

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE
CURITIBA II
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

NEIDE BATISTA MOREIRA SILVA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE
NO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA - PR

2024

NEIDE BATISTA MOREIRA SILVA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE
NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento
Ansay

**CURITIBA - PR
2024**

S598e Silva, Neide Batista Moreira
A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um estudo no assentamento Pontal do Tigre no Estado do Paraná / Neide Batista Moreira Silva -- Curitiba, 2024.
137f.; il. + Recurso educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay.

1. Assentamentos rurais. 2. Educação no campo - Paraná. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Ansay, Noemi Nascimento. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Educação inclusiva em assentamentos de trabalhadores em terra

CDD 371.9
23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leocilêa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

NEIDE BATISTA MOREIRA SILVA

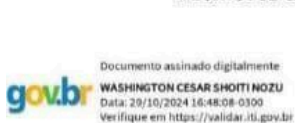
TÍTULO DISSERTAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE NO ESTADO DO PARANÁ

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES SEM TERRA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, vinculado (a) ao Campus de Curitiba II, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 29 de outubro de 2024.

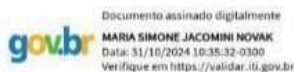
Membros da Banca:



Documento assinado digitalmente:
NOEMI NASCIMENTO ANSAY
Data: 29/10/2024 16:42:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>
Profa.Dra. NOEMI NASCIMENTO ANSAY (Presidente)

Prof Dr Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD- Dourados/ MS- Membro Externo)

Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak (PROFEI – UEM – Maringá- Membro Interno)



DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus filhos Jiovane, João Vítor e Jordane: razões da minha vida; Ao meu esposo Carlos Alberto, grande apoiador e incentivador na caminhada; Minhas irmãs: Neuza, Norma e Daiane e irmãos: Nelson, Nilson, Nilton, Neuton e Nei que com paciência, carinho e orações entenderam minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo constante sustento que me possibilitou a realização deste sonho, proporcionando-me saúde, coragem, força, determinação e sabedoria. À minha orientadora, Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay, pela sua orientação. O seu apoio, compreensão e dedicação foram determinantes durante todo o processo. Aos professores da banca de qualificação, a Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak e o Prof. Dr. Washigton Cesar Shoiti Nozu, pelas riquíssimas contribuições, as quais me proporcionaram maturidade acadêmica, bem como possibilitaram a conclusão de mais esta etapa. A Dona Lúcia Amaral pelas discussões e pela revisão deste estudo. Às professoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes por aceitarem fazer parte da pesquisa. Agradeço aos meus filhos Jiovane, João Vítor e Jordane que compreenderam minha ausência em momentos importantes de suas vidas. Ao meu amado esposo, Carlos Alberto, por segurar minha mão e incentivar-me oferecendo-me constante apoio. Agradeço pelas inúmeras vezes que acreditou em mim e proferiu palavras motivadoras. Aos meus irmãos Nelson, Nilson, Nilton, Neuton, Nei e irmãs Neuza, Norma e Daiane pelo incentivo e por me estenderem a mão sempre que precisei. Aos demais familiares e amigos pelo apoio e incentivo. Aos integrantes do GESPEDIC: Elias, Vanderlei, Luciana, Arquimedes, Juliana e Adriana pelo apoio e troca de conhecimentos. A todos minha eterna gratidão.

“Ensinar exige a apreensão da realidade. Ensinar e aprender é construir – reconstruir – constatar para mudar”.

(Paulo Freire)

RESUMO

SILVA, Neide Batista Moreira. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE NO ESTADO DO PARANÁ.** 137. f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), 2024.

A presente pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, na Universidade Estadual do Paraná. A temática justificou-se pela importância de compreender os aspectos legais e históricos que norteiam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) em uma escola de Assentamento de Trabalhadores Rurais Sem Terra através de documentos oficiais que garantem o direito a inclusão de estudantes com deficiências no sistema educacional de ensino regular. O objetivo geral do estudo foi analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) está sendo implementada na prática na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Pontal do Tigre, Município de Querência do Norte, no Estado do Paraná. Para a coleta de dados optou-se pela seguinte metodologia, a) bibliográfica, por permitir o acesso à referências teóricas e produções acadêmicas selecionadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e acervos pessoais; b) documental, com a possibilidade de identificar documentos oficiais no âmbito nacional, estadual e municipal que regulamentam a educação especial, inclusiva e campesina, bem como o Projeto Político Pedagógico da Escola; c) pesquisa de campo utilizando-se de questionário em formato *online*, por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas no *Google Forms*. As participantes da pesquisa foram dez professoras concursadas da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e atendem estudantes com deficiências. Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unespar, Parecer nº 6.321.226, em 25 de setembro de 2023. As respostas dos questionários foram categorizadas com base nos pressupostos teóricos de Minayo (2003) e Bardin (2016), por meio de análise de conteúdo. Quanto a formação e experiência de trabalho das professoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, constatou-se que o corpo docente da escola é preparado e que existe uma preocupação com a formação continuada. Os resultados da pesquisa demonstram que todas as professoras da escola possuem Especialização em Educação Especial, em Psicopedagogia ou em Educação do Campo, participam de capacitação contínua com significativa experiência profissional. O atendimento especializado é oferecido na Sala de Recurso Multifuncional, realizado por professora especialista em Educação Especial. As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola visam a inclusão e adaptações necessárias para acolher todos os estudantes com deficiências, garantindo seu desenvolvimento pleno. Nesta perspectiva e no cumprimento dos objetivos desta pesquisa, apresenta-se o *E-book* com conteúdo que busca reunir informações que possam contribuir com a atuação de professores em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Educação do Campo. Assentamento de Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research was conducted as part of the Professional Master's Degree in Inclusive Education – PROFEI, at the State University of Paraná. The theme was justified by the importance of understanding the legal and historical aspects that guide Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008) in a school for landless rural workers through official documents that guarantee the right to include students with disabilities in the regular education system. The overall objective of the study was to analyze the extent to which the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008) is being implemented in practice at the Municipal Peasant School Chico Mendes, located in the Pontal do Tigre Settlement, in the Municipality of Querência do Norte in the State of Paraná. For data collection, the following methodologies were chosen: a) bibliographic, as it allows access to theoretical references and selected academic productions from the databases of the Digital Library of Theses, articles, dissertations, and personal collections; b) documentary, which enables the identification of official documents at the national, state, and municipal levels that regulate special, inclusive, and peasant education, as well as the school's political-pedagogical project; c) field research using an online questionnaire through a research management application on Google Forms. The participants in the research were ten tenured teachers from the Municipal Education Network of Querência do Norte who work at the Municipal Peasant School Chico Mendes and support students with disabilities. It is noteworthy that the research project was approved by the Ethics Committee of Unespar, Opinion No. 6.321.226, on September 25, 2023. The responses to the questionnaires were categorized based on the theoretical assumptions of Minayo (2003) and Bardin (2016), through content analysis. Regarding the training and work experience of the teachers at the Municipal Peasant School Chico Mendes, it was found that the school's faculty is well-prepared and there is a concern for ongoing professional development. The research results demonstrate that all the teachers at the school hold specializations in Special Education, Psychopedagogy, or Rural Education, and participate in continuous training with significant professional experience. Specialized support is provided in the Multifunctional Resource Room, conducted by a specialist teacher in Special Education. The pedagogical practices developed at the school aim at inclusion and necessary adaptations to accommodate all students with disabilities, ensuring their full development. In this perspective and in fulfillment of the objectives of this research, an E-book is presented with content that seeks to gather information that can contribute to the work of teachers in settlement schools, emphasizing inclusive education.

Keywords: Public policies. Rural Education. Landless Rural Workers Settlement. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro de Educadores do Campo

Figura 2 - Mapa do Município de Querência do Norte

Figura 3 - Assentamentos no Município de Querência do Norte

Figura 4 - Escola Municipal Chico Mendes (fachada)

Figura 5 - Escola Municipal Chico Mendes (área interna)

Figura 6 - Sala de Recurso Multifuncional (área interna)

Figura 7 - Sala de Recurso Multifuncional (área externa)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Número de Famílias Assentadas / acampadas no município de Querência do Norte – Paraná.

QUADRO 2 – Teses e dissertações (2017-2023) periódicos da Capes.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Tempo de atuação profissional das professoras na Escola pesquisada

GRÁFICO 2 - Formação continuada das professoras da Escola pesquisada

GRÁFICO 3 - Atendimento a estudantes público da Educação Especial

GRÁFICO 4 - Tipos de deficiências

GRÁFICO 5 - Metodologias utilizadas pelas professoras em sala de aula

GRÁFICO 6 - Estratégias metodológicas mais utilizadas em sala de aula

LISTA DE SIGLAS

ADECOM - ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AH/SD - ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

CAPES - COORDENAÇÃO DE APROVEITAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DFN - DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

DI - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ENERA - ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

IPARDES - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES

LDBI - LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)

MAB - MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PA - PROJETO DE ASSENTAMENTO

PAA - PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS AMBIENTAIS

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PR - PARANÁ

PROINFO - PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

PRONACAMPO - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

PRONAP - PROGRAMA NACIONAL DE ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

PROUCA - PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO

SECADI - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SRM - SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

SUED - SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

TFE - TRANSTORNO FUNCIONAL ESPECÍFICO

TGD - TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

TICs - TECNOLOGIAS DS INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA.

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	16
1. INTRODUÇÃO	19
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	26
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	49
3.1. A Educação Básica nos Assentamentos	55
3.2. Práticas Inclusivas na Educação do Campo	66
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	73
4.1 Procedimentos metodológicos	74
4.2- Participantes da Pesquisa e seu Contexto Educacional	76
4.2.1. Caracterização da escola, dos docentes e estudantes da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes	80
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS ENTRE AS PROFESSORAS DA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES	87
5.1 Formação e Experiência de Trabalho das Professoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes	89
5.2 Sala de Recurso Multifuncional	93
5.3 Caracterização dos estudantes público da Educação Especial na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes	97
5.4 Organização dos espaços físicos e pedagógicos	99
5.5. Atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva	105
5.6 Práticas inclusivas na Escola	107
6. RECURSO EDUCACIONAL	110
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	122

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Tendo iniciado minha trajetória acadêmica, no ano de 1991, tive a oportunidade de realizar estágios em escolas rurais do Município de Querência do Norte, através do Curso de Magistério, nível médio.

No ano 2003, me submeti ao concurso público para o magistério da Rede Municipal de Educação de Querência do Norte, Estado do Paraná, cujo cargo de Professora Municipal assumi em 28 de janeiro de 2004, iniciando a carreira profissional na Escola Rural Municipal Chico Mendes, onde trabalhei por 13 anos.

Cabe ressaltar que, por um lado participei de vários cursos de formação específica para as escolas do campo e por outro, interessada pela educação especial, passei a ver no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, uma oportunidade de avançar na direção de uma formação que pudesse acrescentar subsídios pedagógicos na intercessão entre as áreas da Educação do Campo e da Educação Inclusiva e, deste modo atualizar os conhecimentos e fortalecer a prática docente.

Convém mencionar ainda, sempre ter visto na Educação, a oportunidade de provocar mudanças e transformar a realidade local da comunidade. Por motivos pessoais, e interessada pela educação especial, frequentei vários cursos de aperfeiçoamento na área.

Quanto à educação do campo, surgiu como uma oportunidade de conhecer melhor a história dos movimentos sociais e participar, de forma ativa, da vida da comunidade local.

Dessa forma, a temática para a presente pesquisa surgiu da necessidade de entender a Educação Especial no âmbito da Educação do Campo, unindo-as no contexto das políticas públicas e assim, buscar entendimentos sob a perspectiva da educação inclusiva, desenvolvida nas escolas de assentamentos de trabalhadores denominados “Sem Terra”.

Enquanto educadora da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, participei do Programa de Formação Continuada, realizado em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE onde conheci as obras de

Paulo Freire, Makarenko, Snyders, Marx, Pistrak, entre outros autores estudados, essenciais para a formação continuada da comunidade escolar.

Neste sentido, entende-se que, pelo fato da Escola Chico Mendes ser genuinamente do campo e de assentamento, exige um olhar especial para minha trajetória.

Além disso, ainda participei de eventos relacionados ao MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como a Jornada de Agroecologia, Encontro de Educadores (FIGURA.1), Encontro dos Sem Terrinha e Marchas. Participei também de atividades auxiliares na execução de ações e realização de tarefas de organização e de participação das místicas para abertura e encerramento destes eventos, desfile cívico e alusivo à comemoração ao aniversário da cidade, festas da comunidade, entre outros.

FIGURA 1: ENCONTRO DE EDUCADORES DO CAMPO



FONTE: A autora (2024)

Durante a Semana Pedagógica, no início do ano letivo, todos os trabalhadores da escola eram envolvidos numa pesquisa participante. Divididos em pequenos grupos mistos (motoristas, educadores, cozinheira, zeladora, secretária) era realizada visitas às famílias, conforme cronograma construído no primeiro dia de estudo e planejamento.

Dada a grande extensão territorial do assentamento e a divisão em grupos (Reserva, Adecon, Amaporã, Capanema) e ainda pelo fato da escola também atender estudantes de outros lugares e assentamentos (Porto Jundiá, Porto Natal, Porto Felício, Fazenda Santa Fé, Fazenda Miazaki, Acampamento Perdigão, Assentamento Zumbi dos Palmares, Assentamento Chê Guevara, Assentamento Sebastião da Maia, Acampamento Água do Bugre), eram feitos itinerários para garantir a visita em todos os lugares.

No ano de 2015, o Município de Querência do Norte foi atingido por uma grande enchente e a maioria dos estudantes da escola ficou impossibilitada de frequentar as aulas e, o coletivo da escola, juntou-se à comunidade escolar para auxiliar as famílias com doação de alimentos, roupas e utensílios domésticos, bem como, no acolhimento aos estudantes que tiveram suas casas destruídas (Foi um ano muito difícil para a comunidade e para a escola, pois nessa enchente, um estudante da escola morreu enquanto ajudava no resgate dos animais na propriedade da família).

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes localiza-se no Assentamento Pontal do Tigre, Município de Querência do Norte, Região do Extremo Noroeste do Estado do Paraná. Nesta Escola, como parte da trajetória profissional, participei de todas as lutas ali enfrentadas, tanto por uma educação que fosse pensada para os assentados quanto por políticas públicas que atendessem as especificidades da Educação do Campo.

Vale lembrar que a escola é norteada pelos princípios constitucionais e também pela legislação educacional. Deste modo, ambos orientam quanto ao direito de acesso e permanência de todos os estudantes, constituindo-se como um espaço de respeito às diferenças individuais e culturais, valores e ideais, visando o desenvolvimento de noções de democracia na própria vivência escolar.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes do público da Educação Especial é um desafio para as escolas do campo, com destaque para aquelas que estão em territórios como os assentamentos de Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Segundo Haracenko (2021), esses assentamentos surgem da desapropriação de grandes latifúndios improdutivos, destinando-os aos trabalhadores do campo que integram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O que se tem observado é que o fato de se garantir o direito à matrícula e à permanência de todos os estudantes com deficiências na escola por meio de políticas de inclusão, não tem sido suficiente para que tal direito, na prática, seja efetivado.

Neste contexto surgem inúmeras questões que necessitam de discussões no campo educacional, com destaque nesta pesquisa, àquelas que se relacionam diretamente à inclusão de estudantes com deficiência, na educação básica, em escolas do campo de assentamentos.

A temática desta investigação surgiu a partir de interesses pessoais e profissionais no exercício do magistério em escolas do campo durante 14 anos. Diante de algumas inquietações pensou-se em identificar como as Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva estão sendo implementadas nestas escolas. Optou-se pela Escola Camponesa Municipal Chico Mendes como campo da pesquisa, buscando investigar como acontecem os atendimentos aos estudantes, público da Educação Especial e como funciona a Sala de Recurso Multifuncional.

O estudo fundamenta-se basicamente a partir das contribuições teóricas de Cury e Tripodi (2023); Leite e Sapelli (2021); Amboni e Brandão (2021); Nozu (2017; 2020); Nogueira (2013); Caldart (1997; 2005); MST (2013); Arroyo (1982; 2004), Bardin (2016), Martins (2004; 2020), Haracenko (2002; 2021) entre outros.

O que se tem observado nos últimos anos, é um aumento significativo da presença de estudantes com deficiências, matriculados nas escolas de ensino regular. Conforme dados do Censo Escolar, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,5 milhão em 2022, demonstrando um aumento de 29,3% em relação a 2018. Dados do censo indicam que a maior concentração destas

matrículas está no Ensino Fundamental, cerca de 65,5%. Entretanto, ao analisar os dados dos anos de 2018 e 2022, percebe-se que as matrículas na Educação Infantil são as que mais cresceram, um total de 100,8%. (MEC, INEP, 2022).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar de 2023, a maior concentração está no Ensino Fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas. Em seguida está a Educação Infantil, com 16% (284.847), e o Ensino Médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes. Os números foram divulgados no dia 22 de fevereiro, pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (MEC, INEP, 2022).

Sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (LDB 9394/96), deve oferecer e garantir o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, disponibilizando os recursos e serviços necessários além de orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem, tanto nas classes comuns do ensino regular quanto nas Salas de Recursos.

O Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 2013).

Portanto, se os sistemas de ensino devem matricular o estudante da Educação Especial nas escolas regulares e oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que se tem observado é que este direito tem garantido o

acesso, a permanência e as condições de aprendizagem para o desenvolvimento de uma educação com qualidade no campo.

Sabe-se que este é um grande desafio, ao pensar nas distâncias das escolas do campo em relação aos grandes centros, na formação dos docentes e nas condições de vulnerabilidade social de muitos estudantes. Na prática da Educação Especial, o atendimento aos estudantes com deficiências tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que possam impedir a plena participação dos estudantes. Há que se considerar suas especificidades, complementar sua formação integral, a fim de desenvolver autonomia e independência dos estudantes na escola e fora dela.

Em geral, a compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da Educação é muito recente, e neste sentido, entende-se a necessidade de um novo olhar sobre os estudantes com deficiências, neste caso aqueles matriculados nas escolas do campo.

Dessa forma, espera-se que esse olhar diferente sobre a Educação Especial “do” e “no” campo, venha possibilitar uma melhor compreensão e valorização do potencial humano, permitindo que seus estudantes sejam capazes de superar as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação a eles.

Compreendida e valorizada por tais perspectivas, Nozu (2020) lembra que

Sob esse olhar, a transversalidade das lutas das populações camponesas e com deficiência incide na contrariedade dos múltiplos processos de exclusão social, na busca pelo reconhecimento dos diferentes modos de vida das pessoas e das suas necessidades básicas, na resistência contra as formas de assujeitamento e na demanda por empoderamento e pela afirmação positiva de suas formas de existência (p. 90).

Portanto, esse novo olhar precisa inspirar a educação “na” e “para” a diversidade, onde os currículos das escolas do campo abram espaço para a construção de práticas curriculares fundamentadas no compromisso e na pluralidade das manifestações humanas presentes nas relações sociais diárias da escola. No entanto, a construção dessa ética social é um processo complexo e de longo prazo, exigindo a mobilização coletiva.

Há que se destacar que quando se trata da Educação do Campo, é fundamental considerar a Educação Especial, à vista de que os estudantes dessa

modalidade de ensino enfrentam múltiplos desafios devido à classe social na qual estão inseridos.

Com muita sensatez Pereira, Silva e Brandão (2002) escrevem que:

Tratando-se do campo, tudo é árduo no cotidiano da vida do trabalhador. Trabalho com a terra; intempéries climáticas; busca de melhores preços para os produtos agrícolas; dura vida das crianças na busca de acesso à escola, e longas distâncias até a escola mais próxima da residência para concluírem os anos iniciais da Educação Fundamental. Outra luta cotidiana se inicia quando chegam ao Ensino Médio. São situações reais como estas que leva o MST a lutar por uma educação onde as crianças se encontram, como estabelece a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996. (p.101).

