — Atividade de recorte e colagem sobre as fases da Lua



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

As atividades realizadas atenderam aos objetivos propostos. Os estudantes participaram tanto das discussões verbais, quanto da realização das práticas. Uma observação a ser feita veio ao longo da pesquisa: a estudante Joana demonstrou dificuldade de interação com os estudantes. Dificilmente, ouvíamos a voz dela. Percebemos que ela tinha vergonha e timidez. Sempre pedia ajuda aos colegas, mesmo quando era solicitada a fazer algo pela professora. Nessa atividade, constatamos seu protagonismo no momento de leitura, na organização do grupo e até mesmo na atividade de recorte e colagem. Em determinado momento, ela nos perguntou e trouxe algumas afirmativas: Lua Cheia é quando fica tudo claro à noite? Minha mãe disse que só pode plantar as mudas na horta quando é Lua Crescente! Meu pai só corta a grama na Lua Minguante pra não crescer rápido!

Os demais estudantes público-alvo da Educação Especial também participaram das atividades demonstrando maior autonomia. Falavam das experiências que tinham sobre as fases da Lua relacionadas com o plantio e as colheitas. Carlos nos contou que a melhor fase para “castrar” os animais (porcos e bovinos) é a Lua Minguante, porque não “incha” o local do corte.

As falas dos estudantes demonstram apropriação do conhecimento que se tornou significativo, pois faziam relação com a vida cotidiana. Identificamos também a evolução na alfabetização dos alunos apoiados pela Educação Especial e da turma.

Após o processo de pesquisa, reunimo-nos com a professora da classe comum, as duas docentes de Educação Especial e a pedagoga que fazia itinerância para avaliação coletiva. Santos (2008) nos ajuda problematizar o que chamamos de mudança e resultado em pesquisa-ação, pois, para a racionalidade indolente, as mudanças precisam ser mensuradas, observadas e quantificadas.

Estudos como os desenvolvidos por Jesus (2008) nos permitem outras compreensões sobre o conceito “mudança” conforme excerto extraído de uma produção da autora com pesquisadores parceiros:

Aprendemos com a pesquisa-ação que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 782).

Em conversa com o grupo, decidimos marcar um encontro para dias depois do término da pesquisa, para que as docentes pudessem avaliar como iriam continuar o trabalho com os estudantes após a participação do pesquisador. Diante disso, encontramos-nos em 3 de outubro de 2022. A fala das professoras reforçou que o trabalho colaborativo facilita a projeção de ideias, outras possibilidades de trabalho pedagógico e, sobretudo, retira a sobrecarga de trabalho solitário da professora da sala comum. Com isso ela não é a única responsável pela aprendizagem dos estudantes. Essa situação nos faz recordar as produções de Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785), quando dizem que:

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com

o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino.

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.

As professoras avaliaram a importância do trabalho colaborativo e concluíram que, por meio dele, é possível pensar em práticas pedagógicas inclusivas, mesmo diante das condições/desafios que afetam a escola do campo e a classe multisseriada. Diante disso, avaliaram:

Trabalhar em equipe é um desafio. Digo isso porque sou pedagoga, mas, quando a equipe tem o mesmo objetivo, dá certo. Mesmo não estando presente todos os dias, essa é uma avaliação que eu faço, citando, como ponto negativo das escolas multisseriadas, não ter a figura de um pedagogo, diretor ou coordenador todos os dias [...]. Também percebi o avanço tanto dos alunos, quanto das professoras. Ana chegou no meio do ano, passou por dificuldade de compreender o trabalho, mas a pesquisa ajudou e muito nesse processo de trabalhar de forma interdisciplinar com as quatro turmas. A pesquisa foi um ponto de apoio. Essa aula da Agricultura Familiar foi um despertar de como deveria acontecer o trabalho. Parece que ter alguém ali como suporte dá segurança. Júlia também avançou muito, pois tinha dificuldade em fazer o colaborativo, agora vejo que ela e Ana estão tentando trabalhar mais por essa via. Até mesmo a Mari, que chegou há pouco tempo, já foi envolvida nesse movimento de vocês (PEDAGOGA, 2022).

Juliano, eu gostei muito da sua participação na minha aula. No início fiquei com receio, pois estava chegando na escola, conhecendo os alunos e ter de cara alguém junto comigo me deixou insegura. Senti muita dificuldade nesse processo inicial, mas considero que você veio pra somar. Aprendi muito com suas aulas, a forma como você apresentava o conteúdo, as atividades. Foi muito bom poder contar com você. A pesquisa mostrou como é possível envolver os estudantes nas atividades. A forma como a gente planejava garantia que todos participassem, cada um no seu tempo, do seu jeito (PROFESSORA ANA).

Pra mim foi um desafio também, eu trabalhava com a Maria na sala do AEE. Mesmo que, no início da aula, a gente ficasse na sala do ensino comum, eu tinha meus objetivos com ela depois. A pesquisa veio e fez

a gente mudar um pouco isso. Você propôs que ficássemos na sala algumas aulas. Foi muito interessante, conseguimos envolver ela em algumas atividades, mas às vezes, eu ficava frustrada, mesmo a gente planejando juntos, na hora eu não conseguia traduzir uma explicação, e os materiais de apoio que eu levava pra sala pareciam não ser suficientes. A aula de agricultura abriu meus olhos. Para mim foi incrível! A partir daquele dia, comecei a acreditar que era possível. Eu considero que, com a Maria, o trabalho colaborativo é muito importante para o desenvolvimento social dela, porque ela já está no quinto ano e, se avançar, vai pra outra escola, mas na sala de AEE a gente consegue atender melhor às especificidades dela, por isso tinha que ter o contraturno (PROFESSORA JÚLIA).

Eu assumi a Educação Especial há pouco tempo. Considero que a pesquisa tenha facilitado minha compreensão. Já cheguei sendo envolvida, participando, porque a pesquisa estava acontecendo. Acredito que, se tivesse trabalhando sozinha na sala do AEE, teria sido mais difícil. Mesmo tendo participado de poucas aulas, foi muito significativo, com certeza vai contribuir no meu trabalho enquanto for professora de Educação Especial (PROFESSORA MARI).

A avaliação da pedagoga e das professoras envolvidas na pesquisa demonstra a relevância da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Percebemos o movimento de compreender a realidade e propor uma ação colaborativa com o intuito de que problematizar e pensar outras possibilidades sobre os processos educativos tenha contribuído para a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala multisseriada.

Santos (2018) compreende que as *Epistemologias do Sul* criam a possibilidade de olhar para as exclusões radicais ou abissais de modo a desnaturalizá-las. Para o autor, se desejamos descolonizar nosso pensamento, precisamos de conhecimentos que propiciem às pessoas se sentirem parte deste mundo. A pesquisa-ação possibilita que os participantes da investigação se vejam pesquisadores coletivos e sujeitos de conhecimentos. Como afirma Santos (2018), esse modo de produzir ciência permite que esses indivíduos convivam com as *Epistemologias do Sul* que desvela a necessidade de outro conhecimento e do enfrentamento ao desperdício de experiências.

Conforme o pensamento do autor, as *Epistemologias do Sul* oportunizam novas possibilidades de compreender e lidar com o conhecimento. Nessa perspectiva, as falas das participantes nos remetem a pensar que outras práticas pedagógicas são possíveis para a escolarização dos estudantes, como as do Sul, por fazerem emergir

na sala de aula multisseriada conhecimentos, experiências e ações participativas que visam a atender às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Compreendemos que intervir em um contexto heterogêneo – como as salas multisseriadas – nos desafiava e levava a assumir a cooparticipação nos processos de ensino-aprendizagem, potencializando momentos de planejamento e problematizando as atividades para que os discentes participassem de ações planejadas e mediadas na classe multisseriada. Em outras palavras, permitiu-nos viver uma intervenção comprometida com a aprendizagem pautada na criação de condições de igualdade e respeito às diferenças humanas. Finalizando as discussões possibilitadas por este capítulo, passamos ao próximo que nos permite organizar as nossas considerações, sem pôr um ponto final à dissertação de Mestrado em Educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem ciência, ou teologia, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 2011, p.57).

Fechamos esta dissertação com o pensamento de Paulo Freire. O autor nos leva a refletir sobre a impossibilidade de passarmos por esse mundo sem senti-lo e sem trazer contribuições para torná-lo humano e incluyente. Eis a força motriz que nos impulsionou a estudar e chegar ao Mestrado: dedicar parte de nossa existência para contribuir com processos de inclusão de pessoas que lidam cotidianamente com a exclusão social e escolar, destacadamente, por possuírem algum tipo de deficiência e se constituírem sujeitos campesinos.

Buscamos, na pesquisa acadêmica, contribuir com linhas de pensamento e de ação capazes de impulsionar as políticas educacionais para que estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso aos conhecimentos curriculares, mas articulados aos saberes dos territórios em que vivem e dos pertinentes às suas necessidades específicas de aprendizagem, tudo isso por intermédio de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, adentramos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo com a intenção de desenvolver um estudo de Mestrado que objetivou constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, visando a fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para tanto, fizemos uma longa caminhada. Cumprimos créditos das disciplinas, participamos de momentos de orientações e de estudos, escrevemos e reescrevemos o projeto de investigação, passamos pelo processo de qualificação e adentramos o cotidiano da classe multisseriada para colocarmos em prática o fazer da pesquisa.

Escrevemos a dissertação e, agora, torna-se necessário tecer algumas considerações-síntese sobre o que foi realizado.

A composição deste trabalho nos possibilitou trazer um panorama da Educação Especial nas escolas do campo e tensionar os modos como a ação pedagógica é realizada nas salas multisseriadas, muitas vezes, atravessada por desafios vividos pelos sujeitos que praticam a escola do campo. Falamos de problemáticas que atravessam os processos educativos, como transporte, fechamento de escolas, ausência de políticas de formação continuada vinculadas à realidade das unidades de ensino campesinas, nucleação, fragilidade das práticas pedagógicas e sobrecarga de trabalho docente. Não podemos deixar de mencionar o fato de esse *espaçotempo* contar, quase sempre, somente com um único professor atuando com turmas distintas e nelas conter a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial.

Além disso, pudemos fazer um olhar crítico-reflexivo sobre nossa trajetória acadêmica e profissional. Essa retomada histórica possibilitou que nos reencontrássemos (mais uma vez) com nossa caminhada como sujeito-estudante de escolas campesinas. Foi como passar um filme em nossa cabeça. Lembranças foram se juntando e montando um quebra-cabeça.

Pudemos ver novamente aquele menino campesino que adentrava a escola multisseriada pela primeira vez. Lembramos dos anos iniciais e do nosso remanejamento para uma escola longe da comunidade em que morávamos para cursar a segunda fase do Ensino Fundamental. Viajamos no tempo e relembramos o Ensino Médio e nosso ingresso no Ensino Superior. Com isso, passamos a defender que as práticas pedagógicas mediadas em salas multisseriadas podem apontar alternativas para que os professores mediem questões curriculares em diálogo com os conhecimentos da realidade e os trazidos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial para que eles encontrem maiores possibilidades de aprender na escola comum.