Afirmam ainda que, historicamente, as pessoas que vivem no campo foram consideradas como beneficiárias de “presentes” das elites quando uma escola rural era inaugurada. Este gesto era visto como generosidade do fazendeiro ou do político, uma espécie de “benesse” e não como um direito do cidadão. Porém, nas últimas décadas “A Educação do Campo tem conquistado espaço na esfera da política pública em nível nacional, em função da atuação dos movimentos sociais do campo e das cidades, e da abertura política nas instâncias governamentais entre 2003 e 2015” (p.101). Os povos do campo passaram a ser reconhecidos como sujeitos políticos coletivos, construindo suas identidades por meio de cursos de formação específica, cobrando políticas públicas e lutando por seus direitos.

Nesse sentido, Fernandes (2000) lembra que o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar e sua identidade cultural.

O campo não é só lugar de latifúndio, da produção agroindustrial e da grilagem de terra. É também, lugar de vida e de produção, como destacam Pereira, Silva e Brandão (2002).

Destaca-se que o pensamento urbano ainda domina parte considerável da sociedade, sobretudo parte dos povos do campo como acampados, assentados, ribeirinhos, indígenas, povos da floresta e quilombolas. Milhares vivem nestes espaços pensando e agindo como se representasse o capitalista, do dominador. É o pensamento burguês, urbano dominando o pensamento do trabalhador. E é o que ocorre em relação a quem reside nas cidades. Estes veem os trabalhadores do campo como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas. Porém, os movimentos sociais do campo têm procurado reverter essas imagens à medida da organização em movimento, associação, cooperativas, possibilitando que os sujeitos do campo participem e se tornem dinâmicos,

politizados e organizados, porém, não tem evitado a migração, sobretudo dos jovens, para os centros urbanos, e à medida que os pais morrem ou mudam para a cidade para acompanhar os filhos, a área de terra é abandonada ou vendida. (p.102).

Para Arroyo (1982, p.5), a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa como conquista de um direito ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma “ignorância” que se percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica.

A partir da concepção de educação como um direito de todos e de uma educação do campo que considera os trabalhadores camponeses como sujeitos políticos, busca-se como objetivo geral nesta pesquisa analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) está sendo implementada na prática na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Pontal do Tigre, Município de Querência do Norte, Noroeste do Estado do Paraná.

Já os objetivos específicos foram:

1. Analisar como ocorre a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre no Município de Querência do Norte, PR;
2. Verificar a organização do Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiência e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes;
3. Elaborar um *E-book* visando reunir informações que possam contribuir com a atuação de professores em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.

Tais objetivos estabeleceram-se a partir da problemática surgida no âmbito da prática escolar - “Em que medida as Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva estão sendo implementadas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, no Município de Querência do Norte, Estado do Paraná? Os estudantes da Educação Especial na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, do Assentamento Pontal do Tigre, têm atendimento de professor especializado em Educação Especial? Como ele acontece? Como é o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional na Escola Camponesa Municipal

Chico Mendes, do Assentamento Pontal do Tigre? Na escola tem Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”.

Estabelecidas algumas opções metodológicas, os pressupostos da pesquisa qualitativa e exploratória fundamentam-se nas ideias de Minayo (2003). A coleta dos dados foi realizada através da aplicação de questionários, em formulário *online*, respondidos por dez professoras da escola e que atuam diretamente com os estudantes com deficiências, na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes.

Com base nas opções de coleta de dados optou-se pelas pesquisas, a) bibliográfica, por permitir o acesso à referenciais teóricos e produções acadêmicas selecionadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Projeto Político Pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e em acervos pessoais com o objetivo de verificar o que tem sido produzido sobre a temática deste estudo; b) documental, com a possibilidade de identificar documentos oficiais no âmbito nacional, estadual e municipal que regulamentam a Educação Especial em Querência do Norte - PR e Projeto Político Pedagógico da escola, ; c) pesquisa de campo utilizando-se de questionário em formato *online*, por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas no *Google Forms*.

Dessa forma, as respostas dos questionários foram categorizadas e analisadas a partir dos pressupostos teóricos de Minayo (2003) e Bardin (2016), por meio de análise de conteúdo.

Assim, na introdução, apresentam-se os principais elementos de pesquisa, ou seja, temática, justificativa, problemas, objetivos e metodologia.

Na segunda seção “Contextualização Histórica e Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil” encontra-se uma retrospectiva histórica sobre a educação pública no Brasil, abordando as políticas educacionais e sua importância na execução de ações inclusivas nas escolas, sendo ela do campo ou não. Na terceira seção: “A Educação do Campo no Brasil”, aborda-se o contexto histórico e ideológico da educação do campo, relatando como é desenvolvida a educação nos assentamentos de trabalhadores rurais Sem Terra.

Já na quarta seção: “Caminhos metodológicos” descreve-se a metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa, os participantes envolvidos e

também caracteriza a escola do assentamento e sua comunidade local.

Na quinta seção apresenta-se a “Análise e discussão dos resultados” com abordagens sobre a formação docente, o trabalho realizado na Sala Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado.

Na sexta seção o recurso educacional é apresentado evidenciando as práticas pedagógicas para formação de gestores e professores que atuam em escolas do campo, em assentamentos, enfatizando a educação inclusiva. Finalmente, na sétima seção, conclui-se a pesquisa realizada.

Neste sentido, espera-se que este estudo venha contribuir com dados quanto a implementação das políticas públicas de educação inclusiva na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, assim como, a apresentação de um Recurso Educacional de acesso gratuito, com conteúdo que busca reunir informações que possam contribuir com a atuação de professores em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.

O público principal são professores e gestores que desejam sugestões de práticas pedagógicas para desenvolver o trabalho com estudantes do campo, mas não há restrição de uso por outros grupos interessados.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Na presente seção pretende-se discutir sobre o contexto histórico das políticas de inclusão no Brasil, como surgiram e quais as contribuições para a Educação Especial, no caso dos estudantes com deficiência na Educação do Campo.

Para entender o alcance, os efeitos e os resultados das políticas públicas voltadas à Educação Especial, é preciso analisar o contexto histórico, destacando seus objetivos, na perspectiva de produtos e produtores da prática social. Assim, identificar quem são os sujeitos que as elaboram é fundamental para compreender, agir e planejar as ações face à Educação Inclusiva do Campo.

Uma das principais referências, para elaboração de documentos nacionais, foi a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, cujo teor fornece orientações para a promoção de uma educação inclusiva. O documento preconiza a educação para todos, sem discriminação.

Além da Declaração de Salamanca, outros documentos internacionais têm ajudado a moldar políticas e práticas no Brasil e em outros países, promovendo a inclusão e a igualdade no acesso à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. Esses documentos têm sido importantes para a promoção da educação inclusiva no Brasil. A seguir pontuamos os principais:

✓ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) - Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, essa convenção estabelece um padrão global para a proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. O Brasil ratificou a convenção em 2008;

✓ Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - Este plano de ação global, adotado pela Assembleia Geral da ONU em 2015, inclui o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que visa assegurar uma educação

inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos. O Brasil, como signatário da Agenda 2030, comprometeu-se a implementar essas metas.

✓ Declaração de Incheon: Adotada em 2015 durante o Fórum Mundial sobre Educação, a Declaração de Incheon destaca a importância da educação inclusiva e equitativa e define o compromisso global para alcançar o ODS 4.

✓ Recomendações da UNESCO sobre a Educação Inclusiva: Diversos documentos e relatórios da UNESCO promovem e orientam a implementação da educação inclusiva, refletindo os princípios da Declaração de Salamanca e outros marcos internacionais.

✓ Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial: Adotada em 1965, esta convenção enfatiza a necessidade de igualdade e não discriminação, o que também se aplica ao acesso à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência.

✓ Convenção sobre os Direitos da Criança: Adotada em 1989 pela Assembleia Geral da ONU, essa convenção garante que todas as crianças, independentemente de sua condição, tenham acesso a uma educação que atenda a suas necessidades e promova seu desenvolvimento integral.

Nessa conjuntura, também foram formulados documentos nacionais para subsidiar as políticas educacionais relacionadas a Educação Especial e a Educação do Campo, entre elas:

- Constituição Federal (1988), que em seu Art. 205 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, cujo objetivo é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

- A LDB (1996) que garante o direito à educação inclusiva para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais. O Art. 58 estabelece que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de

ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Além disso, esse artigo determina que a educação especial deve garantir "a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, capacitando os professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; e o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".

A lei prevê o desenvolvimento de projetos pedagógicos que garantam a inclusão, a adaptação de espaços físicos e recursos didáticos, o apoio de profissionais especializados como professores de Educação Especial, além de incentivar a formação continuada dos profissionais da área e diferentes segmentos da sociedade, com o intuito de estabelecer uma política educacional que atenda às necessidades e demandas do país. Seu principal objetivo é promover a melhoria da educação em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), contendo orientações práticas que devem ser seguidas para garantir uma educação de qualidade nas escolas rurais. Essas diretrizes visam contribuir para tornar a educação nas escolas do campo mais contextualizadas, inclusivas e de qualidade, levando-se em conta as especificidades e particularidades do meio rural.

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com o objetivo de assegurar o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais. Essa política busca garantir a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Para isso, propõe ações que promovam a formação de professores e profissionais da educação para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. Além disso, a política visa criar condições para eliminar as barreiras que dificultam a participação e aprendizagem dos alunos, como adaptação de materiais didáticos, oferecimento de recursos de acessibilidade, capacitação de professores em práticas inclusivas, entre outros.

- O PROCAMPO (2009), criado pelo Ministério da Educação que tem o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no campo por meio da implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O PROCAMPO assegura o acesso dos estudantes que vivem em áreas rurais a uma educação de qualidade, com ações voltadas para a formação de professores, a valorização da cultura e dos conhecimentos locais, a estruturação das escolas do campo, a oferta de transporte e a alimentação escolar adequada. Essa lei visa garantir uma educação que esteja de acordo com as particularidades e necessidades dos estudantes que vivem em áreas rurais.

- A LBI (2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Cabe ressaltar que uma das principais preocupações contidas nas políticas educacionais para as escolas do campo é assegurar o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica. Isso implica em garantir a existência de escolas em todas as comunidades do campo e em estruturar uma rede de transporte escolar eficiente que permita o deslocamento dos estudantes até as instituições de ensino mais próximas.

Nessa direção, a abordagem do direito à educação de crianças, adolescentes, adultos e idosos com deficiência que vivem e produzem suas existências materiais e imateriais no meio rural evoca a análise das articulações das políticas educacionais para o atendimento das especificidades que permeiam o processo de escolarização desses sujeitos. (Nozu, 2020, p. 88).

Além disso, as políticas educacionais para as escolas do campo buscam valorizar a cultura local e respeitar o conhecimento tradicional das comunidades camponesas, pressupondo que, incluir conteúdos e práticas pedagógicas que reflitam sobre a realidade e os saberes dos estudantes promove o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento local. Enfim, as políticas educacionais

visam gerar uma educação mais significativa e contextualizada, ligada à realidade dos estudantes do campo.

Em seu Art.28, a LDB (1996) dispõe que na oferta da educação básica para a população rural

os sistemas de 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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023;); 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. (Brasil, 1996).

Outro ponto relevante é a formação dos professores que atuam nas escolas do campo. É indispensável que os professores das escolas de assentamentos recebam formação continuada em Educação Especial, à vista de adquirir conhecimentos e estratégias que permitam atender adequadamente estes estudantes.

De acordo com as políticas educacionais também é necessário a realização de programas de capacitação e formação continuada específicos para esses profissionais, cujo objetivo é prepará-los para enfrentar os desafios e as demandas das comunidades tradicionais do campo. A ideia é que os professores estejam preparados para trabalhar de forma interdisciplinar, valorizando a diversidade de conhecimentos presentes na escola e estimulando a participação ativa dos estudantes no meio em que vivem.

É importante destacar que as políticas educacionais para as escolas do campo também são pautadas pelo princípio da sustentabilidade ambiental. Isso significa que se busca promover práticas educativas que estimulem o cuidado com o meio ambiente e com a sustentabilidade das comunidades camponesas, visto que as mesmas tiram da terra o seu sustento, ou seja, vivem e produzem suas existências desse meio.

Logo, o envolvimento da comunidade, dos pais e dos familiares torna-se fundamental para o sucesso da educação especial nas escolas de assentamentos onde a comunicação e a troca de informações entre escola e família são essenciais

para suprir as necessidades dos estudantes. Neste sentido, Nozu (2020) esclarece que

Uma das estratégias de organização da Educação do Campo tem se dado no regime de alternância entre dois tempos-espacos distintos no processo formativo: um tempo voltado às práticas no contexto escolar, denominado tempo-escola, e outro tempo voltado às atividades de trabalho e estudo junto à família e a comunidade, chamado tempo-comunidade. (p.93).

Em suma, as políticas educacionais para as escolas do campo visam criar condições para que a educação seja um instrumento de transformação social nas comunidades rurais, promovendo a inclusão, valorizando a cultura local, formando cidadãos críticos e responsáveis e estimulando a sustentabilidade ambiental.

Essas iniciativas têm o objetivo de reduzir as desigualdades e oferecer às crianças e adolescentes do campo uma educação que seja relevante e significativa para suas vidas.

Na opinião de Cury e Tripodi (2023), para compreender as políticas educacionais, é preciso entender que elas são compostas por dois termos, política e educação. A palavra política se vincula à vida social e regras de convivência social pautadas em direitos e deveres. Já a palavra educação está vinculada à formação dos indivíduos por meio de instituições formais como as escolas e reguladas pelo Estado. Estes autores lembram que

Em regimes políticos democráticos, o Estado pode ser compreendido como um conjunto de instituições estáveis, como o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, que têm como finalidade promover o interesse público e os objetivos políticos. O Estado é, assim, uma instituição que regula e coordena a ação social em uma sociedade, além de arbitrar conflitos e ter um papel de regulador, também do sistema econômico. Já o governo pode ser entendido como um determinado grupo de indivíduos que por um período previamente delimitado representa o Estado, ocupando uma das posições institucionais de poder. Além disso, um governo tem competências prioritárias sobre sua esfera, seja ela da federal, estadual ou municipal. (p. 14).

Visto que, as políticas educacionais podem ser compreendidas como a execução de ações do governo voltadas para a educação, envolvendo os órgãos públicos, são resultados das teorias de Estado, formados por um determinado grupo que compõem o governo em determinado tempo. Ou seja, em termos educacionais,

quem define se as políticas educacionais serão frágeis ou sólidas, conservadoras ou abrangentes, são as instituições e o Estado, em determinado tempo.

Nesta perspectiva, Nozu (2020) conduz um entendimento de que

As políticas educacionais brasileiras têm sido convocadas à atender ao desafio da diversidade humana e adotar, paralelamente, medidas de universalização e de focalização para o alcance do direito à educação de populações marginalizadas pelas condições orgânicas, sociais, étnicas, etárias, econômicas, de crença e de gênero. (p. 90).

Pode-se perceber que a presença de estudantes com deficiências tem aumentado significativamente no sistema educacional formal, se tornando um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da educação, no sentido de oferecer e garantir o acesso e permanência destes estudantes na classe de escolas de ensino regular.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), até o ano de 2019, havia cerca de 1,4 milhão de estudantes com deficiência, matriculados nas escolas regulares do Brasil. No entanto, esses números podem variar ao longo dos anos, por isso é importante verificar as estatísticas atualizadas fornecidas pelo MEC para obter informações mais precisas.

No âmbito das políticas educacionais, a realidade nem sempre corresponde aos avanços obtidos, pois, o acesso à educação do povo brasileiro está aquém do que se poderia esperar, principalmente no campo.

O acesso à educação é um direito fundamental de todo cidadão brasileiro garantido pela Constituição Federal (1988). No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos quando se trata de garantir uma educação de qualidade para todos os seus cidadãos.

Diante disso, Nozu (2020) argumenta que:

[...] as populações camponesas e com deficiência são atingidas, diuturnamente, pelo descaso do poder público e, conseqüentemente, por práticas assistencialistas, filantrópicas e caritativas. Essas configurações talvez estejam relacionadas à discriminação negativa pela qual são submetidas as pessoas com deficiência e as que vivem no campo. Diante de mecanismos de diferenciação, que tem como parâmetro de valorização os sujeitos ditos "normais" e "urbanos", as pessoas com deficiência e as oriundas do meio rural são estigmatizadas como inferiores e, portanto, marginalizadas. (p.89).

Pode-se constatar que em termos de acesso físico, a maioria das áreas urbanas do país possui escolas disponíveis para atender a demanda da população. No entanto, em áreas rurais e regiões mais remotas, a falta de infraestrutura adequada muitas vezes dificulta o acesso à educação. Além disso, em algumas regiões, ainda há insuficiência de escolas, resultando em turmas superlotadas, o que geralmente compromete a qualidade do ensino.

Historicamente analisando, entende-se que desde o início da colonização, o Brasil foi marcado por um passado de abandono, exclusão e discriminação dos povos nativos, no caso dos indígenas e, com o passar dos tempos, dos negros africanos, ambos doutrinados e catequizados.

Assim a ideia difundida entre essa parcela da população brasileira, era que o ler e o escrever não eram importantes. Eram vistos como objetos e não era permitido estudar. Deveriam apenas ouvir a palavra dos outros e, gentilmente, aceitá-la.

Cury e Tripodi (2023) analisam que

O Brasil foi colonizado por uma potência ibérica, Portugal, cujo contexto de metrópole articulado a um catolicismo conservador determinou um modo autoritário e excludente de se relacionar com as populações nativas e com outros que aqui chegaram. Assim, os indígenas eram considerados “bárbaros” e os africanos, trazidos a força, tornaram-se uma “propriedade do outro”. Para esses contingentes humanos, a educação escolar não foi objeto de cogitação especial. Para eles, segundo essa concepção excludente e discriminatória, bastava a doutrinação ou a catequese. Esses grupos deveriam ser ouvintes, escutando docilmente a palavra dos outros. Desse modo, o ler e o escrever eram considerados dispensáveis para quem não era visto senão como força de trabalho. Bastava a oralidade. (p. 29).

No entanto, foi somente com a Constituição de 1988 que o direito à educação foi efetivamente reconhecido como um direito fundamental, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino fundamental, garantindo o acesso e a permanência na escola para todas as crianças e adolescentes sem qualquer tipo de discriminação, conforme apontam os autores Nozu, Melo, Romeiro e Anastácio (2022).

O direito à educação é tido como fundamental pela Constituição (Brasil, 1988). Sua essencialidade reside em seu potencial de formação e emancipação humana, em suas interconexões individuais e sociais. No texto constitucional (Art. 205), prevê que a educação como direito de todos e dever do estado e da família, sendo 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 (Nozu; Melo; Romeiro e Anastácio, 2022, p.50).

Portanto, a Constituição Federal (1988) construiu um quadro normativo de ações e uma organização institucional, contribuindo para uma educação com qualidade e mais inclusiva de expressão do Estado nas políticas educacionais, reconhecendo a educação como direito de todos, inclusive das pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, como é o caso dos jovens e adultos.

Nesse aspecto, Cury e Tripodi (2023) afirmam que, em termos normativos, a garantia da gestão democrática para as instituições públicas de ensino é assegurada pela Constituição Federal (1988) e, os estudantes com deficiências quilombolas, indígenas, jovens e adultos são reconhecidos dentro do sistema escolar.

É importante destacar que, apesar dos avanços, o direito à educação no Brasil ainda enfrenta desafios, tais como a qualidade do ensino, a falta de infraestrutura adequada, a desigualdade regional e a exclusão social. No entanto, a luta de pessoas engajadas, tem sido uma constante busca por soluções e aprimoramento das políticas públicas para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ao longo dos anos, o Brasil vem implementando uma série de políticas públicas para melhorar o acesso e a qualidade da educação, prometendo um sistema educacional abrangente, composto por escolas públicas e privadas, programas de bolsas de estudo, bem como políticas de inclusão e combate à evasão escolar.

O Art. 214 da Constituição Federal (1988), alterado pela Emenda Constitucional (n°59/2009) estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 2009).

Um exemplo recente é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, promulgado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2024 e estabelece metas e estratégias para os próximos dez anos, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação em todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino superior.

Em sua meta n.4, o PNE cita a universalização para os estudantes da Educação Especial, faixa etária dos quatro (4) aos dezessete (17) anos na educação básica, acenando para a relação desta modalidade de ensino com a Educação do Campo, devendo implantar, gradualmente, as SRM - Sala de Recursos Multifuncional e fomentar a formação continuada de professores (as) para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas. (Brasil, 2014).

De acordo com as Políticas Públicas para a Educação, O PNE (2014) busca, entre outras coisas, universalizar a educação infantil, melhorar a formação de professores, aumentar o investimento em educação e reduzir as desigualdades educacionais. Além disso, o Brasil tem buscado investir em tecnologia e inovação na educação.

Com vigência de 2014-2024, o PNE, traz em seu Art. 8º recomendação para que os entes federados elaborassem seus respectivos planos de educação de acordo com estratégias que assegurassem a articulação das políticas educacionais com mais políticas sociais e culturais, que levassem como consideração as especificidades das populações do campo (comunidades indígenas e quilombolas). Tal recomendação é feita visando assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural, bem como, garantir o atendimento das necessidades específicas da educação especial. (Brasil, 2014).

Por meio de programas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), o governo federal tem buscado equipar as escolas com recursos tecnológicos, oferecendo novas possibilidades de aprendizado e tornando a educação mais adequada para os estudantes.

Outro ponto relevante é o acesso à educação inclusiva. O Brasil tem buscado avançar na implementação de políticas para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular. Como exemplos foram aprovados a Lei

Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas (PRONAP) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira da Inclusão) para assegurar às pessoas com deficiência, um sistema educacional inclusivo, de modo a maximizar os seus talentos, nos aspectos físicos, sociais e cognitivos. (Brasil, 2015).

Nozu (2017, p. 59) afirma que o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça as especificidades das pessoas com deficiências e indica a eliminação das barreiras e criação de estratégias que asseguram, em condições de igualdade, o gozo de direitos e a promoção da inclusão social e da cidadania da pessoa com deficiência.

No entanto, na prática profissional, observa-se um grande esforço por parte dos educadores no enfrentamento dos desafios impostos pelas desigualdades socioeconômicas e regionais do país. Essas desigualdades afetam diretamente o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, especialmente nas regiões mais carentes e afastadas dos grandes centros urbanos. Nessas áreas, a falta de investimentos adequados e a má gestão dos recursos públicos, em algumas redes de ensino, têm sido obstáculos significativos para a melhoria da qualidade educacional.

Do ponto de vista de Arroyo, Caldart, Molina, (2009), o silenciamento e esquecimento não tem mais sentido e se torna urgente ouvir e atender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o Atendimento Educacional Especializado tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (Brasil, 2008a).

Dessa forma, Nozu (2017) argumenta que

Cabe-nos questionar como tem se dado a observância das “diferenças socioculturais” na elaboração da interface Educação Especial - Educação do Campo nos projetos pedagógicos e na dinâmica do “chão da escola”. Em outras palavras, cumpre, na análise da política, verificar se a atuação da Educação Especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial “urbanocêntrico” nas escolas do campo. E, mais que isso, cabe problematizarmos como essas diferenças socioculturais têm sido produzidas nos entre-lugares que se

estabelecem entre a Educação Especial e outras modalidades de educação.
(p.57)

Cabe ressaltar também, que os objetivos políticos que integram as lutas sociais das escolas do campo vão além de reivindicações específicas e imediatas, cujo objetivo central tem sido a defesa dos direitos e interesses dos estudantes, professores e comunidades camponesas.

Vale lembrar que, os objetivos políticos que integram as lutas sociais das escolas do campo têm como foco principal a garantia do acesso à educação de qualidade, à valorização da cultura camponesa, ao fortalecimento dos vínculos comunitários, à organização/mobilização política e à luta pela igualdade de oportunidades para os estudantes camponeses.

Segundo (Nozu, 2020) trata-se de uma luta permanente, lutas para conquistar e positivar direitos, lutas para manter direitos, lutas para efetivar e concretizar direitos, lutas para ampliar direitos, lutas para não regredir com os direitos alcançados.

Nesse contexto, entende-se que um dos principais objetivos das escolas do campo é a garantia do acesso a uma educação de qualidade para todos os estudantes que vivem em áreas rurais. Isso implica em assegurar que as escolas estejam bem estruturadas, com recursos pedagógicos adequados e professores qualificados, que possam proporcionar um ensino efetivo e contextualizado à realidade dos estudantes.

Assim, conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Chico Mendes (2023) é essencial que os educadores e educadoras da escola possuam embasamento científico para promover a inclusão. Na educação do e no campo, o ensino e a aprendizagem tem por princípio considerar os saberes e práticas cotidianas dos camponeses, visando estimular um espírito inovador, além de um conhecimento prévio sobre os movimentos sociais, suas origens e seus objetivos.

Nessa diretiva, as escolas do campo buscam valorizar a cultura e os saberes camponeses, reconhecendo a importância desses conhecimentos tradicionais para a formação dos estudantes, incluindo conteúdos que abordam a história, a geografia, a agricultura e outras práticas e conhecimentos relacionados ao campo, promovendo um diálogo entre as experiências rurais e urbanas.

Dessa forma, as lutas sociais das escolas do campo tem sido no sentido de fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade. Com ênfase na importância da participação dos pais e membros da comunidade nas atividades escolares, as escolas promovem ações que envolvam a comunidade na gestão escolar e no currículo, contribuindo para uma educação mais participativa e democrática.

Para alcançar seus objetivos, as escolas do campo se organizam e se mobilizam politicamente, através de movimentos sociais, associações de pais e professores, sindicatos, entre outros, que buscam pressionar o poder público e defender os direitos e interesses das comunidades camponesas. Essa organização e mobilização política são fundamentais para conquistar avanços e melhorias na educação do campo. Sobre a organização e mobilização política das escolas de campo pela educação especial, Nozu (2017) esclarece que

Algumas lutas dos sujeitos da Educação Especial e dos sujeitos da Educação do Campo podem ser caracterizadas pela transversalidade: ambas resultam de movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social; ambas evidenciam o reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas; ambas empreendem resistências contra as formas de assujeitamento; ambas buscam o empoderamento e a afirmação positiva de seus sujeitos. (p. 64).

Nesse contexto, as políticas educacionais como ação do Estado que resguarda o direito à educação, devem estar fundamentadas na legislação. A Constituição Federal, como lei maior, dá sustentação segura e estável ao direito à educação. Dessa forma, pode-se afirmar que segundo a Constituição de 1988, o objetivo da educação está no pleno desenvolvimento do ser humano.

No Artigo 5º (Constituição Federal de 1988) consta que o desenvolvimento é um processo constante e cumulativo de atributos que caracterizam a educação e, para alcançá-la, a educação é definida como direito do cidadão e dever do Estado. Outrossim, os pesquisadores nesta área, Cury e Tripodi, (2023) dizem que

O desenvolvimento da pessoa não pode ser alcançado totalmente sem realizar as mediações necessárias entre os quais estão a gratuidade, a obrigatoriedade, o financiamento, o planejamento e a valorização dos docentes. É por meio delas que se busca alcançar as finalidades da instituição escolar: a ampliação da capacidade cognitiva do ser humano e a incorporação de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos, entre os quais o respeito, à igualdade e à diversidade (p. 25-26).

Nesta linha de raciocínio, o Artigo 6º (Constituição Federal de 1988) aponta a educação como o primeiro dos direitos sociais e também, como direito político e civil, próprio do sujeito.

Nogueira (2013) reforça a motivação para a organização e convergência das lutas de classes em busca de objetivos comuns lembrando que

Se houver verdadeiramente a colaboração de todos, haverá de fato uma mudança social, pois o caráter formador da educação propiciará a transformação do indivíduo em pessoa humana, através do desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades, para que este possa crescer de forma pessoal, profissional e social, podendo participar crítica e conscientemente da cidadania, contribuindo e melhorando a sociedade. (p.16).

Além de normas, marcas fundamentais para educação como direito do cidadão e dever do Estado, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 traz princípios e diretrizes para a educação. Neste sentido, diz que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Inciso I com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996); II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; Inciso II com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996. III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (Brasil, 1988).

No cumprimento aos princípios determinantes da Constituição Federal de 1988, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), cujo Artigo 1º diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e

nas manifestações culturais, e estabelece a organização da educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, vinculadas ao mundo do trabalho e a prática social.

Seguindo tal princípio, entende-se que em qualquer lugar onde se estabelece uma relação social, quer seja na escola, na rua, na igreja ou em casa ocorre também a educação, pois deste modo, de alguma forma se envolve com a ação de ensinar e aprender. Então Arroyo (2004) leva à interpretação de que

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão onde pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se-á o que há de mais humano e avançado no mundo. (p.14).

Numa abordagem referente à Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiências, uma educação de qualidade, bem como, professores especializados e com habilidades compatíveis ao desenvolvimento de um trabalho que venha proporcionar a estes estudantes, o acesso, permanência e as condições mínimas de aprendizagem para o desenvolvimento de uma educação com qualidade, sendo ele do campo ou não.

Cury; Tripodi (2023) destacam princípios fundamentais reconhecidos no conjunto da legislação que alavanca a abrangência do direito à educação aos grupos de pessoas antes esquecidas. Analisam que

Dentro desse conjunto, tanto o espírito da Constituição quanto a letra da LDB deram um passo além, ao reconhecer que, junto com o direito à educação, direito de igualdade para todos e para todas, deveria haver o direito à diversidade. Esse último reconhecimento foi tipificado sobre o conceito de modalidade. Desse modo, reconheceu-se uma diferença específica para a educação do campo. Outra modalidade voltou-se para a educação de jovens e de adultos. Os jovens e adultos, mesmo não sendo obrigados continuam tendo direito a educação no âmbito de ensino fundamental e do ensino médio. Se o direito não for satisfeito eles podem entrar na justiça. As pessoas com deficiência, por muito tempo vítimas de uma segregação, devem ter sua vaga nas salas comuns das escolas comuns, com o devido apoio do atendimento educacional especializado. (p. 43).

Dessa forma, entende-se que é de suma importância estabelecer as políticas públicas de inclusão a fim de resgatar os valores humanos de solidariedade e colaboração e assegurar ao estudante com deficiências, o direito à igualdade de oportunidades e acessibilidade, como prevê a Lei nº 13.146/2015, denominada “Lei Brasileira de Inclusão” (LBI), a qual incorpora e apresenta princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006).

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (Brasil, 2001) referem-se à Educação Especial como a modalidade de educação que compartilha com os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das disciplinas das demais modalidades e níveis de ensino, portanto, o desafio da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências exige a acessibilidade pedagógica dos sistemas de ensino para que possam assegurar a permanência dos mesmos na escola.

Em seu Art. 5º consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 2).

Conforme a legislação do Estado do Paraná, para esta parcela da população de estudantes, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na Educação Básica, em consonância com a Instrução Normativa N° 016/2011 – SEED/SUED - PR, estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica – área da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos aos estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino.

Já as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009) dispõem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado prioritariamente

nas Salas de Recursos Multifuncional da escola em que o aluno esteja matriculado ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização.

Nesse sentido, a SRM - Sala de Recurso Multifuncional tem por objetivo apoiar o sistema de ensino, com vistas a complementar a escolarização desses estudantes, pois, a presença deles nas classes comuns, tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação nos últimos anos, em especial para os professores que atuam nessas salas.

Por Educação Especial Nogueira (2013) compreende a oferta aos estudantes que apresentam algum tipo de necessidades educativas especiais (congenita ou adquirida), embora sua oferta seja, preferencialmente, na rede regular de ensino. (p.42).

Conforme o Artigo Nº 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), alterado pela Lei nº12796/2013:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do Caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do Art. 4º e o parágrafo único do Art. 60 desta Lei. (Brasil, 2013).

É importante lembrar que o atendimento na Sala de Recursos tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas especificidades, complementando a formação integral dos estudantes, visando a autonomia e independência do mesmo na escola e fora dela.

Contudo, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) deve estar equipada com recursos tecnológicos que darão suporte à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando complementação ao estudante com deficiências.

Conforme consta no Art. 5º do Decreto Nº7.611/2011, em seu parágrafo 3º - "as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos,

mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

Desse modo, a Sala de Recursos Multifuncional - SRM pode ser relevante, no momento de fornecer tais conhecimentos aos estudantes, por ser uma sala equipada com tecnologias digitais que tornam o aprendizado ativo e divertido, incluindo plataformas gamificadas e interativas. No âmbito do Estado do Paraná, Nogueira (2013) lembra que

A SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná orienta, respalda, administra e acompanha o trabalho pedagógico das escolas públicas no que diz respeito a Educação Especial. Com isso, os professores têm a oportunidade de capacitar-se por meio do estudo das diretrizes, da formação pedagógica e também da legislação, a qual determina a abertura das Salas de Recursos e de Recursos Multifuncional (MEC), onde os alunos são atendidos em contraturno, para que possam ter o desenvolvimento educacional especializado (com professores e materiais pedagógicos específicos) garantido o cumprimento da lei maior da educação, a LDB n. 9394/96. (p.42).

Para frequentar a referida Sala de Recursos, o estudante deverá estar devidamente matriculado no ensino regular tendo como principal objetivo garantir as condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem necessárias para seu pleno desenvolvimento.

As especificações mais comuns aos estudantes atendidos nas SRM podem variar, porém, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. No entanto, algumas especificações comuns podem incluir (Silva, 2006):

1. Deficiência Intelectual: estudantes com dificuldades de aprendizagem significativas que afetam sua capacidade de acompanhar o conteúdo em sala de aula.
2. Deficiência Visual: estudantes com problemas de visão, que podem necessitar de recursos e materiais adaptados, como textos em braille, ampliados ou áudio.
3. Deficiência Auditiva: estudantes com perda auditiva, que podem necessitar de recursos como intérpretes de língua de sinais, legendas ou materiais audiovisuais adaptados.

4. Transtorno do Espectro Autista (TEA): estudantes com características do TEA, que podem necessitar de apoio especializado para melhorar suas habilidades de comunicação, interação social e compreensão do ambiente escolar.

5. Deficiência Física: estudantes com dificuldades motoras que afetam sua mobilidade, podendo necessitar de adaptações físicas, como rampas de acesso, apoios ou cadeiras especiais.

6. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): estudantes com dificuldades de concentração, impulsividade e hiperatividade, que podem necessitar de apoio e estratégias específicas para manter o foco e participar das atividades escolares.

7. Transtornos de Aprendizagem Específicos: estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem em áreas como leitura, escrita ou matemática, que podem necessitar de estratégias e recursos adaptados para superar essas dificuldades.

Neste contexto, o Art.1º, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, dispõe que a Educação do Campo se destina às variadas populações que vivem e produzem suas existências no meio rural: “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008).

Em toda a sua trajetória, a Educação do Campo, conforme Nogueira (2013), se configura como uma modalidade que está consolidada em todo o território nacional sendo descrita pela primeira vez, na antiga Lei N° 4024/61 da Educação Brasileira. A obrigatoriedade era prevista somente para crianças de sete anos. Nela, os Estados eram responsáveis pela organização, manutenção e funcionamento das escolas e os municípios eram responsáveis pela abertura das escolas na zona rural e deveriam acompanhar e responsabilizar-se pelas escolas rurais. Porém, os órgãos estaduais responsáveis não tinham condições financeiras para suprir tal necessidade.

Dez anos depois, a Lei N° 5692/71, passou a enfatizar a formação rural apresentando preocupação com o analfabetismo. Foi aí que surgiu o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, desdobrando - se no Plano Setorial de Educação

Cultura e Desporto para dar suporte a diversos programas, dentre eles o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Posteriormente, a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), teoricamente, romperam a distância existente entre a formação dos estudantes da cidade e do campo. Entretanto Nogueira (2013) alerta que

Nesse sentido, é importante lembrar que, compreender a Educação do Campo e os aspectos da prática pedagógica específica para essa modalidade, é um exercício de recuperação das características da trajetória da vida do povo brasileiro, com isso, entendendo que a prática social produz esclarecimentos sobre as condições materiais de nossa existência podemos refletir sobre a necessidade da modificação na própria prática de educar, pesquisar e aprender (p. 46).

Deste modo, cabe lembrar que a educação do campo é resultado de estudos e discussões realizados nas escolas itinerantes e emergenciais. A escola itinerante é uma instituição escolar localizada em áreas de acampamentos de famílias de trabalhadores Sem Terras que possuem como característica, acompanhar o movimento e a luta pela Reforma Agrária da comunidade a qual está inserida, ou seja, está sempre em movimento. Portanto, a clientela de estudantes se apresenta com características diferentes e específicas.

Vale ressaltar que as escolas itinerantes nasceram da luta dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra por uma educação que respeitasse suas realidades e vivências. Essas escolas visam atender às necessidades dos acampamentos onde a maioria trabalha no campo e as crianças, muitas vezes, ficam desamparadas ou seguem os pais no labor diário.

Com base na Pedagogia do Movimento Leite e Sapelli (2021), teorizam que

Desde o princípio de luta pela Escola Itinerante no Paraná, seu Projeto Político Pedagógico tem sido gestado pelo MST como forma de resistência e de projetar um currículo escolar contra hegemônico, em consonância com os desafios formativos e o próprio fortalecimento do território nas ocupações de terra na luta pela Reforma Agrária Popular. O acúmulo teórico-prático do MST no âmbito da educação orientou a elaboração curricular da Escola Itinerante, assim como, a Escola Itinerante propiciou em seu fazer pedagógico, experimentar e avançar em dimensões curriculares em consonância com a Pedagogia do Movimento (p. 290).

É itinerante porque muda junto com o acampamento. Participa da vida da comunidade, está presente em todos os momentos, nas ações de despejos, mobilizações, marchas e ocupações.

De acordo com Leite e Sapelli (2021) a escola itinerante no Paraná, desde a sua origem, incorporou os princípios organizativos do MST presentes na vida social dos acompanhamentos e assentamentos.

Nas escolas itinerantes os estudantes, desde a educação infantil, participam das decisões referentes à educação. Cada turma possui um representante (escolhido por seus pares) que formam o coletivo estudantil da escola e, com supervisão de professores, realizam assembleias para discutirem sobre os problemas enfrentados pela escola, seja ele relacionado à aprendizagem ou não.

Cabe ressaltar que essa prática é desenvolvida nos acampamentos onde as crianças participam, juntamente com seus pais, das decisões coletivas dos grupos ao qual pertencem. Participam também, das marchas e demais atos organizados pelo MST na luta pela Reforma Agrária.

Sobre a educação especial nas escolas de assentamento do Movimento Sem Terra, enfatiza-se que a mesma deve ser trabalhada de forma coletiva, garantindo o acesso, permanência e aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais.

Isso requer algumas estratégias, dentre as quais está a importância de saber como identificar os estudantes com deficiência, buscando realizar avaliações para compreender as dificuldades e potencialidades destes estudantes. Essa avaliação é realizada por profissionais da educação especializados e por meio da observação pedagógica do estudante em sala de aula e conversas com professores ou familiares.