Para defender práticas pedagógicas inclusivas, também pudemos dialogar com outros pesquisadores dedicados a produzir conhecimentos sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Os estudos analisados na

revisão de literatura nos permitiram situar a dissertação de Mestrado no vasto campo de produção do conhecimento científico. Além disso, favoreceram o diálogo com outras pesquisas que discutiram temáticas existentes na Educação do Campo e que implicam as práticas pedagógicas e a inclusão de alunos com deficiências em salas multisseriadas. O conjunto dos trabalhos analisados nos oportunizou criar categorias de análises que apontaram os desafios e alternativas ao trabalho docente em frente ao compromisso ético-político de promover a acessibilidade curricular para discentes apoiados pela Educação Especial.

A primeira delas diz respeito a políticas educacionais que discutem o fechamento das escolas, o transporte, a infraestrutura e a rotatividade de profissionais. A segunda versa sobre as práticas organizativas das escolas do campo e o trabalho docente, considerando as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores para atuar nesse espaço. A terceira problematizou as práticas pedagógicas desenvolvidas, focalizando o contexto da sala de aula e o atendimento educacional especializado, tendo, como premissa, a inclusão dos estudantes com deficiência. Além disso, discutimos sobre a política de formação de professores.

Diante dos diálogos com os estudos trazidos na revisão de literatura, pudemos refletir que a Educação do Campo é atravessada por potencialidades e desafios. Trabalhar em uma classe com estudantes que trazem trajetórias de escolarização diversificadas é uma realidade complexa para os professores. De outro lado, podemos colocar como uma ação que potencializa os processos de ensino-aprendizagem, porque um estudante mais avançado pode colaborar com a formação do outro. No entanto, esse cenário desvela o necessário compromisso político-ético estatal com a Educação do Campo, o que remonta a condições de trabalho, valorização, redes de apoios e investimentos na formação dos professores.

O campo é um território de lutas. A defesa pela educação com qualidade é uma delas. O reconhecimento da Educação Especial como direito é uma temática que precisa ganhar visibilidade para que os estudantes apoiados pela modalidade de ensino possam aprender e os professores tenham condições de ensiná-los. Diante disso, buscamos trazer nossas contribuições para essa luta: reafirmar que práticas pedagógicas articuladas com a realidade dos estudantes, em colaboração com o

atendimento educacional especializado, possibilitam que alunos e professores possam trocar ideias, formar-se em processo e garantir o direito de acesso e permanência à educação em escolas multisseriadas do campo.

Além da revisão de literatura, fizemos passeios pelas legislações relativas à Educação Especial e à Educação do Campo, considerando as interfaces das modalidades. Esse diálogo nos permitiu compreender que a educação para os povos do campo se constitui como um espaço de lutas pela garantia de direitos que respeitem e atendam às especificidades de cada território. Trata-se de uma educação pensada a partir do paradigma do/no campo, conforme problematizam autores dedicados à área. Uma educação pensada com os povos camponeses e realizada nesse mesmo território.

No caso da Educação Especial nesse contexto, o Estado deve assegurar que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem no campo tenham acesso aos conhecimentos curriculares e ao atendimento educacional especializado por meio de práticas pedagógicas capazes de fazê-las atender o que é ensinado à turma de modo acessível, tendo em vista a promoção das aprendizagens desse público.

O diálogo com as normativas reafirma a necessidade de assumirmos a Educação para os povos do campo como direito social público e subjetivo. Essa tratativa desvela a necessidade de o Estado entender que pessoas com deficiências que vivem no campo necessitam contar com as devidas políticas educacionais para que a escola seja um lugar de partilha e de apropriação de conhecimentos.

Muitas vezes, pensa-se o campo como *espaçotempo* residual e os sujeitos que ali vivem como desprovidos de direitos. Diante disso, postula-se que os professores não precisam de apoios nem os estudantes necessitam de *espaçotempos*, como salas de recursos multifuncionais e professores especializados. Precisamos mudar essa linha de pensamento. Educação se faz com investimentos e com o compromisso com a formação humana na igualdade-diferença.

Diante dessa defesa, sentimos a necessidade de buscar sustentação teórica em autores que trazem uma abordagem crítico-propositiva para fundamentar as práticas pedagógicas inclusivas em classes multisseriadas, visando à inclusão de estudantes

com deficiências. Assim, a pesquisa buscou respaldo em Boaventura de Sousa Santos e em autores da Educação do Campo e da Educação Especial. Santos (2008) nos permitiu compreender que a racionalidade moderna constitui hierarquias entre conhecimentos e experiências. Para a superação desse pensamento hegemônico, procuramos discutir quatro conceitos do autor: Razão Indolente, *Epistemologias do Sul*, Ecologias de Saberes e o Processo de Tradução.

Esses conceitos nos possibilitaram compreender que há uma linha de pensamento que se coloca única, que Santos (2008) chama de razão indolente. Para enfrentá-la, propõe alternativas, por meio de um conjunto de conhecimentos, ações, experiências, lutas, resistências, processos e ciências contra-hegemônicas que o autor denomina de *Epistemologias do Sul*. Essas produções advindas de sujeitos e grupos invisibilizados nos faz reconhecer e visibilizar uma ecologia de saberes que nos convida a criar relações de diálogos entre conhecimentos, por meio de processo de tradução.

O diálogo com essas teorizações nos permite refletir que a Educação do Campo necessita de currículos que possibilitem a tradução dos componentes curriculares com os saberes camponeses, mas também com as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Logo, precisamos enfrentar racionalidades indolentes que defendem que ao campo é necessário oferecer currículos urbanocêntricos comprometidos com avaliações de larga escala que promovem o ranqueamento das escolas, dos alunos e dos professores. No caso da escolarização dos sujeitos mencionados, a razão indolente produz currículos frágeis e empobrecidos, pensados para limitações e deficiências e não para sujeitos que aprendem e podem aprender quando as devidas condições são mediadas.