A defesa de Nozu, Melo, Romeiro e Anastácio (2022) refere-se à Educação Especial direcionada aos estudantes das escolas de campo, itinerantes ou não, avaliados e encaminhados para tal finalidade. Neste sentido,

Defende-se que a oferta de Educação Especial nas escolas do campo, das águas e das florestas seja construída a partir dos princípios da Educação do Campo, sobretudo quanto ao respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, bem como à 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. (p.54).

Salientamos que as escolas do campo devem garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso físico a todos os espaços da escola, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca, banheiros adaptados, rampas e elevadores, quando necessário. Dessa maneira, a acessibilidade pedagógica é fundamental para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Os professores precisam tornar os conteúdos, metodologia e avaliação acessíveis, de acordo com as condições e ritmo de aprendizagem de cada um, à vista de que

A educação inclusiva consiste em garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, necessidades especiais, limitações ou deficiências. Para isso, é fundamental que sejam adotadas práticas pedagógicas que promovam a participação ativa e igualitária de todos os alunos, garantindo o acesso, permanência e aprendizado em um ambiente acolhedor e inclusivo.(Brasil, 2015).

Do mesmo modo, entende-se que a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos pode ser muito útil no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências. Jogos, aplicativos, *softwares* educacionais, entre outros recursos, podem auxiliar na compreensão dos conteúdos e conseqüentemente no avanço do desenvolvimento destes estudantes.

Portanto, é importante acompanhar e monitorar constantemente, o progresso dos estudantes com deficiência por meio de avaliações periódicas e observações no ambiente escolar.

Similarmente, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização dos demais estudantes, professores, gestores e funcionários da escola sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças, para criar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos. Fundamentado nos princípios básicos aqui colocados e discutidos,

Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p.20).

Definitivamente, entende-se que trabalhar a educação especial nas escolas de assentamento do Movimento Sem Terra requer esforço, adaptabilidade e comprometimento por parte de toda a comunidade escolar. É essencial reconhecer e valorizar as potencialidades de cada aluno e buscar práticas inclusivas que permitam a todos alcançar seu máximo potencial.

Nessa perspectiva, as políticas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo devem-se considerar os sujeitos camponeses com deficiências como protagonistas da sua história, da luta pela terra, pela educação e pelo atendimento às suas necessidades individuais, coletivas e específicas (Nozu; Melo; Romeiro; Anastácio, 2022, p.51).

Assim, um objetivo político primordial das lutas das escolas do campo é garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes que vivem nas áreas rurais, combatendo as desigualdades existentes entre o campo e a cidade. Isso demanda políticas públicas que garantam recursos para a educação do campo, como transporte escolar, alimentação adequada, infraestrutura apropriada e formação continuada para os professores, com o intuito de superar as desigualdades educacionais.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Nessa seção falaremos brevemente sobre o surgimento da Educação do Campo, seu processo histórico e sua importância para a população camponesa.

A Educação do Campo no Brasil surgiu como uma forma de atender às demandas e necessidades da população rural brasileira, que historicamente foi aparece como excluída das políticas educacionais. Nesta perspectiva, a abordagem histórica nesta seção busca apresentar aspectos relevantes sobre o surgimento da Educação do Campo, à vista de analisar o processo histórico e a importância para a população camponesa. Conforme os estudos de Amboni e Brandão (2021):

A Educação do Campo no Brasil, surge a partir das práticas educativas de educadoras e educadores do MST, devendo envolver a comunidade escolar no planejamento pedagógico dos temas ou conteúdos estudados, incorporando a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas nos estudos, disciplinas ou módulos. (p. 249).

Para compreendermos como surgiu a Educação do Campo no Brasil, faz-se necessário voltar ao tempo, no início da colonização brasileira. No ano de 1534, início do Século XVI, o Brasil foi dividido pelo rei de Portugal em capitanias hereditárias e distribuídas para a nobreza, deixando de fora os pobres e nativos afirmam Amboni; Brandão (2021), cuja atitude tomada no início da colonização do país pesou, conseqüentemente, sobre a estrutura agrária dos séculos seguintes prejudicando os moradores do campo. Para estes autores

A metodologia utilizada no início da invasão do Brasil pesa sobre a estrutura agrária dos séculos posteriores, em prejuízo de quem reside e depende do campo - pequenos agricultores e seus filhos, assentados, caiçaras, quilombolas, indígenas e seus filhos, entre outros. As conseqüências ampliam-se no Século XXI visto as políticas adotadas pelos governos federal e estadual de apoio ao agronegócio, à agroindústria e à industrialização. A industrialização, além de ter contribuído para com o êxodo rural, contribuiu para o inchaço das cidades, com conseqüências sociais, educacionais e econômicas catastróficas, visto a ausência de planejamento e infraestrutura, resultando em favelas, violência urbana e marginalidade. (Amboni, Brandão, 2021, p.243).

Historicamente, até a década de 1980, a educação no campo era praticamente inexistente ou muito precária, com escolas distantes das comunidades

rurais, falta de professores capacitados e recursos educacionais adequados. Isso resultou em altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade entre a população rural.

A partir dos anos 80, com a luta de pessoas organizadas em movimentos sociais do campo fazendo pressão por uma educação inclusiva e de qualidade. É quando se iniciam discussões acerca da necessidade de uma educação voltada para as especificidades do meio rural. Tais discussões ganharam força com a promulgação da nova Constituição, de 1988, em cujos princípios reconheceu o direito à educação como um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou local de moradia.

Nesse contexto, surgiram iniciativas como a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que lutavam não só pela reforma agrária e pelo direito à terra, mas também pela democratização da educação no campo.

Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem como objetivo promover a educação de jovens e adultos que vivem em assentamentos da reforma agrária. O PRONERA contribuiu significativamente para a consolidação da Educação do Campo no país.

Após muitas lutas, pode-se afirmar que a Educação do Campo vem se consolidando, tendo em vista, entre outros aspectos, garantir o acesso à educação de qualidade para a população rural, considerando suas características, necessidades e demandas específicas. Nesta direção, busca-se atualmente uma educação contextualizada, que valorize os conhecimentos e práticas locais, promova a inclusão social e contribua para o desenvolvimento das comunidades rurais.

Nesse sentido, Amboni; Brandão (2021) afirmam que a educação do campo se caracteriza por meio de práticas pedagógicas que acolhem os povos do campo e realizam os estudos dialéticos da realidade, contrapondo-se ao modelo político e econômico que os cercam.

Para estes autores, a educação do campo nasce de estudos e debates realizados nas escolas itinerantes e emergenciais que culminaram em dois grandes eventos no final do Século XX: Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA (1997) e Conferência Nacional Por Uma Educação Básica

do Campo (1998).

Nessa perspectiva, Caldart (2005) acrescenta que

A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (p. 24).

Nos argumentos de Caldart (1997), o início da Educação do Campo pode ser separado em quatro períodos. O primeiro período (1979 a 1984), marcou a retomada da luta pela Terra no Brasil por meio de ocupações e acampamentos ocorridos nos Estados do Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e que resultaram na fundação do MST.

De acordo com a autora, o registro de funcionamento da primeira escola em assentamento ocorreu em 1983, no Rio Grande do Sul, no Assentamento de Nova Ronda Alta. Daí, surgiu a preocupação sobre qual ensino deveria ser desenvolvido.

O segundo período (1985 a 1989), após o final do regime militar, foi marcado pela organização social no campo e nas cidades, desencadeando uma intensa e marcante movimentação no Brasil.

O terceiro período (1989 a 1994), marcado por intensos conflitos no campo, deu início ao processo de elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos, aliado à composição do Coletivo Nacional de Educação do MST, objetivando a formação pedagógica de educadores e educadoras através do curso de pedagogia da Terra, como relatam Amboni e Brandão (2021)

Consoante a esse período, os trabalhadores enfrentam três dilemas organizativos: 1) a questão da produção; 2) analfabetismo e 3) participação da mulher. O primeiro é a necessidade de produzir para resistir; o segundo é que, diante do analfabetismo interno, quem registraria e como registrar os fatos, assim como quem faria atas ou assinaria papéis; e o terceiro é como incentivar a participação da mulher que estava escondida na participação dos homens na produção e nas negociações políticas. (p. 246).

Em relação a esse período, Amboni e Brandão (2021) afirmam que a década de 1980 foi o sustentáculo das ações para a implementação da Educação do

Campo. Foi também o período da conscientização política e social dos participantes do MST e demais movimentos sociais do campo e da cidade. Mais especificamente os autores registram que

Tratando - se dos povos do campo, para que os trabalhadores tivessem consciência social e política, elaboraram e realizaram encontros, cursos, seminários, conferências, entre outros. No campo, investiram na educação das crianças, jovens e adultos, por meio de projetos pedagógicos pensados por equipes preparadas pelos próprios trabalhadores em Movimento, com apoio de professores de diferentes universidades de vários estados do Brasil. (p.247).

O quarto período (1995-1997), segundo Caldart (1997) foi marcado pelo III Congresso Nacional do MST, realizado em julho de 1995 que ocorreu na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco. O lema do congresso foi “Reforma Agrária - Uma luta de todos”. Esse evento foi um marco importante para o movimento, reunindo milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais para discutir e definir estratégias para a luta pela reforma agrária no Brasil.

Nesta abordagem, vale lembrar que, Amboni e Brandão (2021), destacam os quatro períodos como o alicerce para a educação do campo no Brasil, acrescentando ainda, um quinto período, com o surgimento do termo Educação do Campo.

O termo "educação do campo" surgiu no contexto de 1998, como resultado do I ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, e da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizadas em Luiziana, Goiás, no mesmo ano. O evento foi organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e pela Universidade de Brasília (UNB). Essas discussões reuniram diversos setores da sociedade para refletir sobre uma educação básica voltada às especificidades das crianças do campo, buscando definir os caminhos para uma educação que atendesse às suas realidades e necessidades.

Contribuições de Martins (2020) complementam aqui a fundamentação de aspectos históricos da Educação do Campo, referindo-se ao conjunto de apoiadores que impulsionou os ideais do movimento. Este autor destaca que

O marco histórico da Educação do Campo é a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que, além dos movimentos sociais ligados ao campo, tem instituições envolvidas com a temática e já parceiras na condição de apoiadoras como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além da própria Universidade de Brasília (UnB) que sediou o evento entre outras. Essa junção de instituições e movimentos sociais, organizados em torno da temática, criou um novo sujeito coletivo que podemos denominar de movimento Por uma Educação do Campo, na época ainda com foco para a educação básica, mas que em seu desenvolvimento incorporado desde a educação infantil até o ensino superior. (p. 24).

É importante destacar que o Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1998) foi um marco de análise e reflexão sobre o descaso do Estado em relação à educação nos assentamentos, acampamentos e demais comunidades camponesas. Durante esse encontro, foram debatidas as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores do campo, o que resultou em um processo de conscientização e mobilização.

A partir dessas reflexões, emergiram novas propostas e demandas, culminando no Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, um documento fundamental para a luta por uma educação voltada para as necessidades e especificidades do campo.

O Manifesto dos Educadores da Reforma Agrária (2015) é um documento que surgiu a partir das preocupações de educadores envolvidos na reforma agrária no Brasil. Esse manifesto reflete as ideias e demandas de um grupo de profissionais da educação que atuam em áreas rurais e em projetos de reforma agrária.

O principal objetivo do manifesto é destacar a importância da educação no processo de reforma agrária, defendendo que a transformação social e econômica das áreas rurais não pode se limitar apenas à redistribuição de terras, mas deve também incluir uma abordagem educacional que promova o desenvolvimento pessoal e comunitário. O manifesto geralmente aborda temas como:

- Qualidade e Acesso à Educação - A necessidade de garantir que a educação nas áreas rurais seja de qualidade e acessível a todos, para que as comunidades possam se desenvolver plenamente.
- Currículo e Formação - A importância de adaptar o currículo escolar para as realidades e necessidades específicas das comunidades rurais, incluindo a

valorização do saber local e a formação de uma consciência crítica sobre questões agrárias e sociais;

- Participação Comunitária - O envolvimento das comunidades locais no processo educacional, promovendo a participação ativa dos educadores, pais e alunos na construção de uma educação que reflita e responda às suas realidades e desafios;
- Sustentabilidade e Inclusão - A necessidade de integrar a educação com práticas sustentáveis e inclusivas, que ajudem as comunidades a se desenvolverem de maneira equilibrada e a superar as desigualdades.

O manifesto busca, portanto, promover uma visão mais ampla e integrada da reforma agrária, onde a educação desempenha um papel central na criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que se refere aos aspectos legais, o Conselho Nacional de Educação - CNE, se pronunciou por meio do Parecer n. 36/ 2001, propondo a aprovação da Educação do Campo como política pública e obrigação do Estado, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), por meio da Resolução n. 01/2002, como citam Amboni e Brandão (2021).

Pode-se afirmar que essas diretrizes se constituem nos reflexos dos avanços conquistados através de lutas dos camponeses. Elas compreendem um conjunto de princípios e procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, bem como das modalidades de ensino, dentre elas a Educação Especial (Brasil, 2002).

Atualmente, mesmo que ainda haja muitos desafios a serem superados, a Educação do Campo tem se fortalecido como uma política educacional no Brasil, com a implementação de escolas e projetos voltados para a formação de professores, produção de materiais didáticos específicos e o reconhecimento da diversidade e pluralidade dos sujeitos do campo, como afirma Martins(2020).

A síntese de um processo formativo pode culminar na produção de materiais didáticos, assentados na realidade de cada escola, pelo coletivo pesquisador. Não estamos falando, de saída, de material como livros didáticos oficiais, mas, no rol das atividades coletivamente construídas, muitos materiais de apoio, de formato digital ou físico, podem ser construídos e tomados como ferramentas nas atividades efetuadas no

interior do processo pedagógico e, por ser confeccionado coletivamente, inclusive pelos educandos, torna-se um material bastante significativo para o aprendizado (p.175).

Embora o Brasil ainda enfrenta desafios na área educacional, pode-se afirmar que o país está em constante busca por soluções e aprimoramento das políticas públicas para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A implementação dessas políticas, como o PNE, os investimentos em tecnologia educacional e a busca pela inclusão, são exemplos do compromisso do Brasil em melhorar a educação, buscando proporcionar a todos, a igualdade de oportunidades independentemente do campo educacional em que se encontram.

3.1. A Educação Básica nos Assentamentos

Para iniciar o assunto é importante conhecer um pouco da história do município, campo da presente pesquisa, antes da chegada do MST. O município de Querência do Norte foi colonizado em meados de 1950, pela Companhia Colonizadora Brasil-Paraná Loteamentos S.A., proprietária de extensa área de terras localizada no então Distrito de Paranavaí, no Município de Mandaguari, com a venda de lotes, dando início, assim, à formação de um povoado. (Haracenko, 2002).

A figura 2 abaixo destaca a localização do Município de Querência do Norte no Estado do Paraná, destacando sua extensão, limites com municípios e estado vizinhos.

FIGURA 2: MAPA DE QUERÊNCIA DO NORTE NO PARANÁ



FONTE: Viaje Paraná. (mar/2024).¹

¹ Disponível em <https://www.viajeparana.com/Querencia-do-Norte> Acesso em 20 de março de 2024.

Quando os primeiros moradores se estabeleceram na localidade, oriundos de vários pontos do País e, em sua maioria do Estado do Rio Grande do Sul, o povoado recebeu a denominação de Querência do Norte. (Haracenko, 2002).

O Distrito de Paranaíba, pela Lei Estadual Nº 790, de 14 de novembro de 1951, foi elevado a município autônomo, desmembrado do município de Mandaguari. Daquela data em diante, as terras situadas dentro de sua jurisdição passaram a ter grande procura e, em vista disso, o território do povoado de Querência do Norte, coberto de densa mata virgem, atraiu maior número, ainda, de colonos e agricultores. Em 1953, Querência do Norte foi elevado à categoria de Distrito Administrativo do Município de Paranaíba e, em 1954, finalmente à município (Haracenko, 2002).

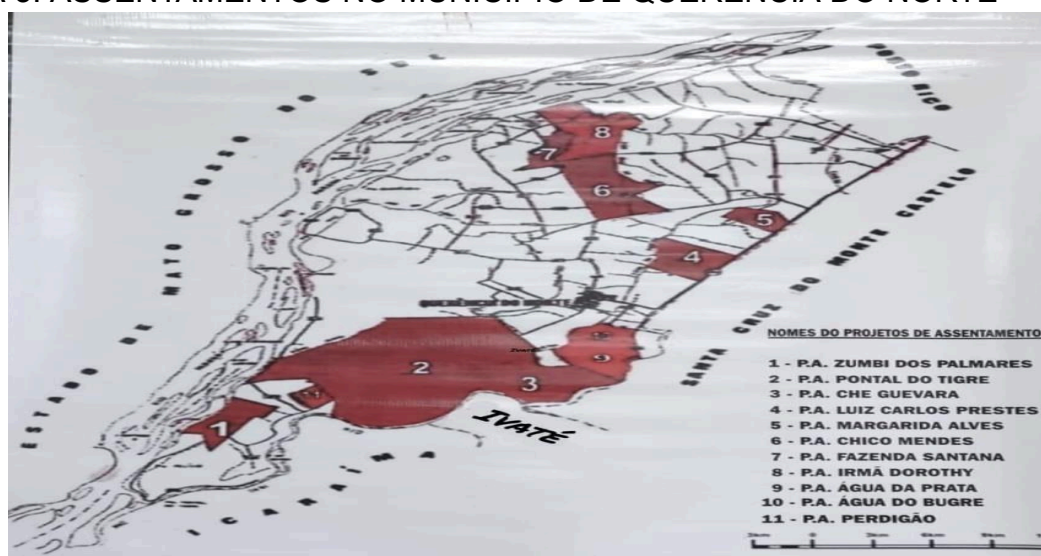
Já o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, teve início em janeiro de 1984, com o I Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel, Estado do Paraná, onde vários grupos de agricultores de todos os lugares do Brasil se reuniram, principalmente do Oeste paranaense.

Na década de 1980, a presença do MST na região Noroeste do Paraná, desencadeou um processo de reocupação de terras improdutivas. Para Haracenko (2002),

A gênese da “fase moderna” da ocupação da terra em Querência do Norte está vinculada ao contexto histórico paranaense de luta pela terra, e no município se inicia a partir da ocupação da fazenda Pontal do Tigre. Parte da população que foi assentada em Querência do Norte era de outros municípios, e essas pessoas já tinham uma longa história de acampamentos pelo Estado do Paraná. Muitos grupos eram excedentes dos assentamentos que ocorreram no Sudoeste do Paraná, outros eram pessoas atingidas pela construção da barragem da Usina de Itaipu, que se deslocaram para o Sudoeste e depois retornaram novamente a Querência. (p.141).

O Assentamento Pontal do Tigre está localizado no Município de Querência do Norte e surgiu no ano de 1986, da ocupação de terras pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, consolidado a partir da emissão de posse, no ano de 1995. Possui uma área territorial de 8.096,10 hectares e divide-se em vários grupos de trabalhadores oriundos de lugares distintos do Estado do Paraná conforme Figura 3 abaixo.

FIGURA 3: ASSENTAMENTOS NO MUNICÍPIO DE QUERÊNCIA DO NORTE



FONTE: Haracenko (2002).

O município possui vários assentamentos, conforme sinalizados no mapa acima: o número 1 (um) representa o Projeto de Assentamento (PA) Zumbi dos Palmares, localizado ao Sul da sede do município de Querência do Norte, há 33 km pela PR218, sentido Porto Felício; o Projeto de Assentamento (PA) Pontal do Tigre, sinalizado no mapa com o número 2 (dois), também localizado ao Sul da sede do município, há 7km pela rodovia PR 218 sentido Porto Felício; o número 3 (três), Projeto de Assentamento (PA) Che Guevara, fica ao Sul do município, 9km pela PR218, vira a esquerda e percorre mais 2km por estrada municipal; número 4 (quatro), Projeto de Assentamento (PA) Luiz Carlos Prestes, localizado ao Leste da sede do município, 10km pela PR 218 sentido ao município de Santa Cruz de Monte Castelo; número 5 (cinco), Projeto de Assentamento (PA) Margarida Alves, localizado ao Leste da sede do município, 15km pela PR 218 sentido ao município de Santa Cruz de Monte Castelo; número 6 (seis), Projeto de Assentamento (PA) Chico Mendes, ao Norte da sede do município, 10km pela Estrada municipal sentido ao Distrito de Porto Brasília; número 7 (sete), Projeto de Assentamento (PA) Fazenda Santana, ao Norte da sede do município, 21km pela Estrada municipal sentido ao Distrito de Porto Brasília; número 8 (oito), Projeto de Assentamento (PA) Irmã Dorothy, ao Norte da sede do município, 17 km pela Estrada municipal sentido ao Distrito de Porto Brasília, vira a direita e percorre mais 2km; número 9 (nove), Projeto de Assentamento (PA) Água da Prata, nome atual: Sebastião da Maia,

localizado ao Sul da sede do município, há 5km pela PR 218 sentido Porto Felício, vira a esquerda; número 10 (dez) Projeto de Assentamento (PA) Água do Bugre, ao Sul da sede do município, 6 km pela Estrada Municipal Eufrázio Soares de Souza, vira a direita na Estrada Municipal Osvaldo Bertozzi sentido Gleba 25 e o número 11 (onze), Projeto de Assentamento (PA) Perdigão localizado ao Sul da sede do município de Querência do Norte, há 22 km pela PR 218, sentido Porto Felício.

Atualmente, no município de Querência do Norte há um total de dez assentamentos e dois acampamentos, totalizando 781 famílias assentadas e 35 acampadas. No contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, acampamento e assentamento são termos usados para descrever diferentes fases e formas de ocupação e organização de terras. O acampamento é uma fase preliminar no processo de conquista de terras. São formados por grupos de famílias que ocupam terras que ainda não foram oficialmente destinadas para a reforma agrária. Geralmente temporários, estabelecidos enquanto os processos legais e administrativos para a legalização das terras estão em andamento. A infraestrutura é básica e provisória. Muitas vezes, as condições de vida são precárias, e a prioridade é garantir a ocupação da terra e pressionar as autoridades para uma resolução. O objetivo é pressionar o governo e as autoridades para a desapropriação e a destinação da terra para reforma agrária.

Já o assentamento é a fase final e mais estável no processo de reforma agrária. Um assentamento ocorre quando a terra é oficialmente legalizada e destinada para a reforma agrária onde as famílias recebem a posse legal da terra. Ao contrário dos acampamentos, os assentamentos têm um status jurídico definido e garantido, proporcionando mais segurança e estabilidade para os ocupantes. Geralmente recebem investimentos para infraestrutura, como escolas, centros de saúde e outras melhorias para apoiar a vida comunitária e a produção agrícola. O objetivo é estabelecer uma comunidade rural sustentável, onde as famílias possam desenvolver atividades agrícolas e viver de forma mais estruturada e organizada.

Em outras palavras, enquanto os acampamentos representam uma fase inicial e provisória no processo de luta pela terra, os assentamentos são o estágio final, com reconhecimento oficial e infraestrutura adequada para a vida e o trabalho das famílias. No Quadro 1 segue descrito o número de famílias no Município de

Querência do Norte, distribuídas por assentamento e acampamento.

QUADRO 1 - FAMÍLIAS ASSENTADAS/ ACAMPADAS NO MUNICÍPIO DE QUERÊNCIA DO NORTE

ASSENTAMENTO	Nº DE FAMÍLIAS	ACAMPAMENTO	Nº DE FAMÍLIAS
Pontal do Tigre	327	Água do Bugre	27
Chico Mendes	79	Perdigão	8
Che Guevara	70		
Margarida Alves	20		
Zumbi dos Palmares	22		
Luiz Carlos Prestes	50		
Sebastião da Maia	76		
Fazenda Santana	21		
Antônio Tavares Pereira	40		
Irmã Dorothy	76		
TOTAL	781	TOTAL	35

Fonte: Giovanne Braun (MST, 2024). Organização: A autora.

Destaca-se que desde o início da chegada do MST no município de Querência do Norte, durante o período de acampamento, seus integrantes passaram por diferentes formas de dificuldades, perseguição, alimentação, moradia e ainda, sofreram com o preconceito e discriminação da sociedade querenciana.

Com o passar do tempo, entretanto, os trabalhadores rurais Sem Terra foram desconstruindo o mito causado pelas mídias sociais da época e foram ganhando a confiança do povo da cidade. Aos poucos, as pessoas foram compreendendo que os Sem Terra eram aliados, não estavam ali para saquear e matar e sim, para conseguirem um pedaço de Terra para cultivar e tirar sua subsistência (Haracenko, 2021).

De acordo com Haracenko (2021), a ocupação da fazenda Pontal do Tigre foi um marco da territorialização do MST e das lutas camponesas em Querência do Norte e, conseqüentemente, no Noroeste do Paraná.

Por ser constituído por grupos distintos houve várias divergências entre os acampados. Uma dessas divergências estava relacionada à escola, pois, cada grupo trazia consigo uma escola itinerante no acampamento, com professores do próprio grupo de trabalhadores. No entanto, com a distribuição das terras e união dos grupos em um único assentamento, os estudantes foram encaminhados para as

escolas da cidade. Haracenko (2002) explica como se deu a divisão e o agrupamento das pessoas acampadas naquela localidade.

A fazenda Pontal do Tigre foi dividida seguindo um critério de agrupamento das pessoas, conforme o grupo de ocupação a que elas pertenciam. Esse grupo, normalmente, levava o nome da localização da região do Paraná de onde vieram. Desta forma, dentro da fazenda existe o assentamento do Grupo Reserva, Grupo Adecom, Grupo Amaporã, Grupo Capanema, Grupo Castro e Grupo União. A grande extensão da propriedade facilitou essa divisão. (p.146).

Para o MST, a luta pela democratização do ensino para os trabalhadores Sem Terra é tão importante quanto a própria Reforma Agrária (Martins, 2004). Então, os assentados começaram a conversar sobre a possibilidade de uma escola centralizada para atender todos os grupos, haja vista que a garantia da educação no assentamento era uma preocupação do MST. Os grupos decidiram coletivamente, ter um espaço educacional centralizado e reivindicaram junto aos órgãos públicos, uma escola que atendesse aos anseios dos assentados. Foi fundada uma escola no Centro do Assentamento Pontal do Tigre, apelidada de “Centrão”.

Desde a primeira sistematização coletiva sobre a proposta pedagógica para as escolas de assentamento, o MST persegue o princípio da participação e organização coletiva dos estudantes na escola (Leite, Sapelli, 2021).

Em 2010, ocorreu o início da construção da Proposta Curricular por Complexo de Estudos através de um esforço coletivo entre os educadores/educadoras, especialistas de algumas universidades públicas paranaenses e o Setor de Educação do MST (Leite, Sapelli, 2021).

Em relação aos aspectos legais, o Decreto Municipal n.74/90 criou as unidades escolares no município de Querência do Norte, e a Resolução n. 1534//90, concedeu a autorização de funcionamento pelo prazo de 02 anos a partir do início daquele corrente ano letivo. Assim, depois o Parecer 157/91 que aprovou o Plano Curricular da Escola Rural Municipal de Emergência II - Castro, através da Resolução 4161, o seu funcionamento ficou prorrogado por 05 anos, a partir do ano letivo de 1992.(PPP,2023).

No ano de 1993, através do Decreto Municipal n. 4.139 de 17/11/ 93 e Resolução n. 5875/93 de 01/11/93, a Escola Rural Municipal Chico Mendes obteve a autorização de funcionamento, em prédio cedido por não possuir prédio próprio.

Apesar da Escola Rural Municipal Chico Mendes ser mantida pela Prefeitura Municipal de Querência do Norte, Estado do Paraná, utilizava as salas de aulas cedidas pela Escola Estadual, mantida pelo governo estadual. Duas salas de aula foram construídas pela comunidade como uma conquista coletiva. Essas salas eram de uso coletivo e serviam para reuniões de organização comunitária, celebrações religiosas e outras atividades. Não havia distinção entre as alas estaduais e municipais no uso dessas instalações.

Devido à grande necessidade de iniciar com os pré-requisitos da alfabetização nos primeiros anos de vida e, com o intuito de propiciar uma educação adequada às séries posteriores para as crianças “Sem Terrinha”, se tornou imprescindível a oferta de turmas de Educação Infantil naquela localidade. Assim, a primeira turma deste nível de ensino, teve início no ano de 2001 através da Resolução n. 2794/2001 e do Parecer n.2323/01 - C, Diário Oficial do Município de Querência do Norte, abrindo matrículas para a oferta do Pré III.

Nesse sentido, sob o protocolo n. 4.932.905-9 (Decreto Municipal) foi autorizado o funcionamento da Educação Infantil para atendimento a crianças de 04 a 06 anos de idade, concedida pelo prazo de 03 anos a partir de 2001.

A partir do ano de 2010, considerando a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96, por meio do Decreto n.6787 de 20 de Abril de 2010, pela Deliberação n. 03/98, Parecer 646/10 e a Resolução n.3703/10 (Decretos Municipais) houve a alteração da denominação de Escola Rural Municipal Chico Mendes para Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, a pedido da direção da escola na época. Isso ocorreu devido ao fato da comunidade escolar não estar de acordo com o termo “Rural”, cujo significado referia-se ao “atrasado”, onde qualquer educação “servia”. No município de Querência do Norte, para tornar-se professor da Rede Municipal, antes deveria passar pela zona rural, como requisito para ser efetivado. O campo é lugar de vida, de produção agrícola, de subsistência e de conhecimentos. Por isso, a luta da comunidade por essa mudança.

Atualmente, a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes atende crianças da Educação Infantil (quatro e cinco anos) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e é constituída por filhos de famílias de pequenos agricultores assentados e acampados, ilhéus, empregados de fazendas,

pescadores, enfim, uma comunidade totalmente camponesa.

Por serem pertencentes ao MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vieram de várias regiões do estado e do país. Há uma miscigenação bem intensificada com culturas variadas, onde cada setor da comunidade procura conservar seus valores culturais, que são socializados de uma comunidade para outra como datas comemorativas, credices, danças, brincadeiras, religião entre outros conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Em sua maioria, a comunidade integra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, onde a dimensão moral de suas ações envolve um posicionamento em relação aos valores das comunidades locais, os quais são constituídos por vários elementos, ou seja, a Luta pela terra; Luta pela vida; Luta por investimentos e recursos; Luta para que a terra seja de quem nela trabalha; Luta pela participação da família nos Movimentos Sociais e principalmente na escola; Luta pela igualdade de direitos; além da consciência na participação coletiva no processo de mudança e no senso crítico.

Neste sentido, o entendimento de Fernandes (2000) representa o que se pode analisar das constantes lutas pelos ideais do movimento.

A luta pela terra é uma luta de resistência e no seu desenvolvimento, desde os trabalhos de bases até depois da conquista da terra, desdobram-se outras lutas. Os sem terra não são apenas excluídos da terra, também são excluídos de outros direitos básicos da cidadania. Dessa forma, procuram derrubar outras cercas além das cercas do latifúndio. E para conquistarem seus direitos, dimensionaram a luta pela terra em luta por educação, por moradia, por transporte, por saúde, por política agrícola, enfim, por uma vida digna. (p.222).

Tais valores são inculcados buscando desenvolver meios de preservar suas formas constituídas de viver coletivamente, criando mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados e de valores aos seus membros mais jovens, os “Sem Terrinha”, o Grupo de Jovens, de educadores, bem como toda a comunidade, conforme consta no PPP (2023) da escola.

De acordo com os ideais contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Chico Mendes, a educação nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), muitas vezes, é organizada de forma autônoma pelos próprios assentados. Assim, entende-se que o MST possui uma

visão crítica do sistema educacional tradicional e busca adaptá-lo para atender às necessidades do campo e para promover uma educação mais política e inclusiva. (PPP, 2023).

O MST, geralmente implementa escolas próprias, nos assentamentos. Chamadas de escolas do campo, têm como objetivo fornecer educação de qualidade para as crianças assentadas, cujo foco é o contexto rural onde estão inseridos. Valorizam a cultura local e seus saberes tradicionais, englobando a agricultura familiar, como parte integrante do currículo.

Além disso, há ênfase na formação política dos estudantes, a fim de incentivá-los a se tornarem sujeitos ativos na luta pela reforma agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais.

Além das escolas, o MST também promove a educação de jovens e adultos nos assentamentos. São oferecidos cursos e programas de formação para os assentados visando promover alfabetização, educação básica e profissionalização, de acordo com as necessidades e demandas da comunidade.

Nesse contexto, a educação nos assentamentos do MST é marcada pela participação comunitária. Os assentados são incentivados a participar da gestão das escolas e a se envolver nas atividades educativas, promovendo assim, uma educação mais democrática e participativa.

No entanto, vale destacar que a educação nos assentamentos do MST nem sempre é uniforme ou padronizada, pois, cada assentamento possui suas particularidades e a forma como a educação é organizada pode variar de acordo com as demandas e recursos disponíveis em cada localidade.

As aulas nas escolas do assentamento do MST são voltadas para uma educação popular e contextualizada na realidade do campo, apresentando algumas características específicas, tais como conexão com a realidade; integração entre saberes; formação integral; valorização da identidade cultural; promoção da cidadania; educação contextualizada e educação do campo como direito, conforme consta no PPP da escola pesquisada.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar conforme o PPP (2023) que as aulas buscam promover a valorização da cultura camponesa e a conscientização dos estudantes sobre a importância da luta pela terra e pela reforma agrária. As salas de

aula são organizadas de maneira cooperativa, favorecendo o diálogo e a participação de todos os alunos onde as atividades são planejadas de acordo com a realidade local, priorizando a vivência no campo e a interação com o meio ambiente.

De acordo com o MST (2023) o currículo dessas escolas é adaptado às necessidades do campo, incluindo disciplinas como agroecologia, manejo de recursos naturais, agricultura familiar, dentre outras que são específicas para o contexto rural. Além disso, há um enfoque na formação de habilidades como o trabalho coletivo, a solidariedade e a valorização da cultura local.

Normalmente, as escolas dos assentamentos do MST buscam estabelecer parcerias com outras instituições de ensino e movimentos sociais, promovendo intercâmbios, trocas de experiências e enriquecendo a formação dos estudantes pois, tem como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de compreenderem o contexto social, político e econômico em que vivem.

Nesse sentido, Martins (2004) acrescenta

Para que propostas como essas aconteçam, há um investimento grande na formação, não somente por parte do movimento, mas por parte da sociedade. Para se ter ideia, mais de cinquenta universidades do país tem parceria com o MST, além de universidades do exterior, como Cuba, que forma em Medicina vários jovens do movimento. (p.60).

Seguindo o contexto, as escolas dos assentamentos do MST utilizam como abordagem educacional, a Pedagogia da Terra que busca promover uma educação mais contextualizada, crítica e participativa, que contribua para a formação de indivíduos conscientes, responsáveis e comprometidos com a transformação do mundo em que vivem.

Para as escolas dos assentamentos, a educação é entendida como um processo contínuo e ao longo da vida, por isso, o ciclo de formação humana com complexos de estudo da Pedagogia da Terra não se encerra. Pelo contrário, busca estimular a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos indivíduos, para que eles possam se engajar em ações transformadoras de forma autônoma e coletiva (Leite; Sapelli, 2021).

Segundo princípios do MST, a Pedagogia da Terra é uma abordagem educacional que valoriza a conexão entre os seres humanos e a natureza, buscando uma formação integral e sustentável. Para o movimento, o ciclo de formação

humana com complexos de estudo da Pedagogia da Terra é baseado em uma concepção holística e interdisciplinar, focando no desenvolvimento socioambiental, cultural e emocional dos indivíduos (MST, 2023).

Em consonância com os princípios do MST, os fundamentos do PPP das escolas de campo apontam que esse ciclo ocorre em etapas que se alimentam mutuamente, promovendo a aprendizagem significativa e a transformação pessoal. Neste sentido, o primeiro passo é o reconhecimento e a valorização do território como espaço de aprendizagem, levando em consideração a diversidade ecológica, cultural e social presente (PPP, 2023).

Em seguida, ocorre a sensibilização e a conscientização dos indivíduos em relação aos problemas e desafios enfrentados pelo território em que estão inseridos. Para o Movimento, isso envolve a identificação das necessidades, fragilidades e potencialidades locais, bem como a compreensão dos impactos das ações humanas sobre o ambiente (MST, 2023).

Vale ressaltar aqui, conforme o entendimento de Leite e Sapelli (2021), que o ciclo de formação humana com complexos de estudo e o plano de estudos da Pedagogia da Terra, são abordagens educacionais que visam promover uma formação mais completa e integral do ser humano.

Compreende-se por formação humana, segundo consta no PPP (2023), o processo contínuo que ocorre ao longo da vida, envolvendo diversos aspectos, como o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, espiritual e social. Nesse sentido, os complexos de estudo e o plano de estudos da Pedagogia da Terra surgem como uma proposta pedagógica capaz de contemplar essas diferentes dimensões.

Já os complexos de estudo para o MST (2023), são organizações temáticas de conhecimentos e práticas que envolvem múltiplos saberes e áreas do conhecimento, como ciências, humanidades, artes, tecnologia, agroecologia, saúde, entre outros. É interessante observar que esses complexos são estruturados de forma a promover uma aprendizagem interdisciplinar e transversal, estimulando a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e a compreensão da realidade de forma mais ampla e crítica.

Neste sentido, pode-se dizer que o plano de estudos da Pedagogia da Terra consiste na organização do currículo e das práticas pedagógicas de acordo com as

necessidades e realidades dos estudantes. Assim, o plano de estudos considera as especificidades de cada comunidade e valoriza os saberes locais, buscando promover a autonomia, a participação social e o protagonismo dos estudantes.

Ressalta-se no PPP (2023) que o foco das práticas pedagógicas da Pedagogia da Terra está na relação dialógica entre educadores e estudantes, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e colaborativa. Além disso, a Pedagogia da Terra busca fortalecer a valorização da diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e a justiça social, pautando-se em uma educação libertadora e transformadora.

É importante destacar que as aulas nas escolas dos assentamentos enfrentam desafios, como a falta de recursos e infraestrutura precária, salvo a Escola Chico Mendes, pois a mesma se encontra em prédio novo. No entanto, há uma dedicação por parte dos educadores e uma valorização da educação como um instrumento de transformação social, buscando superar essas dificuldades e proporcionar uma educação de qualidade no campo.

Dessa forma, o ciclo de formação humana com complexos de estudo e o plano de estudos da Pedagogia da Terra, em busca de evidenciar uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral do ser humano, promovendo a construção de conhecimentos contextualizados, críticos e emancipadores.

Assim, a abordagem interdisciplinar e participativa resultante dos princípios que regem o movimento e fundamentam o PPP, traz expectativas de desenvolver indivíduos conscientes e atuantes, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

3.2. Práticas Inclusivas na Educação do Campo

A inclusão escolar tem sido um desafio para as escolas de ensino regular, cujo fato de garantir o direito à matrícula e à permanência de todos os estudantes, não esgota a discussão sobre a inclusão desses sujeitos. Pelo contrário, apenas dá início às inúmeras questões que carecem de discussões no campo educacional.

De acordo com Nozu; Melo; Romeiro; Anastácio (2022), dentre os documentos nacionais, a primeira menção das interfaces Educação Especial e

Educação do Campo, ocorreu com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), por meio da Resolução n. 01/2002.

A educação inclusiva no campo é fruto de muita luta e resistência e requer o enfrentamento das práticas segregadoras que mascaram a violência social da desigualdade em relação às pessoas com deficiências.