Para realizar o estudo de campo, pautamo-nos na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação colaborativo-crítica que se colocou como um método de produção do conhecimento que favorece momentos de observação, de troca, de diálogo, de interação e de construção de novas práticas. A metodologia permitiu conversas entre o pesquisador, a professora do ensino regular, as do atendimento educacional especializado, a pedagoga e a equipe gestora de Educação Especial em atuação na Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES. Por meio desse método,

analisamos documentos da esfera municipal para compreender a política de educação e de Educação Especial adotada pela rede, bem como trabalhamos com a observação participante, com o planejamento de sequências didáticas e mediação delas, fazendo a avaliação do processo de pesquisa transversalizar a produção dos dados.

Os dados produzidos por meio dos procedimentos citados nos possibilitaram compreender que a escolarização de alunos com deficiência no ensino comum perpassa por práticas pedagógicas capazes de articular os componentes curriculares e os conhecimentos específicos demandados pelas trajetórias de cada sujeito, de modo tal que a Educação Especial ocupe a função complementar/suplementar (ZERBATO; MENDES, 2018) ao ensino comum, contribuindo, assim, para que os alunos, juntamente com os professores do ensino comum, tenham sucesso no percurso escolar.

Ao final do processo de pesquisa, assim como os estudos de revisão de literatura apontavam, identificamos que o atendimento educacional especializado precisava ser ressignificado, bem como sua configuração na sala de aula comum deveria ganhar outras possibilidades. Para que esse serviço de apoio nas escolas do campo seja desenvolvido em uma perspectiva de trabalho colaborativo, consideramos que essa compreensão seja associada ao processo formativo dos professores, como sinalizaram os estudos de Anjos (2016), Sousa (2013), Gonçalves (2014), dentre outros.

Ao observar o cotidiano da escola, pudemos perceber que as professoras encontravam dificuldades em trabalhar coletivamente, não porque se mostravam resistentes em mediar os processos de ensino-aprendizagem na classe multisseriada, inclusive, com estudantes público-alvo da Educação Especial, mas por que se sentiam sozinhas, com a necessidade de articulação dos apoios, melhores condições de trabalho e acompanhamento sistemático do trabalho realizado com os alunos.

Falavam de insegurança e de se sentirem sozinhas, tendo que encontrar possibilidades de trabalho pedagógico. Diante disso, propusemos trabalhar em colaboração. Para isso, organizamos momentos de planejamento para sistematizarmos (coletivamente) ações pedagógicas que se desdobraram em

sequências didáticas capazes de articular temas geradores com os conteúdos curriculares a serem mediados com os alunos.

Essas sequências possibilitaram que as professoras do ensino comum e de Educação Especial trabalhassem juntas em sala de aula, enfrentando um cenário que se desvelava na escola de outra maneira. Cada uma, de modo individualizado e desconectado, trabalhava com os alunos. Essa articulação proporcionou acessibilidade curricular e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala multisseriada.

Pensando nos movimentos constituídos pela pesquisa e desafiados pela complexidade do trabalho pedagógico da sala de aula multisseriada e da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, fomos nos implicando com questões que atravessam o cotidiano da classe multisseriada pesquisada, mas também com a realidade de outras escolas campestinas com suas especificidades. O estudo nos fez questionar a formação do professor de Educação Especial para atuação nas escolas do campo, bem como do docente do ensino comum. Essa ausência de conhecimentos e de pertencimento ao território campestino faz com que esses profissionais não estabeleçam vínculos com as lutas/conhecimentos do meio rural.

Além disso, a carência de concursos públicos reforça a rotatividade de professores, fazendo com que o trabalho pedagógico seja permeado de eternos recomeços. A falta de acompanhamento sistemático de pedagogos se coloca como mais uma problemática e as múltiplas tarefas exercidas pelos docentes precarizam a formação dos alunos e a mediação dos conhecimentos. Os relatos de angústia no início da pesquisa dizem muito, pois eles falam da precariedade das políticas públicas para essa realidade educacional, situação que não pode ser naturalizada, mas enfrentada.

Esse cenário desvela o quanto é desafiador o trabalho do professor da escola do campo que atua em classes multisseriadas, com vários estudantes, percursos diferenciados de aprendizagem e mais de um currículo. De outro lado, essas salas fazem emergir possibilidades de trabalho pedagógico por se tratar de um ambiente rico em diversidade. Por esse motivo, as práticas pedagógicas planejadas e mediadas

na sala de aula comum (pela via do trabalho colaborativo) ajudaram-nas a desenhar outros caminhos e possibilidades de ensinar e aprender nas escolas do campo.

Para tanto, o pesquisador, muitas vezes, assumiu papéis diversos: o amigo próximo, o segundo professor da classe, o estagiário, o pedagogo e aquele que produzia conhecimento com a escola/professores/alunos e não para/sobre eles. Esses movimentos são as bases da pesquisa-ação colaborativo-crítica, método que nos acompanhou no transcorrer da produção dos dados. Em determinados momentos, o pesquisador (em sala de aula) era a válvula de escape para professora do ensino comum. Em muitas ocasiões, ele se via como o professor da turma, enquanto a docente organizava os diários e elaborava/corrigia avaliações em uma mesa ao fundo da sala.