Inspirado nas necessidades concretas de tomada de decisões concretas de luta, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde a sua criação, buscou forjar práticas que possibilitassem aos estudantes a experiência de uma participação mais efetiva, de todos, superando as que por longo tempo aconteceram de forma controlada ou meramente representativa. As experiências construídas no interior do Movimento também foram, de alguma forma, sustentadas pela forma organizacional dos seus coletivos, estivessem eles em acampamentos ou assentamentos. Tais experiências não tiveram início no interior das escolas, vinculadas a ele, mas nas comunidades nas quais os sujeitos se inseriam. Porém, as escolas, como parte dessas comunidades foi aprendendo, buscando, engendrando estratégias para que, no seu processo de formação de lutadores e lutadoras com capacidade de organização coletiva, de participação plena, de tomada de decisões. (Leite; Sapelli, 2021, p.282).

Considerando que desde a década de 1990, quando os países em desenvolvimento estavam passando por uma reforma educacional, as políticas de inclusão foram discutidas, visando a universalização da escola e da inclusão escolar como fator determinante para a reestruturação do sistema educacional cujo intuito era oferecer uma educação de qualidade para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

O Artigo 27 da Lei nº13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) diz que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem e é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015).

Por outro lado, entende-se que a compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação, no geral, é muito recente, exigindo um novo olhar sobre o estudante com deficiência.

O Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sinaliza

[...] que as escolas do campo devem dar atenção ao seu entorno, aos contextos nos quais estão inseridas, de modo que contemplem, em suas propostas pedagógicas, a diversidade do campo em todos os seus aspectos sejam eles sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Brasil, 2002).

Há que lembrar que o desafio da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências no campo, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se concretizará mediante a adoção de metodologias ativas e no redimensionamento do tempo e do espaço escolar.

Em seus estudos sobre as especificidades destes tipos de educação, Nozu (2017) explica que

Consideramos a Educação Especial e Educação do Campo, ressalvadas suas especificidades, como tramas de saberes, poderes e sujeitos. Saberes produzidos por teorias, práticas pedagógicas, estratégias, procedimentos e metodologias de ensino. Poderes que atravessam desde a elaboração das políticas educacionais até o governo dos sujeitos docentes e discentes no cotidiano escolar. Sujeitos que são efeitos dos saberes e poderes aos quais são submetidos ou das resistências e contra condutas empreendidas nas práticas de si. (p. 45).

Em vista disso, vale destacar que a inclusão é um processo contínuo e coletivo e que o professor precisa estar disposto a tornar a sua prática pedagógica mais acessível, conforme as necessidades e circunstâncias específicas de seus estudantes.

Entende-se que para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva na escola do campo, há de se ter, por parte do professor, um compromisso com a igualdade de oportunidades e a adoção de estratégias que atendam às especificidades de todos os estudantes.

Muitos conteúdos e conceitos complexos, podem tornar-se facilmente compreensíveis quando desenvolvidos a partir da realidade do estudante, utilizando-se de vários recursos audiovisuais como imagens, vídeos, animações, simuladores e aulas práticas, uma vez que os materiais são apresentados de maneira alinhada aos interesses e habilidades dos estudantes.

Vale repetir com Nozu (2017) que

Os dispositivos da Educação do Campo indicam uma educação construída pelos interesses e pelas necessidades das diversas populações do campo, entendidas amplamente como aquelas que produzem sua existência da e na terra. Assim, defendem a criação de projetos pedagógicos que contemplem, em seus currículos e metodologias, os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos que vivem no e do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espço na organização escolar para os processos formativos (p.63).

Ressalta-se que a participação ativa do estudante o torna protagonista do processo de ensino e de aprendizagem através das plataformas de ensino, uso de metodologias ativas, participação em atividades em grupos, possibilitando a troca de ideias entre as diferentes perspectivas.

Além disso, ao promover práticas colaborativas entre os colegas, emergem possibilidades de desenvolver habilidades essenciais entre os estudantes, diante de desafios reais da sociedade na qual estão inseridos. Em conjunto, pode-se afirmar que tais potencialidades demonstram como as estratégias educacionais combinadas com as tecnologias digitais têm o poder de revolucionar a educação, tornando-as mais acessíveis, personalizadas e interativas.

No entanto, é importante lembrar que seu uso deve ser cuidadosamente planejado e equilibrado, para garantir que essas potencialidades sejam aproveitadas ao máximo, sem negligenciar os desafios e aspectos críticos do processo educativo. Vale lembrar também que a utilização efetiva de estratégias de ensino atreladas ao uso das tecnologias digitais demanda profissionais capacitados para proporcionar e agregar tais recursos de forma relevante. Por esse motivo, recomenda-se à equipe pedagógica orientar esses professores no estudo e planejamento das ações, bem como, realizar as flexibilizações necessárias que possibilitem e oportunizem aos estudantes, a potencialização de suas habilidades.

Nesse sentido, há que se buscar uma prática colaborativa da equipe pedagógica, como agente articulador efetivo quanto à condução das reuniões, relacionando-as ao planejamento, execução das ações, avaliação e reavaliação dos encaminhamentos metodológicos do professor em sala de aula, auxiliando-os nas demandas pedagógicas da sala de aula.

De acordo com a literatura consultada, entende-se que desenvolver uma

prática inclusiva em sala de aula envolve a criação de um ambiente em que todos os estudantes se sintam valorizados, respeitados e incluídos (Brasil, 2015) e faz-se necessário ressaltar algumas considerações, como:

- ✓ Conhecer seus estudantes: dedicar tempo para conhecer as habilidades, interesses e dificuldades de cada um. Isso ajudará na adaptação e adequação das atividades e recursos para melhor atender às necessidades dos estudantes;

- ✓ Desenvolver um ambiente acolhedor: criar um ambiente de sala de aula acolhedor e seguro, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, promovendo assim, uma cultura de inclusão e sensibilização para que eles também sejam respeitosos e compreensivos com os demais colegas;

- ✓ Diferenciar as instruções: adaptar suas instruções para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem de seus estudantes, utilizando uma variedade de estratégias, recursos e materiais instrucionais para envolver e motivar a todos os estudantes;

- ✓ Promover a colaboração: incentivar a colaboração entre os estudantes, incentivando-os a trabalhar em equipes diversificadas, promovendo assim, a compreensão e a aceitação das diferenças entre os colegas;

- ✓ Utilizar tecnologia assistiva: utilizar-se de recursos e tecnologias assistivas para facilitar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades específicas, como por exemplo, *software* de leitura para os que demonstram dificuldades na leitura;

- ✓ Promover a participação ativa: incentivar a participação de todos os estudantes nas atividades de sala de aula, dando oportunidades para que

- ✓ compartilhem suas ideias e opiniões, ouvindo atentamente, as contribuições de cada um;

✓ Trabalhar em parceria com a família: manter uma comunicação aberta e regular com a família, informando-os sobre as estratégias que estão sendo utilizadas, solicitando seu envolvimento na promoção da inclusão educacional dos estudantes;

✓ Buscar formação continuada: buscar atualização sobre as melhores práticas de inclusão educacional, participando de cursos de formação, *workshops* e conferências para aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Cabe ressaltar que o uso das tecnologias digitais pode contribuir com as práticas pedagógicas dos professores, lembrando que a utilização desses recursos vem ganhando espaço dentro dos ambientes escolares.

Sobre o avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação voltadas à educação, Martins (2020) ressalta que

É necessária a formação das professoras e dos professores da escola do campo também na área da informática e de novas tecnologias, talvez, até mais intensificada que em outras unidades escolares, pois a integração que tais ferramentas permitem é muito útil para a integração dessas escolas. Ainda, é importante salientar que a gestão do processo pedagógico, cada dia que passa, torna-se mais tecnológica, desde tarefas docentes, como controles de aproveitamento e frequência, até mesmo a obtenção de recursos e projetos por meio de instituição mantenedora, principalmente, em âmbito federal. É necessário que essas também sejam pautas do coletivo pesquisador (p.174).

Entende-se que o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula são devidamente utilizadas de forma complementar ao trabalho pedagógico do professor, que neste novo contexto, assume o papel de mediador entre o estudante e as novas tecnologias. Com isto, a escola estará desenvolvendo habilidades digitais com consciência de sua utilização enquanto ferramenta de ensino e de aprendizagem, pautada nos benefícios e limitações de sua utilização.

Por conseguinte, importa a educação escolar estar em constante transformação, se reinventando a cada nova possibilidade, visto que as tecnologias digitais estão em todos os lugares e se inseridas como ferramentas pedagógicas poderão aperfeiçoar as aulas, tornando-as mais atrativas aos estudantes nativos digitais cada vez mais familiarizados, instrumentalizados e tecnológicos.

Assim, faz-se necessário enfatizar que a inclusão é um processo contínuo e está em constante evolução, sendo indispensável ao professor, estar aberto a ajustar seu plano de trabalho docente e a sua abordagem em busca de garantir que todos os estudantes sejam incluídos, diante da oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, inicialmente, realizou-se uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Querência do Norte e em diálogo informal com a Secretária de Educação, optou-se por desenvolvê-la na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Primeiro, por ser a única escola municipal localizada em área de assentamento, segundo, pelo fato do conhecimento da pesquisadora por ocasião do exercício profissional nesta escola, além de ter acompanhado sua construção histórica no que diz respeito à implantação de políticas públicas em busca de melhoria da qualidade do ensino público, voltado aos interesses da classe trabalhadora do campo.

Nesse percurso, entrou-se em contato com a diretora em exercício, inicialmente por telefone e, posteriormente, em visita à Escola para apresentação do projeto de pesquisa a ser realizado. Tendo em vista o princípio de tomada de decisões pelo coletivo da Escola, a diretora solicitou uma nova reunião para apresentação do projeto de pesquisa aos professores e subseqüentemente, a aprovação ou não deles.

Assim, em um outro momento, agendado previamente pela diretora, o projeto de pesquisa foi apresentado na Escola, em seus pormenores. Explicou-se às professoras presentes sobre o desenvolvimento do estudo em geral; a delimitação do campo, a forma de participação do público envolvido, os procedimentos éticos para a coleta, tratamento e interpretação dos dados. Vale destacar que as professoras foram informadas que tal estudo seria realizado a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, autorização fundamental e necessária no estabelecimento dos parâmetros de privacidade, quando se realiza pesquisas envolvendo seres humanos, ou seja, neste caso as pessoas da comunidade escolar ligadas de uma forma ou outra à Educação Especial.

As professoras aprovaram por unanimidade, concordando em responder ao questionário para a coleta de dados. Outrossim, se colocaram à disposição para eventuais dúvidas que viessem surgir, ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Aproveitando o momento, a diretora convidou para uma caminhada pelos arredores da escola a fim de conhecer suas novas instalações físicas, visto ter sido inaugurada recentemente, após a construção do novo prédio. A respeito do processo didático-pedagógico a diretora argumentou sobre diversas mudanças ocorridas nos últimos anos, tanto no funcionamento da Escola quanto no ensino e na aprendizagem. Ela apontou, de acordo com o registro no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) um dos fatores determinantes a ser considerado nesta pesquisa que a escola enfrenta uma série de crises que vêm influenciando de forma negativa o processo ensino aprendizagem.

Diante de tal situação e em busca de alternativas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é que sentimos a necessidade de uma formação continuada para os educadores.

4.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, tem por objetivo analisar a implementação de políticas públicas inclusivas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, Estado do Paraná.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2003), pretende-se compreender os fenômenos sociais a partir de suas características, significados e contextos. Já quanto ao aspecto exploratório da pesquisa, Gil (2010) a caracteriza por ter um problema, cujas informações para solucioná-los são poucas. Por isso, é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis com a utilização de técnicas e métodos de investigação científica.

Para dar fundamento bibliográfico, inicialmente realizou-se uma busca sistematizada, através do levantamento das produções científicas acerca da temática desta pesquisa. Buscou-se localizar e avaliar pesquisas sobre políticas públicas de inclusão e educação do campo, com o recorte temporal de 2017 a 2023, além de usar acervo particular de obras relacionadas ao tema em estudo.

Nesta etapa foi realizada uma busca minuciosa, seleção, leitura e análise de obras que pudessem contribuir como aporte teórico relevante para a fundamentação teórica da pesquisa, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fonte esta, priorizada devido a relevância, reputação e qualidade das publicações.

Para tal busca, determinou-se as palavras-chaves “políticas públicas inclusivas e educação do campo”. Na primeira busca foi encontrado um total de 160 teses e dissertações que se aproximavam do tema em estudo. Na segunda busca, após ler os resumos, foram selecionadas 17 pesquisas que assemelham-se à proposta da presente pesquisa, somando-se à obras que constituem o acervo particular da pesquisadora. Após a leitura dos resumos das teses, artigos e

dissertações, fez-se uma seleção dos trabalhos, conforme o QUADRO 2 abaixo, para fundamentar a pesquisa.

QUADRO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES, ARTIGOS E DISSERTAÇÕES

AUTORES	TÍTULO	ANO
EDUARDO ADÃO RIBEIRO; WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU	Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar.	2022
JUARI de S. PEREIRA; NEIDE B. M. SILVA; ELIAS C. BRANDÃO.	A música em escolas do campo do Assentamento Pontal do Tigre.	2022
VANDERLEI AMBONI; ELIAS C. BRANDÃO	Educação do Campo como resposta à educação rural no Brasil.	2021
ADÉLIA A. de S. HARACENKO .	A Reforma Agrária como uma nova forma e ocupação do Noroeste do Paraná.	2021
VALTER DE J. LEITE; M. L. S. SAPELLI,	Escolas Itinerantes do MST/Paraná: ensaios da escola do trabalho e o desafio da ampliação da participação dos estudantes.	2021
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU.	Entre Processos Marginais e Lutas Transversais: A escolarização de alunos camponeses com deficiência	2020
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU.	Educação Especial e Educação do Campo: Entre porteiros marginais e fronteiras culturais.	2017

Organização da autora

Quanto ao instrumento para coleta de dados, utilizamos um questionário *online*, com perguntas abertas e fechadas.

As perguntas foram organizadas em formas de frases e a partir dos temas: (APÊNDICE 1, p.126).

- Inclusão em sala de aula;
- Estudantes com deficiência;
- Formação docente;
- Uso de novas tecnologias para a Educação;
- Produção de material didático;

- Dificuldades de aprendizagem;
- Estratégias de aprendizagem para o estudante com deficiências;
- Interação e comunicação entre estudantes e professores.;
- Utilização de recursos digitais;
- Flexibilização curricular;
- Metodologias ativas;
- Avaliação.

Dessa forma, utilizou-se o formulário *online* (*Google Forms*) para coletar dados sobre a formação e experiência dos professores que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, Estado do Paraná.

Quanto às respostas relacionadas às perguntas fechadas, dos questionários, foram analisados os dados, disponíveis em gráficos (formato de pizza) e os dados das respostas às perguntas abertas, examinadas por meio da análise de conteúdo com base em Bardin (2016).

A autora propõe que seja uma análise realizada seguindo três etapas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos.

É importante destacar aqui também que, seguindo as determinações estabelecidas para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, o presente estudo passou pelo processo de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), por meio da ferramenta digital Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o Parecer 6.321.226, em 25 de setembro de 2023.

4.2- Participantes da Pesquisa e seu Contexto Educacional

A presente pesquisa contou com a participação das 10 (dez) professoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes que atuam na Rede Pública de Ensino

Municipal de Querência do Norte, atendendo estudantes com deficiências. Oito delas pertencem ao MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dentre as quais, cinco moram no Assentamento Pontal do Tigre, uma mora no Assentamento Sebastião da Maia e duas moram na cidade. As outras duas também moram na cidade e possuem vínculo indireto com os assentados.

O termo “professoras” será empregado no texto por serem todas elas do gênero feminino, como apresentado na subseção “Resultados e análises de dados”.

Referente às características do Município em relação à Educação do Campo, a descrição de Martins (2020) mostra que

A cidade de Querência do Norte é constituída por um número bastante elevado de assentamentos do MST. As escolas são localizadas em uma região que atende várias comunidades de assentados. A região e as escolas são conhecidas como “Centrão”. Estão localizadas em um assentamento, onde as terras já são de propriedade dos assentados e as estruturas físicas acompanham tal estabilidade. Trata-se de um complexo escolar que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em termos gerais, as duas escolas e encontram geograficamente localizadas dentro de um assentamento do MST, atendem filhos de agricultores integrantes do movimento que perfazem um total aproximado de 95% dos alunos da escola. Os outros são filhos de agricultores que trabalham em fazendas vizinhas e crianças oriundas das famílias ribeirinhas que vivem da pesca no Paraná. (p.71).

Neste contexto, o estudo foi numa escola pública municipal do campo, localizada em área de assentamento de trabalhadores rurais conhecidos como sujeitos do campo Sem Terra, que atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Compreende-se aqui neste estudo como sujeitos do campo, aqueles que vivem em áreas rurais, geralmente ligados à atividade agrícola ou outras atividades relacionadas ao campo, enfrentando uma série de desafios em seu contexto educacional, que muitas vezes difere das realidades urbanas.

De acordo com o PPP (2023) da Escola

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira tem um significado que incorporará os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas, os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido mais do que um período não ultrapassa, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (p. 24, 25).

Há que se lembrar que no contexto educacional do campo, é comum encontrar escolas com infraestrutura precária, falta de recursos didáticos e dificuldades de acesso à educação. Porém, este não é o caso da escola pesquisada, como veremos adiante.

Segundo Martins (2020), a oferta escolar no campo, em geral, sempre foi questionada pelas suas características, vista como sobra da escola urbana, desde materiais, estruturas físicas e até mesmo no que tange a profissionais e conteúdo.

Assim, este contexto torna a discussão sobre práticas inclusivas na Educação Especial no Campo não apenas como relevante, mas urgente, visto que, lembra o autor

De um modo mais elegante, pode-se dizer que a escola e a educação nas áreas rurais sempre tiveram um tratamento periférico por parte dos organismos mantenedores e os sistemas governamentais de ensino. Os sujeitos que compõem essa realidade, não são passivos e por tal razão, iniciaram um processo de contraposição a tais características. Assim, uma série de movimentos que atuam no campo somaram-se aos anseios das comunidades escolares e construíram um percurso de denúncia dessas condições e, ao mesmo tempo, de construção de perspectivas educacionais emancipatórias para os sujeitos do campo. (p.23, 24).

Por residir na zona rural, a maior parte dessa clientela encontra-se em grandes dificuldades no acesso à escola devido a precariedade dos meios de transporte e das estradas, principalmente, na época de chuvas para locomoção dos estudantes que moram nas ilhas dos Rios Ivaí e Paraná. (PPP, 2023, p.28).

Além disso, os sujeitos do campo enfrentam uma série de desigualdades e desafios socioeconômicos. As famílias assentadas geralmente têm uma renda mais baixa e têm dificuldades em oferecer condições adequadas para a educação de seus filhos. A falta de investimentos e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo também contribui para essas desigualdades. Porém, há indícios de que esse cenário venha sendo modificado após conscientização dos sujeitos do campo para o redirecionamento dos investimentos em políticas públicas e de alguns programas sociais.

De acordo com o PPP (2023)

Pode-se verificar que as condições de vida desta população cresceram bastante devido as produções agrícolas realizadas pelos membros ativos da

comunidade. Atualmente, não se encontra fome ou miséria. Onde há terra, boas condições climáticas e a mão de obra produtora, faz toda a diferença nos coletivos dos grupos, chamados de núcleos de produção (p. 14).

Assim sendo, é essencial ampliar o entendimento de que as políticas educacionais priorizem programas de formação de professores, preparando-os para lidar com a diversidade em sala de aula. Além de incluir o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, será necessário também tocar na sensibilização para a importância da inclusão.

As Escolas do Campo, geralmente estão localizadas em regiões distantes dos centros urbanos e os estudantes utilizam transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal. Muitos deles percorrem mais de 50 km, diariamente, para chegar à escola.

No entanto, apesar das dificuldades, é importante ressaltar que os sujeitos do campo possuem saberes e conhecimentos específicos, adquiridos através da vivência na agricultura e da relação com a natureza. No PPP (2023) há diretrizes apontando no sentido da valorização e da integração desses saberes aos conteúdos curriculares da escola, de forma a promover uma educação contextualizada e relevante para esses sujeitos.

A valorização da cultura e dos saberes do campo também é essencial para promover uma educação inclusiva e que respeite a diversidade cultural. Por isso, compreender e valorizar os conhecimentos tradicionais dos povos rurais contribui para uma formação cidadã mais completa e para o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

É importante também, investir em políticas públicas direcionadas especificamente para o contexto educacional do campo, com a implementação de escolas com boa infraestrutura, ensino de qualidade, formação adequada para os professores, acesso às novas tecnologias educacionais, e programas de educação voltados para o desenvolvimento sustentável e valorização da agricultura familiar.

Lembra-se no PPP (2023) que

A produção do conhecimento é uma das dimensões do aprendizado, conhecendo os pontos fortes e fracos da comunidade, promove - se o conhecimento sobre a realidade do educando. Mostrando que a realidade e o mundo, é tudo aquilo que existe, e merece ser conhecido, apreciado, transformando que pode estar a milhares e milhares de quilômetros de nós,

pois, não tem sentido conhecer todo o mundo sem conhecer a nossa realidade (p. 27).

Nele, se destaca a importância de conhecer as necessidades dos seus estudantes e aproveitar a gama de conhecimentos já adquiridos por eles em seu convívio social. Neste sentido, observa-se que a escola procura conciliar durante o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, habilidades que os auxiliam a fortalecer a valorização da cultura de seu próprio grupo. Ao mesmo tempo, incentiva-os a ultrapassar seus limites, para assumir postura crítica de indignação perante as injustiças sociais, como também a sensibilidade e a criatividade frente às situações diárias, capacitando-os a tornarem-se cidadãos que interfiram na realidade para transformá-la do estado atual para melhor.

Enfim, os sujeitos do campo enfrentam desafios específicos em seu contexto educacional, mas também, possuem saberes e conhecimentos valiosos que devem ser valorizados.

Assim, é imprescindível que políticas públicas voltadas para a educação no campo sejam implementadas, de forma a garantir uma educação de qualidade e inclusiva para esses sujeitos.

4.2.1. Caracterização da escola, dos docentes e estudantes da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

A caracterização da escola, dos docentes e estudantes dada neste sub-item é feita com base na leitura e análise do Projeto Político Pedagógico - PPP (2023) da Escola. Nele, encontram-se registrado os princípios fundamentais referentes ao tipo de educação que a Escola se propõe oferecer, à formação política de cidadãos ativos na comunidade rural em que vivem e na sociedade em geral, e aos métodos, recursos e estratégias pedagógicas a serem utilizados didaticamente pelos professores diante das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para a Educação.

A criação da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes - Ensino Fundamental e Educação Infantil, ocorreu devido a apropriação da Fazenda Pontal do Tigre por integrantes do MST(Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra),

por volta de 1988. Até então, estes estudantes eram atendidos em pequenas escolas itinerantes dentro dos acampamentos. Eram construídas com madeiras velhas e lonas, sem as mínimas condições de funcionamento.

Devido ao aumento relacionado ao número de estudantes, foi necessário a construção de uma escola de boa qualidade que atendesse a todos da comunidade. Com a preocupação e interesse dos pais em relação ao aprendizado dos seus filhos houve grande procura por matrícula na escola ocasionando assim, a abertura de mais três turmas.

Esta denominação “Chico Mendes”, se deu em homenagem ao cidadão Francisco Alves Mendes, líder seringueiro, sindicalista e ecologista, nascido no ano de 1944 em Xapuri, no Acre. Ficou conhecido pelas denúncias que fez contra a destruição da Amazônia. Reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho em favor da Natureza, morreu assassinado por fazendeiros locais e contrários às suas ideias ativistas. Teve seu nome escolhido pela comunidade local de Querência do Norte, PR, para dar nome a esta escola, justamente por partilhar de sua ideologia. Sendo uma comunidade exclusivamente camponesa e por defenderem o direito à Terra e a natureza final, a comunidade se identifica com este grande herói que, para eles, é um mártir de grande honra e luta camponesa. Assim, os ideais comuns entre comunidade e Chico Mendes aparece registrado no PPP (2023) destacando os pontos relevantes do ativismo presente em ambas situações, ou seja,

Como a maioria da comunidade é constituída por famílias assentadas, acampadas e outros, destacamos como pontos relevantes: A luta pela Terra como forma de sobrevivência; Valorização e permanência na Terra; As reivindicações feitas junto ao governo, de acordo com suas necessidades; O elevado nível de consciência política; A alfabetização de jovens e adultos realizados por membros da comunidade junto ao movimento dos trabalhadores rurais sem Terra; A organização dos setores no preparo da terra com o uso coletivo dos maquinários e discussões nos núcleos dos produtos a serem implantados e sua forma de comercialização (PPP, 2023, p.14).

Cabe ressaltar que a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes é de pequeno porte, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), conta com um total de 13 professoras com padrão profissional efetivo, cujo corpo docente está organizado da seguinte forma: uma diretora (40h); uma coordenadora pedagógica (40h); três professoras com dois padrões de 20h; sete professoras com um padrão de 20h e

outras 20h em regime suplementar (aulas extraordinárias) e uma professora (40h) em licença profissional para estudo ao nível de Mestrado.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes se faz presente nas diversas comemorações tradicionais da comunidade. Uma atenção especial é dada à Semana da Criança, comemorando com muita reflexão o papel de futuros cidadãos na comunidade, com foco voltado para a vivência alternativa e para a história dos estudantes, tendo em vista não perderem sua identidade diante das atuais realidades que se apresentam na sociedade como um todo. Como filhos de camponeses assentados, acreditam nos avanços tecnológicos em geral, utilizados e desenvolvidos também no campo.

A comunidade tem várias outras comemorações significativas. A Semana Camponesa, comemorada anualmente, faz parte do calendário escolar e dá enfoque na participação ativa dos estudantes, na integração – deles com a comunidade, nas atividades escolares e na sua conseqüente responsabilidade para a construção de uma nova escola com um novo projeto de um novo homem e de uma nova mulher.

Conforme registrado no PPP (2023),

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes desenvolve um trabalho contínuo no ensino e aprendizagem dos educandos desde os conteúdos trabalhados em sala de aula até a auto-organização no processo do ensino/aprendizagem, tendo como objetivo principal avaliar o ensino e dar elementos para que todos os envolvidos na escola possam superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho acadêmico (p.31).

As demais atividades relacionadas aos movimentos sociais, sua importância e suas relações com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), ou seja, semanas de lutas e jornadas, datas comemorativas dos assentamentos e ocupações, datas de emissões de posse, padroeiro da comunidade, a história e a cultura do movimento, todas fazem parte do processo pedagógico da escola são acrescentados ao currículo escolar e são trabalhados com os alunos em sala de aula pelos professores.

Neste sentido, a Escola registra no seu PPP (2023) que

O processo pedagógico caracteriza-se como um movimento próprio de idas e vindas, de construções sobre construções. São inúmeras as variáveis que interferem nesse processo, como as condições materiais e as relações simbólicas. E toda essa complexidade deve ser compreendida e trabalhada

por aqueles que constroem o cotidiano escolar. (PPP, 2023 p.41)

Para atender as necessidades da escola, a comunidade escolar busca a consolidação da educação visando contribuir com a formação do indivíduo como pessoa crítica, cumpridora de seus deveres antes de tudo, mas que saiba, entretanto, exigir seus direitos.

Por ser uma comunidade de filhos de agricultores camponeses, o papel característico e fundamental da escola, é trabalhar a realidade dos estudantes, buscando alternativas de uma vida digna e igualitária, tendo como um dos muitos objetivos a organização do espaço camponês como meio da produção alternativa e orgânica que garanta a subsistência saudável.

Com esta caracterização a Escola registra em seu PPP (2023) a garantia de

Construir a identidade cultural dos educandos, reconhecendo que eles são construtores de culturas e que trazem na sua história uma grande riqueza de valores, cultura, crenças e hábitos que precisam ser compartilhados e, muitas vezes transformados, de acordo com as mudanças reais da sociedade em que vivem, a missão da escola é auxiliar no processo de formação do indivíduo, respeitando seu conhecimento prévio e a sua realidade, o educador não poderá ser visto como o dono da verdade, que detém o poder, mas sim, um educador popular que busca na riqueza da comunidade os objetivos concretos que norteiam seu trabalho (p.39).

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, por ser uma escola “do” e “no” campo, tem como princípio a formação de um cidadão crítico e possibilita que o conhecimento ocorra a partir das experiências do homem com o meio, a maneira como vive e suas condições sociais em cada momento histórico. Na perspectiva didático-pedagógica, define em seu PPP (2023) que

Toda forma de desenvolvimento deverá ser marcada pela intencionalidade do planejamento do educador ou educadora que terá sua atenção voltada para conteúdos significativos de acordo com a realidade dos educandos que espelhem a vontade de mudança e a edificação de nossos educandos para a formação de cidadãos participativos, capazes de influir e modificar a sua realidade (p.7).

Atualmente, a escola funciona em prédio novo, construído com verbas federais através de projetos (Cultura Camponesa, Práticas Ecológicas Ambientais). Atende 191 estudantes (62 da Educação Infantil e 99 do Ensino Fundamental), distribuídos em 16 turmas, 5 do Ensino Fundamental; 4 da Educação Infantil; 1 da

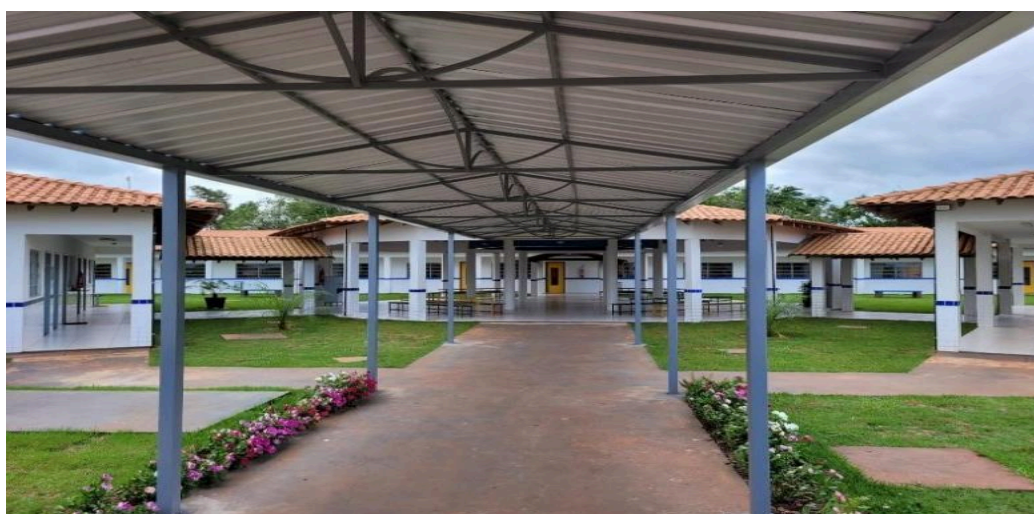
Educação Especial; 2 de Atividades Complementares e 4 de Atendimento Educacional Especializado.

FIGURA 04 : FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL CHICO MENDES



FONTE: autora (2024)

FIGURA 05: ÁREA INTERNA DA ESCOLA MUNICIPAL CHICO MENDES



FONTE: autora (2024).

O Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes são documentos essenciais e se constituem na oferta de uma educação voltada para os estudantes do e no campo, cujos educadores inseridos nesta proposta da educação básica camponesa, fazem parte da mesma por meio de um conhecimento amplo e democrático, pautados na análise da Educação como um todo no Brasil.

Nesta perspectiva, Nogueira (2013) resume que:

Construir o Projeto da escola é registrar sua marca, é determinar sua missão, é buscar a realização de objetivos comuns, é traçar metas reais aos protagonistas escolares (alunos, professores, diretores, técnicos, pais e comunidade, etc.), é buscar parcerias, realizar negociação, é perseguir possibilidades concretas de exercício da cidadania e da democracia e da democracia, por fim, é criar a própria identidade. Nesse sentido é importante lembrar que a construção coletiva do projeto político da escola pública, assim como o regimento, regulamento e outros documentos de suma importância, é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo escolar, ou seja, da direção, equipe pedagógica, professores, alunos, funcionários escolares, comunidade (representada por membros do Grêmios estudantil e APMF). (p. 60).

Nesta caracterização, pode-se afirmar que o processo de ensino e de aprendizagem da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes é camponês e com um espírito inovador. A Escola prioriza o conhecimento prévio dos movimentos sociais, respeitando suas origens e seus objetivos. As professoras pesquisam conteúdos que tenham relação entre o currículo e realidade dos estudantes, elaboram suas aulas e criam atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

Por um lado, no texto do PPP (2023) pode-se observar uma análise alertando que

A educação brasileira tem seu histórico em um conceito onde, para se dar bem na vida, os educandos precisam correr atrás do progresso e essas afirmativas negam aos educandos e educandas do campo, o direito de ter uma educação que possibilita aos filhos dos agricultores para optarem em ser um agricultor também, ocuparem outros espaços e levarem essas experiências para serem compartilhadas, visando que o progresso pode acontecer em todo lugar e o importante é a organização e administração dos pequenos produtores em forma de associações comunitárias ou cooperativas nucleadas (p.6).

No entanto, por outro lado, no PPP da escola consta que um fator positivo que facilita o aprendizado dos estudantes e das estudantes é a visão de mundo e de sociedade dos seus pais que, por serem pessoas críticas e politizadas procuram transmitir a seus filhos, a consciência política e cultural experimentada por eles, facilitando o seu relacionamento com os colegas e contribuindo com seu desempenho escolar. Para isso, entende-se seja necessário desenvolver uma prática pedagógica organizada que permita e contribua no desenvolvimento do ser humano como cidadão ativo, intelectual e agente transformador da sociedade.

Voltada para tais ideais, a Escola tem registrado em seu PPP (2023) o entendimento de que

Com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, desde que nascem, em um processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a realidade, existe uma instituição que se coloca com a necessidade histórica a qual foi atribuída a função de construtora do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, ordenado a comunidade escolar (p.14).

Desta forma, todo o desenvolvimento será marcado pelo planejamento do educador e educadora com atenção voltada para os conteúdos de acordo com a realidade dos estudantes, com o intuito de formar cidadãos participativos capazes de influir e modificar a sua realidade. Acrescenta que

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes busca conhecer a realidade dos educandos para que possa oferecer oportunidades de aprendizado a todos, ofertando aos mesmos, acompanhamento contínuo no processo ensino / aprendizagem, acompanhando desde a frequência escolar até o desenvolvimento cognitivo, evitando assim, a distorção idade / série e abandono escolar. (PPP 2023, p. 60).

Caracterizada pelas vias oficiais, constatou-se que de acordo com o Decreto Municipal Nº 74/90 que cria as unidades escolares no Município de Querência do Norte e a Resolução 1534/90, a escola recebeu a autorização de funcionamento, concedida pelo prazo de 02 anos, a partir do início daquele corrente ano letivo.

No ano seguinte, o Parecer 157/ 91, aprovou o Plano Curricular de 1º a 4º série, Resolução n. 690/91, homologou o Parecer n. 157 / 91 que aprovou o Plano Curricular da Escola Rural Municipal de Emergência II - Castro. Na Resolução 4161/ 91, fica prorrogado por cinco anos o prazo de autorização de funcionamento, a partir do início do ano letivo de 1992. Devido a grande necessidade de começar a alfabetização nos primeiros anos de vida e propiciar aos estudantes uma formação adequada às séries posteriores, fez-se necessário a abertura de turmas de Educação Infantil, denominadas Pré III, sendo a primeira turma ofertada em 2001.

A comunidade da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes atende atualmente crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As famílias dos estudantes são constituídas por pequenos agricultores assentados e acampados, ilhéus, empregados de fazendas, pescadores, entre outros, formando uma comunidade totalmente camponesa. Neste

contexto, a Escola define em seu PPP (2023) que

É a partir da concepção de mundo da sociedade esposada que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade com a natureza e consigo mesmo. Assim, a escola de qualidade é aquela que visa contribuir com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos para o desenvolvimento do seu papel enquanto cidadão no mundo atual. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado a transformação da realidade (p.41).

Por serem pertencentes ao MST, as famílias vieram de várias regiões do estado e do país. Por consequência, há uma miscigenação bem intensificada com culturas variadas, onde cada setor da comunidade procura conservar seus valores culturais, que são socializados de uma comunidade para outra, tais como as datas comemorativas, as crendices, as danças, as brincadeiras, a religião entre outros valores culturais. A maioria da comunidade faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST onde a dimensão moral de suas ações envolve um posicionamento em relação aos valores que carregam, os quais são constituídos por vários elementos dentre eles, conforme encontra-se no PPP (2023):

Luta pela terra; Luta pela vida; Luta por investimentos e recursos; Luta para que a terra seja de quem nela trabalha; Luta pela participação da família nos Movimentos Sociais e principalmente na escola; Luta pela igualdade de direitos; Consciência na participação coletiva no processo de mudança e no senso crítico. Tais valores são inculcados buscando desenvolver meios de preservar suas formas constituídas de viver coletivamente, criando mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados e de valores aos seus membros mais jovens sendo eles: Sem Terrinha, Grupo de Jovens, educadores bem como toda a comunidade. (p.12).

No contexto geral, a comunidade não possui um grau de escolaridade elevada, mas, a maioria adquire habilidades e forma sua consciência política no cotidiano da comunidade, desenvolvendo uma visão crítica.

Salienta-se que a comunidade da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes tem sua visão crítica formada, tem uma bandeira de luta, possui conhecimentos amplos e gerais, são decisivos e participam ativamente de todos os eventos promovidos pela escola e vice-versa, a escola, dentro de suas possibilidades, também participa dos eventos promovidos pela comunidade e pelo MST.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS ENTRE AS PROFESSORAS DA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES

Para a coleta dos dados sobre a formação e experiência destes professores foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas através do formulário *online* (*Google Forms*), as perguntas foram organizadas em formas de frases e a partir dos temas descritos no APÊNDICE 1 (p. 133).

Quanto às respostas relacionadas às perguntas fechadas dos questionários, foram analisados os dados disponíveis em gráficos (formato de pizza) e os dados das respostas às perguntas abertas, examinadas por meio da análise de conteúdo com base em Bardin (2016). O autor propõe uma análise realizada seguindo três etapas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos.

Considerando a presente pesquisa e sua abordagem qualitativa, a pesquisa de campo teve por finalidade subsidiar a análise da atuação profissional frente à Educação Inclusiva com as dez professoras que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Cabe lembrar que o campo, aqui entendido como meio rural, possui características próprias que o diferenciam do meio urbano. O isolamento geográfico, a falta de infraestrutura adequada e a baixa densidade populacional são aspectos fundamentais a serem considerados na atuação profissional para compreender e saber lidar com as particularidades. Ou seja, os professores precisam sentir-se ali inseridos como parte da mesma, a fim de oferecer uma educação com qualidade para todos e, principalmente, promover a inclusão dos estudantes com deficiência.

Os cursos de capacitação em Educação do Campo foram conquistados pelo coletivo. A dificuldade está na grande rotatividade de educadores da rede pública de ensino, em especial nas escolas da zona rural, que devido o difícil deslocamento, acaba sendo a última opção dos professores concursados, e a escolha temporária dos docentes contratados que, na primeira oportunidade se deslocam para outras escolas, sendo assim a oferta de capacitação é constante para que possamos atingir todos os que nesta lecionem. (Bueno; Paglia, 2013, p. 207).