Reconhecemos a importância de investimento na formação de professores do campo para que se constituam pesquisadores. Produzir um estudo implicado com a realidade – feito com os sujeitos da escola e capaz de apontar alternativas ao trabalho pedagógico – foi de grande relevância, pois ajudou as professoras a constituir outra compressão sobre o fazer pesquisa. Saíram da ideia de um movimento que denuncia e aponta fragilidades para vivenciar a experiência de receber/dar apoio e contribuir com a produção de ciência na área da Educação.

Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, as participantes refletiram sobre os impactos do planejamento coletivo e da figura do pedagogo na organização do trabalho pedagógico. São elementos importantes para novas possibilidades de aprendizagem, a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e o enfrentamento do sentimento de solidão que abate as ações de muitas professoras que atuam no meio rural.

Os momentos de planejamentos coletivos permitiram que levássemos para a sala de aula propostas de trabalho criativas, interessantes, ricas metodologicamente e em conteúdo. Com isso, alunos com ou sem deficiência foram beneficiados com as mediações. Reconhecer os conhecimentos a serem ensinados, aqueles que os estudantes trazem para a escola (inclusive os relacionados com a lida com a terra),

reconhecer que os discentes possuem especificidades de aprendizagem e criar condições para que elas sejam atendidas é o que Santos (2008) chama de tradução.

No desenvolvimento das sequências didáticas, por exemplo, o processo educativo vivenciado pelos estudantes permitiu o diálogo sobre as experiências dos povos do campo com referência à influência das fases da Lua na agricultura. Com isso puderam refletir sobre como o conhecimento científico também responde a essa relação, ou seja, como ela é explicada pela ciência. Assim, tivemos a oportunidade de pensar como diferentes saberes lidam com uma mesma temática, cada um com suas singularidades.

A pesquisa possibilitou o diálogo entre os professores, em momentos fora do horário de planejamento, por meio do Whatsapp e e-mail para pensar em ações pedagógicas que envolvessem os alunos público-alvo da Educação Especial nos processos de aprendizagem. A presença do pesquisador como apoio, interlocutor, mediador e provocador fez despertar a compreensão de que o trabalho colaborativo pode contribuir com a mediação das práticas e a aprendizagem dos estudantes.

Compreendemos que precisamos tensionar o trabalho pedagógico realizado nas classes multisseriadas e buscar constituir práticas pedagógicas para envolver os alunos nos currículos, sem negar as especificidades de aprendizagem. Para a superação dos desafios que atravessam a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, defendemos, dentre várias políticas públicas educacionais, a oferta do atendimento educacional especializado como apoio ao trabalho da classe comum.

Esse serviço fortalece a atuação conjunta do professor regente e o de Educação Especial. Além disso, defendemos a importância do diálogo entre esses professores para que possam planejar possibilidades e alternativas pedagógicas, tendo em vista o trabalho colaborativo, auxiliando os estudantes em todos os espaços escolares.

Portanto, a Educação Especial nas escolas do campo precisa contar com políticas públicas para superação dos desafios que atravessam esse contexto. Assim, são necessárias, dentre outras ações, a existência de sala de recursos multifuncionais, redes de apoio, valorização do trabalho docente, realização de concursos públicos,

manutenção das estruturas das escolas e a constituição de currículos que contemplem a realidade campesina e as demandas da Educação Especial.

Tratar da Educação das comunidades campesinas nas interfaces com a Educação Especial requer lançar um olhar sobre a relação ensino-aprendizagem na igualdade-diferença. Nesse sentido, os diálogos constituídos com os participantes no estudo desvelaram a necessidade de compreender questões que atravessam as práticas pedagógicas em classes multisseriadas e a oferta do atendimento educacional especializado, relacionando a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial com o direito social à Educação.

Falar de Educação Especial como modalidade de ensino, dentro de outra modalidade de Educação, como na Educação do Campo, requer de nós, professores-pesquisadores, um olhar atencioso e minucioso para o cotidiano escolar, com o objetivo de desconstruir paradigmas, romper preconceitos e buscar possibilidades de articulação entre as modalidades, entre os currículos e o atendimento educacional especializado, objetivando promover aos estudantes público-alvo da Educação Especial a aprendizagem para além dos muros escolares.

A pesquisa deixou os profissionais envolvidos inquietos e mais abertos a compreender e potencializar os processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes multisseriadas. Assim, abrir mão do trabalho individualizado e pensar em ações colaborativas, por meio de um currículo acessível, possibilita conhecer a realidade dos estudantes, levar em consideração os diferentes percursos de escolarização e propor práticas pedagógicas capazes de fortalecer a aprendizagem de estudantes com deficiência.

A colaboração entre o pesquisador, a professora do ensino comum, a docente de Educação Especial e a pedagoga foi importante para pensarmos outras maneiras de trabalhar os conhecimentos e torná-los mais acessíveis aos estudantes. O trabalho colaborativo se coloca como uma potente possibilidade de formação em contexto, porque favorece o adensamento dos saberes-fazer dos profissionais da educação e a tradução de conhecimentos, experiências e sujeitos uns nos outros.

Consideramos que o estudo não finaliza aqui, porque outras investigações precisam ser realizadas, levando em conta o que a própria revisão de literatura mostra: a temática é um assunto denso e outras questões relacionadas com a Educação Especial nas escolas do campo podem receber outros desdobramentos por meio da pesquisa acadêmica. Com isso, pode-se tensionar o financiamento, a formação de professores, as redes de apoio e o próprio sentido de atendimento educacional especializado.

Por acreditar na potência do trabalho pedagógico realizado na sala multisseriada e nas possibilidades de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, fechamos o estudo com a defesa das práticas pedagógicas inclusivas, assim como da valorização dos saberes-fazeres dos profissionais da Educação e do empoderamento do professor como sujeito de conhecimentos. Esses são movimentos necessários para falarmos de novas lógicas de ensino para que estudantes público-alvo da Educação Especial que estudam em salas multisseriadas (e não apenas nesse espaço) tenham resguardado o direito social à educação, conforme prescreve a Carta Magna desse país.

REFERÊNCIAS

ALBARADO, E. C.; VASCONCELOS, M. E. O. **Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins/AM.** Trabalho apresentado na Reunião Nacional da Anped, 39., 2019, Niterói.

ALMEIDA, M. L. A construção de conhecimentos na/pela pesquisa-ação: implicações para a prática pedagógica em educação especial na perspectiva da inclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 2012, [Anais Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade]. Campinas: Endipe, 2012.

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo:** possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar:** entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ANJOS, C. F. **Cartografando a interface educação especial e educação do campo:** desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ANJOS, C. F. **Realidades em contato:** construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. Dissertação. 2016. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do campo em movimento:** teoria e prática cotidiana. Curitiba, Editora da UFPR, 2010.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p.47-68, 2015.

ARROYO, M. G. Pedagogia do oprimido. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília/DF, n. 5, 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo).

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, n. 2, 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo)

AVELINO, W. F; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boca: Boletim de Conjuntura**, v. 2, n. 5, 2020.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago, 2011.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: Org: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R; CAIDO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: Nead, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

BATISTA, M. V. M. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba/PA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, PPGE, Pelotas, p. 187-199, jan./jun. 2008.

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 (Pronea). Brasília, 4 nov. 2010.

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

BRASIL. **Censo Escolar de 2012**. Brasília: Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.136, de 13 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

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/DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNB/CEB nº 23/2007**. Orientações para o Atendimento da Educação do Campo. Brasília: CNB, CEB, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 10.172/01. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009.

CAIADO, C. R. M; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAIADO, K. R. M; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do Estado de São Paulo. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 50, p. 179-193, maio, 2013.

CAIADO, K. R. M; ZEPPONE, R. M. O. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R; CAIDO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, v. 2, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (org.). **Articulação Nacional por uma educação do campo**. Brasília/DF, 2002. (Coleção por Uma Educação do Campo).

CASTRO, É. S. A classe multisseriada: um espaço de garantia de direito. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, v. 6, p. 44-59, 2018.

CNBB. Conselho Nacional de Bispos do Brasil. **Texto Base da Campanha da Fraternidade**, 2023.

CORREIA, P. C da H. **Modos de coMviver do índio com deficiência**: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303. maio/ago. 2008.

- DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da escola**: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2010.
- EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória/ES, 2017.
- FERNANDES, A. C. F. **Planificação da produção escrita em salas de aula inclusivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.
- FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos/SP, 2015.
- FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2009.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. (Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da Sead/UFRGS). Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- GHIDINI, S. S. G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2020.
- GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GONÇALVES, A. V; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalho Linguagens Aplicadas**, Campinas, v. 49, n. 1, jan./jun. 2010.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do Pronera. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. **O transporte escolar público na interface da educação especial e educação do campo**. Trabalho apresentado no III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência, Florianópolis, 2013.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

JESUS, D. M. de. **Práticas pedagógicas na escola**: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. Trabalho apresentado no Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: Endipe, 2008. pág. 215-225.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul./set. 2014.

JESUS, D. M; VIEIRA, A. B; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 67-86.

KÜHN, E. R. **Educação especial na educação do campo**: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2017.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

LIMA; N. S; OLIVA, D. R. S. D; NOGUEIRA, C. S. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas do campo: desafios da docência

em contextos multisseriados. **Ágora**: Revista de Divulgação Científica, Mafra, v. 18, n. 1, 2011.

LOZANO, D. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2019.

MANTOVANI, J. V. **A educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MICOTTI, M. C. O. O ensino as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C. A educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. **Revista Escola Nova**, São Paulo, v. 258, dez./jan. 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSQUEM, M. H. R; MARCON, J. L. R. Interdisciplinaridade: entrelaçando o conhecimento. In: AGUILERA, J. G; ZUFFO, A. (org.). **Enfoque interdisciplinar na educação do campo**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo. v. 1, n. 3, 1996.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo**: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Grande Dourados/MS, 2017.

NOZU, W. C. S; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de Covid-19. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020.

NUNES, A. S. **A pedagogia das classes multisseriadas**: construção de saberes e práticas nos anos iniciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa/BA, 2019.

OLIVEIRA, I. A; FRANÇA, M. S.; SANTOS, T. R. L. (org.). **Educação em 10 classes multisseriadas**: singularidades, diversidade e heterogeneidade, Belém: Eduepa, 2011. v. 1 e 2.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OTTONELLI, J. C. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo**: o desafio da inclusão. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2016.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Domingos Martins/ES, 2020.

PEREIRA, J. B. **Nucleação das escolas do campo e sua consequência para as comunidades** campesinas. 2016. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade Venda Nova do Imigrante, Venda Nova do Imigrante/ES, 2016.

PIMENTA, S. G. Pesquisa ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PONZO, M. G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo**: do legal às vozes dos professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto Ideb**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M; PORTER, G; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 34-48.

PPC. **Projeto Pedagógico de Curso**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Domingos Martins/ES, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOMINGOS MARTINS. **Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins/ES**, 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAIOL, J. J. M. **Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo. In: RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas Inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROSA, M.P da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2022.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Grande Dourados, Dourados, 2011.

SÁ-CHAVES, I; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2000. p. 78–95.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006a.

SANTOS, B. S. Globalização, multiculturalismo e reconhecimento. [Entrevista publicada na] **Revista Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, Faced/Ufrgs, Porto Alegre, jan./jul. p. 13-32. 2001.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitada**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. p.777-815.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, B. S; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, F. J. S. **Docência e memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador/BA, 2015.

SANTOS, F. J. S; MOURA, T. V. **A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais**. João Pessoa/PB, 2009.

SILVA, D. C; PEREIRA, J. B. **A licenciatura em educação do campo da Ufes em regime de alternância: problematizando as ações formativas do tempo comunidade**. Trabalho de Iniciação Científica. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2017.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, L. F. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

SOARES, S. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, M. C. E. C. de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

SOUZA, J. C. R. de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. In: SOUZA, D. V. S de; VASCONCELOS, M. E. de O.; HAGE, S. A. M. (org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba/PR, 2017.

SOUZA, S. R. C. de. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Paraná. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TORRES; E. M; LOMBARDI; L. M. S. dos S. Trabalho pedagógico em escola no campo: estudo de uma criança com suspeita de autismo. In: CAIADO; K. R. M. (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, p. 507-524, jun. 2005.

VAZ, K; BARCELOS, L. G; GARCIA, R. M. C. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, 2021.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2012.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

VIEIRA, A. B; MARIANO, C. A. B. S; MARTINS, C. A. C. Professores e Educação Especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada. In: TEZZARI, M. L; SILVA, M. C. da; FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. (org.). **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020. v. 1, p. 43-60.

VIEIRA, A. B; RAMOS, I. O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, educação especial e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Rev. Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018.

APÊNDICES

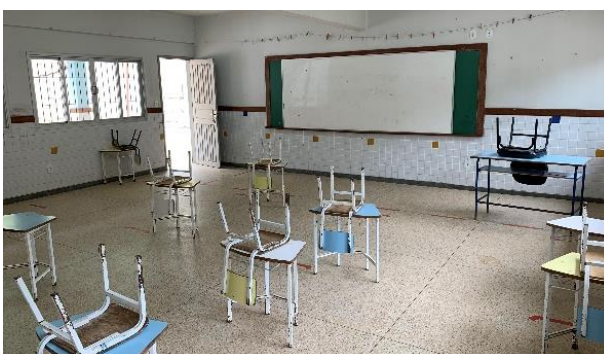
APÊNDICE A — Fotos do prédio escolar

Fotografias 1 e 2 — Sala dos professores com banheiro e depósito de materiais pedagógicos e sala de aula do 3º, 4º 5º ano



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Fotografias 3 e 4 — Sala de aula da Educação Infantil e sala de aula do 1º e 2º ano



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Fotografias 4 e 5 — Biblioteca utilizada como sala de AEE e Refeitório com vista para o depósito, cozinha e área de serviço



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Fotografia 6 — Refeitório com vista para os banheiros masculino, feminino e banheiro para cadeirante



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

APÊNDICE B — Termo de consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação especial na educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas e movimentos inventivos curriculares em salas multisseriadas”, desenvolvida pelo pesquisador Juliano Bicker Pereira. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do Professor Dr. Alexandre Braga Vieira. Tem como objetivo geral: ***Planejar e mediar práticas pedagógicas constituídas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, visando a articular o currículo escolar e o atendimento educacional especializado (AEE) no tocante à escolarização de alunos com deficiências, considerando as interfaces da Educação Especial com a Educação do Campo.***

Esta pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental “São Rafael”, localizada no distrito de Aracê, zona rural do município de Domingos Martins/ES. O estudo será efetivado no turno matutino e vespertino de acordo com a organização do calendário escolar.

Sua participação é voluntária, portanto você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não participar, ou desistir do

estudo. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

Como a pesquisa será em seu local de trabalho, informamos que você não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, toda e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para o participante será arcada pelo pesquisador.

A sua participação consistirá na autorização para que o pesquisador: a) participe das aulas fazendo anotações, intervenções pedagógicas, registros fotográficos e filmagens; b) esteja presente nos planejamentos individuais e coletivos, assim como nas formações continuadas; c) faça intervenções pedagógicas na sala de recursos multifuncionais; d) atue no atendimento às famílias; e) participe dos Conselhos de Classe. A participação do pesquisador nesses momentos terá duração de toda a etapa de produção de dados. Vale destacar que os registros fotográficos e as filmagens não serão divulgados e estarão de posse do pesquisador somente para análise dos dados.

Como benefícios os participantes da pesquisa terão oportunidade de dialogar e refletir sobre sua prática pedagógica, discutir sobre textos e referenciais teóricos que poderão subsidiar sua metodologia e influenciar a sua forma de trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial. Também consideramos benefícios os momentos de planejamentos coletivos com o grupo de professores, quando criaremos *espaçostempos* de reflexão e análise para proposição de novas formas de se pensar o currículo da educação do campo com vistas à inclusão de alunos com deficiência.

Informamos, conforme Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, em seu art. 19, § 2º que, caso o participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, ele terá direito a assistência e à indenização.

Estamos cientes de que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer do estudo, podem acontecer casos em que os participantes sentam desconforto em serem observados, em terem a opinião gravada, discordarem

das intervenções realizadas pelo pesquisador, momentos de timidez, dentre outros. Nesse caso, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar essas questões. Além disso, teremos auxílio/orientação/apoio acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas sugeridas.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910.

O presente documento será assinado e rubricado em todas as páginas pelo(a) participante e pelo pesquisador, em duas vias. Cada um ficará com uma. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável:

Juliano Bicker Pereira

E-mail: julianobicker@gmail.com

Telefone: (27) 99702-1754

Pesquisador Responsável: Juliano Bicker Pereira

Assinatura: _____

Consentimento do participante:

Eu, abaixo assinado, concordo, voluntariamente, em participar do estudo: *“Educação especial na educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas e movimentos inventivos curriculares em salas multisseriadas”* e declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura: _____

Vitória, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE C — Roteiro de entrevista com Gestores da Educação Especial



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) gestor (a)

Solicito informações para a elaboração do estudo de Mestrado realizado por Juliano Bicker Pereira, regularmente autorizado pela Secretária Municipal de Educação de Domingos Martins e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes. A pesquisa em andamento na EMPEF São Rafael tem como título “Educação Especial na Educação do Campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas” e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Para além dos dados já produzidos, solicitamos as seguintes informações:

- Quantos alunos público-alvo da Educação Especial estão matriculados na rede de ensino? Se possível, especificar por área de deficiência.
- Quantos professores de Educação Especial são efetivos e contratados?
- Como é composta a Rede de Apoio nas Escolas? Existem cuidadores e/ou auxiliares em todas as escolas com alunos público-alvo da Educação Especial?
- Qual é a orientação para o atendimento educacional especializado nas escolas multisseriadas?
- Quais são os membros da Equipe Gestora da Educação Especial?
- A rede municipal conta com quantas salas de recursos multifuncionais? Alguma escola multisseriada possui essa sala?
- Qual é a política de formação continuada para os profissionais da Educação Especial?
- Quais são os documentos orientadores da Educação Especial no município?
- Existem desafios e/ou potencialidades na gestão da Educação Especial nas escolas do campo? Se sim, quais?

Grato pela colaboração,
Juliano

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com Gestores da Secretaria de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) gestor (a)

Solicito informações para a elaboração do estudo de Mestrado realizado por Juliano Bicker Pereira, regularmente autorizado pela Secretária de Educação de Domingos Martins e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes. A pesquisa em andamento na EMPEF São Rafael tem como título "Educação Especial na Educação do Campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas" e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Para além dos dados já produzidos, solicitamos as seguintes informações:

- Quantas escolas o município possui?
- Quantas unidocentes?
- Quantas pluridocentes?
- Quantas EMEFs?
- Quantos alunos matriculados nas escolas do campo e da cidade?
- Quantas escolas por distrito?
- Existem desafios e/ou potencialidades da gestão nas escolas do campo? Se sim, quais?
- Quantos professores atuam na Rede Municipal? Quantos efetivos e contratados?
- Qual o documento curricular orientador? Como foi produzido? Como é envolvida a Educação do Campo nesse currículo?
- Qual é a política de formação continuada para os profissionais da rede?

Grato pela colaboração,

Juliano

APÊNDICE E — Solicitação de autorização de pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

SOLICITAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins

Prezados,

Servimo-nos do presente para solicitar autorização para que o mestrando **Juliano Bicker Pereira**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, realize pesquisa de campo junto a uma Escola Multisseriada da Rede Municipal de Domingos Martins/ES para fins de elaboração de sua dissertação de Mestrado.

O estudo tem como objetivo central *constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma escola multisseriada do campo, pertencente à Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, para articular o currículo escolar e o atendimento educacional especializado (AEE), no tocante à escolarização de alunos com deficiências.*

A pesquisa se pauta nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo crítica e perpassa pela consulta a documentos, observação do cotidiano escolar, realização de atividades colaborativas com os participantes na investigação e entrevistas.

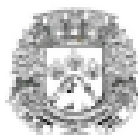
O estudante tem como orientador o Prof. Dr. **Alexandro Braga Vieira**, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que se compromete (com o mestrando) a utilizar os dados para fins científicos, resguardando os pressupostos éticos para o cuidado com a idoneidade da rede de ensino, da escola e dos participantes no estudo.

Vitória/ES, 12 de janeiro de 2022.

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Orientador do Estudo de Mestrado

ANEXOS

ANEXO A — Ofício de liberação da pesquisa pela Secretaria Educação



Prefeitura Municipal de Domingos Martins

Estado do Espírito Santo

Rua Bernardino Monteiro, 22 – Centro – Domingos Martins – Espírito Santo
 CEP 29260-000 – Fone: (31) 3268-1344 / 1239
 www.domingosmartins.es.gov.br – gabinete@domingosmartins.es.gov.br

OF. PMDM/SECEDU/ nº 15/2022. Domingos Martins/ES, 13 de janeiro de 2022.

Prezado Orientador,

Cumprimentando-o cordialmente, em resposta à solicitação datada de 12 de janeiro de 2022, referente realização de pesquisa de campo pelo mestrando Juliano Bicker Pereira, junto a uma escola multisseriada da rede municipal deste Município, manifestamos favoravelmente e expressamos nossa satisfação em colaborar na formação, pesquisa e conseqüentemente em estudos e possíveis publicações que possam contribuir para melhor atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como na adoção de medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade com as demais.

Ressaltamos que nosso consentimento poderá ser suspenso a qualquer tempo em caso de danos ou prejuízos à municipalidade ou ao processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, todas as despesas para realização da pesquisa, custeadas pelo mestrando/UFES.

Atenciosamente,


ADENILDE STEIN SILVA

Secretária Municipal de Educação e Esporte

Ilmo. Sr.

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Orientador do Estudo de Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ANEXO B — Carta de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE DOMINGOS MARTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Educação especial na interface com a educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas e movimentos inventivos curriculares em salas multisseriadas”**, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a) **Juliano Bicker Pereira**.

Autorizamos o estudo e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, após a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Domingos Martins/ES, 13 de setembro de 2021.

coord. pedagógica e administrativa
Gracilena Sabadini Vicentini Canal

NOME
FUNÇÃO

Gracilena Sabadini V. Canal
Coordenadora Pedagógica
Mestrado Profissional em 2021