Para atuar em uma Escola do Campo, na modalidade da Educação Especial, requer das professoras, o desenvolvimento de habilidades específicas para lidarem

com a diversidade e necessidades dos estudantes. E isso, demanda o conhecimento de estratégias de ensino adaptadas ao contexto rural, uso de metodologias ativas, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e habilidades de comunicação.

Na escola, a tomada da realidade é um importante instrumento para a vinculação da prática educativa com a prática social, pois, muitas vezes, infelizmente, a escola se isola dos elementos sociais que a envolvem e realiza um ensino totalmente artificial e distante da vivência efetiva de seus sujeitos. Conhecer o entorno da escola, as relações que ali se estabelecem, como é a dinâmica familiar das educandas e educandos, quais são as necessidades do povo do entorno da escola, é também um processo formativo, pois fornece ferramentas aos docentes e aos projetos dotados de materialidade, o que dá significado maior ao ensino, aumentando sua apropriação. Além do que, em casos como os das escolas do campo, os docentes, em regra geral, não são oriundos daquela realidade e, assim, a compreensão da mesma é condição indispensável para a sua prática educativa (Martins, 2020, p.167).

Apresentados os fundamentos e finalidades da presente pesquisa na Escola, as professoras se dispuseram a responder o questionário através do formulário *online*.

Observou-se que dos formulários encaminhados, dez foram respondidos e devolvidos. O que se percebeu entre estas professoras foi uma pronta disponibilidade em dar retorno ao que foi solicitado, levando ao entendimento da importância dada ao trabalho que desempenham na Escola em favor dos avanços pela Educação Inclusiva no Campo.

5.1 Formação e Experiência de Trabalho das Professoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

Inicialmente realizamos uma análise sobre o nível acadêmico de formação das professoras da escola. Cabe destacar que a nomenclatura utilizada neste quesito, foi aquela forma mais conhecida no cotidiano das professoras em relação aos níveis de formação acadêmica na Graduação e na Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), ou seja, para elas, Graduação, Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado.

Quando se discute a Educação do Campo, é evidente que, apesar de já ser um tema abordado pelos povos do campo há algum tempo, por meio de luta e

resistência, ainda há muito a ser explorado, debatido e definido nas escolas do campo.

Em relação ao nível de formação acadêmica, observou-se que dentre as professoras que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, todas concluíram Pós-Graduação, ou seja, um Curso de Especialização.

Por outro lado, observou-se que nenhuma das professoras entrevistadas nesta escola concluiu curso de Mestrado ou Doutorado no nível da Pós-Graduação. Daí entende-se a importância da existência de políticas públicas de formação profissional relacionadas a Educação do Campo, Especial e Inclusiva, que oportunize a essas professoras continuar estudando e se aperfeiçoando, ao mesmo tempo que, com isto, trazer contribuições e promover avanços através de estudos e pesquisas na área da Educação Especial Inclusiva no Campo.

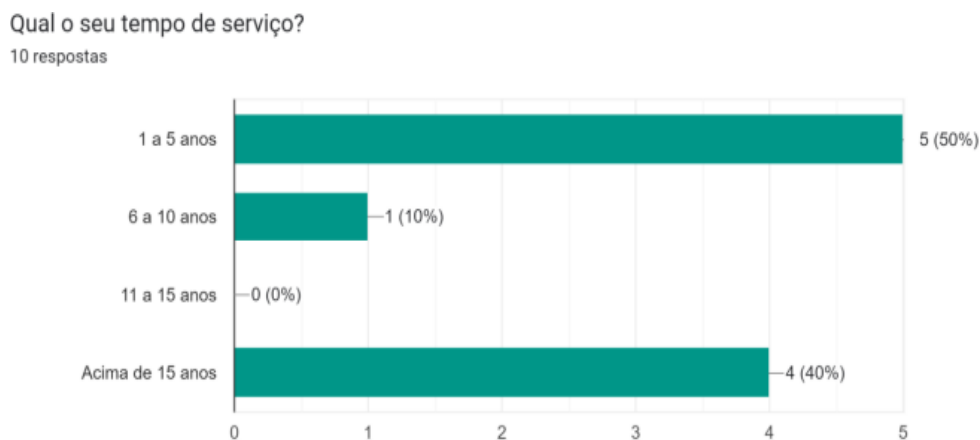
Nesse sentido, a formação continuada dos professores é fundamental para a aplicação efetiva de práticas inclusivas. Educadores que participam de cursos de formação relatam maior confiança e habilidade em adaptar o currículo para atender as necessidades dos estudantes com deficiências.

Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos. A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência de se tornar um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação (Antunes-Rocha; Martins, 2012, p.24/25).

Junto à formação profissional, condição básica, mas não única para toda e qualquer profissão, o tempo de serviço e a consequente experiência adquirida na área da educação das professoras investigadas, também se revelou importante neste estudo. Então, perguntou-se sobre o tempo de serviço delas na Escola Chico Mendes.

Conforme os dados coletados e organizados no Gráfico 1 a seguir, algumas professoras disseram trabalhar ali desde o início de seu funcionamento quando ocorreu a centralização das escolas rurais e itinerantes dos diferentes grupos que compõem o Assentamento Pontal do Tigre, conforme referido anteriormente.

Gráfico 1 - Tempo de atuação profissional das professoras na Escola pesquisada



Em relação à questão sobre o tempo de serviço exercido ficou claro que a maioria das professoras entrevistadas têm amplas experiências em sala de aula à vista de que cinco delas disseram ter entre um e cinco anos de tempo na escola; uma outra delas disse estar trabalhando ali num tempo entre seis e dez anos e, outras quatro delas já trabalham na escola há mais de quinze anos, ou seja, desde o início do processo de luta pela mudança do nome da escola de “Rural” para “Camponesa”.

Destaca-se que metade das dez professoras entrevistadas atua na área há mais de seis anos, fato que se supõe seja fundamental na constituição de avanços contínuos na realização do Projeto Político Pedagógico da Escola. Ou seja, quanto mais tempo de serviço na área, mais experiência se adquire e mais se conhece a realidade trabalhada. Assim, quanto maior seja o conhecimento da realidade mais e melhores resultados se pode esperar na concretização dos rumos do PPP da Escola.

Tendo em vista os dados coletados sobre nível de formação acadêmica e tempo de serviço exercido na escola pelas professoras, buscou-se saber sobre o processo de formação continuada. O modo como ocorre, se é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, pela escola ou por iniciativa própria. Nesta perspectiva, os dados coletados estão organizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Formação continuada das professoras da Escola pesquisada



De acordo com os dados, pode-se observar que nove das professoras disseram que o processo de formação continuada oferecido pela Prefeitura, ou seja, Secretaria Municipal de Educação, conta com 40 horas de cursos obrigatórios para elevação profissional ofertados em forma de palestras, estudos e seminários; oito disseram que alguns cursos são promovidos pela própria Escola ou pelo Setor de Educação do MST realizados em forma de encontros ou estudos regionais e estaduais, como seminários, congressos e jornadas, visando a qualidade da educação dos filhos dos assentados; sete das dez professoras responderam que além desses cursos, procuram por vontade própria, outros cursos de formação que possam contribuir com a melhoria de sua prática pedagógica.

Deste modo pode-se, por exemplo, através da análise destes fatores, perceber que a prática desenvolvida nesta escola se dá mais pela experiência adquirida no cotidiano escolar das atividades de sala de aula que aos fundamentos da formação acadêmica de um modo geral, visto que a comunidade escolar se preocupa com a qualidade do ensino, e por isso, as professoras participam de cursos oferecidos pelo setor de Educação do MST visando a capacitação destes educadores para desenvolver os conteúdos da grade curricular obrigatória, relacionando-os à vivência dos estudantes atrelada ao cotidiano do campo.

Os Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) possuem uma divisão setorial, que de certa forma distribui a responsabilidade e a descentralização do poder de decisão. Dentre estes, o Setor de Educação foi criado especialmente, para cuidar, proteger e lutar pela educação dos assentados e de seus familiares. Este setor influencia

diretamente nas decisões referentes à escola, desde o cardápio que será servido para os alunos, reparos do espaço físico, escolha de cursos e projetos a serem desenvolvidos na escola, até as soluções de problemas decorrentes do cotidiano escolar (Bueno; Paglia,2013, p. 203).

Compreendidas as informações sobre a formação acadêmica, tempo e experiência profissional e formação continuada das professoras, buscou-se averiguar seus conhecimentos referentes à Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

5.2 Sala de Recurso Multifuncional

Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes os estudantes públicos da Educação Especial são atendidos no turno regular em sala comum e no contraturno, na Sala de Recurso Multifuncional.

A oferta do atendimento em contraturno ocorre com o propósito de consolidar a aprendizagem dos estudantes com deficiências, por meio de estratégias de ensino inclusivas, visando desenvolver as habilidades necessárias para elevar o nível de autonomia intelectual na realização das atividades propostas, tanto na SRM quanto na sala comum, como também o nível de autonomia para a vida social na comunidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008)

Deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a) Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b) Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c) Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas - cronograma de atendimento dos alunos; d) Professor para o exercício da docência do AEE; e) Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; f) Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; g) Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008, p.3).

Nesse sentido, a organização do trabalho acontece de forma colaborativa com os demais professores do ensino regular e o atendimento ao estudante ocorre

duas vezes por semana, em contraturno, totalizando cinco (5) horas aulas semanais.

Atualmente, há nove estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado, porém, apenas dois estão com laudo definido (TDAH e deficiência intelectual - limítrofe) e outros sete, aguardando encaminhamentos para especialistas.

Os estudantes da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes utilizam o transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura de Querência do Norte. A frota conta com cinco linhas de ônibus em boas condições, que enfrentam desafios como a precariedade das estradas e as longas distâncias percorridas. Para garantir um transporte seguro e confortável, a prefeitura oferece veículos adaptados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo rampas e equipamentos especiais que minimizam barreiras físicas e emocionais.

Em resposta à pergunta sobre a oferta da Sala de Recurso Multifuncional, todas as professoras responderam que a escola possui Sala de Recurso Multifuncional e que conhecem e sabem como o trabalho é desenvolvido na mesma. Acompanham os estudantes matriculados na SRM por meio da interação com o professor da SRM durante as reuniões de pré-conselho e conselho de classe e também, na hora atividade em que são orientadas quanto a forma de planejar e desenvolver as atividades com estes estudantes.

A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar propósito. Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente de o aluno aprender (Marin; Braun, 2013, p.54)

A LDB (1996), em seu Art.67, item V, aponta que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária total de trabalho. Tal período, é reservado aos professores para preparar suas aulas e avaliações, realizar atendimentos aos pais, participar de reuniões pedagógicas e também, realizar leituras e estudos que venham enriquecer sua

prática docente, diz a Lei.

A organização da hora atividade dos educadores na escola é realizada pela equipe pedagógica e direção, distribuídas em 6 horas semanais. Pensando na melhoria e qualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, visando o sucesso dos educandos, a equipe pedagógica acompanha essas atividades de estudo individual, dando-lhes subsídios todas as vezes que se faça necessário. Aos educadores, durante a hora atividade, aponta a lei, cabe a ação de planejar, executar e avaliar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula (PPP, 2023 p.32).

Diante da constatação da existência da SRM na Escola e da disponibilidade de carga horária de professoras para atendimento aos estudantes com deficiências, entendeu-se a necessidade de saber sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto na sala de ensino regular, quanto na Sala de Recurso Multifuncional.

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é um espaço projetado para fornecer apoio personalizado a estudantes com deficiências, com o objetivo de maximizar seu potencial de aprendizagem e promover um desenvolvimento mais equitativo e eficaz.

Os principais aspectos do trabalho desenvolvido neste ambiente incluem: Atendimento Individualizado; Recursos e Materiais Adaptados; Intervenção Especializada; Ambiente Adaptado; Desenvolvimento de Habilidades; Integração com a Sala de Aula Regular; Apoio Emocional e Social. Essa abordagem personalizada e adaptada visa maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos e promover um desenvolvimento mais equitativo e eficaz.

FIGURA 6 - ÁREA INTERNA DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL



Fonte: autora (2024).

A SRM oferece apoio individualizado, atendendo às necessidades específicas de cada estudante com foco em suas habilidades e desafios individuais. Assim, equipamentos e materiais didáticos são adaptados para facilitar a aprendizagem dos estudantes, incluindo tecnologia assistiva, ferramentas de comunicação e recursos didáticos específicos.

O espaço é adaptado para criar um ambiente seguro e confortável, com áreas para atividades práticas, estudo individual e relaxamento, além de ajustes para minimizar distrações.

De acordo com os dados coletados, todas as professoras informaram conhecer a prática pedagógica utilizada e as atividades desenvolvidas na SRM. Embora não atendam esse público na sala comum, como mencionado anteriormente, o planejamento trimestral é realizado coletivamente em reuniões pedagógicas da escola, nas horas de estudo e na semana pedagógica dedicada exclusivamente, para a formação dos profissionais da escola.

As aulas são planejadas em conjunto; a escola é pensada no seu todo. Todos conhecem seus educandos como a palma de suas mãos. Esses educadores integram o MST por perceberem que há um projeto social que lhes possibilita crescer, estudar, trabalhar, dando assim um novo significado para suas vidas.(Camini, 2009, p. 290-291).

As atividades realizadas na Sala de Recurso Multifuncional focam no desenvolvimento de habilidades específicas dos estudantes ali atendidos, como leitura, escrita, resolução de problemas, matemática e habilidades sociais, através de métodos e estratégias adaptadas.

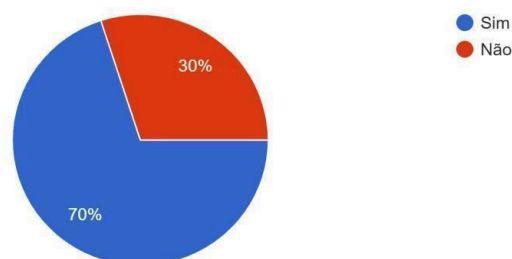
O trabalho na Sala de Recurso Multifuncional é frequentemente coordenado com a sala de aula de ensino regular, garantindo que as estratégias e os progressos dos estudantes sejam integrados ao currículo geral. Além do suporte acadêmico, a sala também oferece apoio emocional e social, ajudando os estudantes a desenvolver confiança e habilidades de interação social(realizado pela equipe multidisciplinar do município).

5.3 Caracterização dos estudantes público da Educação Especial na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

O Gráfico 3 logo abaixo representa em porcentagem, a quantidade do atendimento dado aos estudantes, público da Educação Especial entre as dez professoras na Escola.

Gráfico 3 - Atendimento a estudantes público da Educação Especial

Você atende estudante(s) público da educação especial (estudante com deficiência física, intelectual, sensorial ou motora?)
10 respostas



Em relação ao atendimento aos estudantes da Educação Especial, sete das dez professoras informaram atender estudantes com deficiências e três responderam que não, justificando que na sua sala de aula não há estudantes com algum tipo de deficiência.

Interessante é de se observar que estas professoras, mesmo não tendo estudantes com alguma deficiência em sala de aula, informaram saber quem são os estudantes matriculados na SRM, além de conhecer o trabalho como um todo realizado pela Escola.

Supõe-se que com a experiência adquirida ao longo dos anos de tempo de serviço na Escola, por consequência, conhecem a toda a clientela escolar. A justificativa apresentada por elas é de que nas atividades de estudo, de planejamento e de formação continuada oferecidas pela escola, são discutidos sobre a importância de conhecer todos os estudantes, tendo em vista a possibilidade de, posteriormente, vir a atender algum desses estudantes, no ano seguinte, com necessidades didático-pedagógicas específicas.

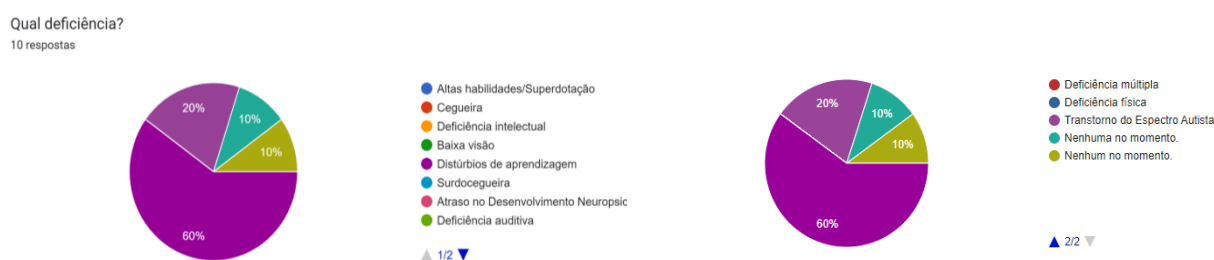
Desta forma há de se buscar, em cada realidade, possíveis ações, articulando todos os envolvidos nesse processo, construindo uma postura comum entre professores, equipe pedagógica e demais funcionários envolvidos na educação, bem como, a comunidade e educandos. Para tanto, a escola deverá promover reuniões periódicas com representantes de todos os segmentos envolvidos no processo escolar, no qual serão estabelecidas as finalidades, as linhas de ações da escola como um todo para a tomada de decisão naquilo que é fundamental. (PPP 2023, p.29).

O atendimento a estudantes do público da Educação Especial é um processo complexo e personalizado, projetado para atender às necessidades específicas de cada aluno e promover sua inclusão e desenvolvimento.

O objetivo do atendimento a estudantes da Educação Especial é criar um ambiente educacional inclusivo e adaptado que permita a todos os estudantes alcançar seu máximo potencial, promovendo igualdade de oportunidades e suporte individualizado.

Diante da complexidade e especificidade que tais estudantes apresentam, percebeu-se a necessidade de trazer à tona os tipos de deficiências entre os estudantes e alunos da Escola. Para melhor visualização, análise e interpretação dos dados coletados, segue a quantidade do tipo deficiência, em porcentagem, no Gráfico 6.

Gráfico 4 - Tipos de deficiências



Em relação ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência, seis professoras responderam que atendem estudantes com distúrbios de aprendizagem; duas informaram que na sua sala de aula tem estudante com Transtorno do Espectro Autista e duas disseram não atender estudante algum com deficiência.

No que se refere ao tipo de deficiência apontado pelas seis professoras,

percebe-se que a maioria dos estudantes possuem, no laudo médico, o diagnóstico “Distúrbios de Aprendizagem”. Isso se dá pelo fato de que, muitos dos responsáveis não conseguem continuar com o acompanhamento necessário para a conclusão do diagnóstico, devido às dificuldades encontradas, tanto por fator financeiro quanto pela distância enfrentada para ter acesso a um especialista, seja ele ofertado pelo poder público ou privado, pois o acesso ao mesmo ocorre nas cidades maiores que ficam localizadas a mais de 200km do local de moradia destes estudantes.

Em relação aos outros tipos apontados pelas professoras, entende-se que independentemente de cada tipo de deficiência, todas elas exigem abordagens e adaptações específicas para garantir que os indivíduos tenham acesso à educação, ao trabalho e a outras oportunidades em igualdade de condições com os demais.

5.4 Organização dos espaços físicos e pedagógicos

Nesta linha de entendimento buscou-se saber então, como é a organização da sala de aula para atender aos estudantes com algum tipo de deficiência identificadas. Ao que parece, diante das respostas das professoras pode-se afirmar que tal quesito é totalmente atendido. Todas as professoras da Escola informaram que as salas de aulas têm uma organização adequada para atender aos estudantes, tanto nos aspectos físicos quanto nos pedagógicos.

Supõe-se que estas respostas possam refletir as mudanças ocorridas na estrutura física pois, o novo prédio da escola foi inaugurado recentemente, dotando as salas de aulas com os recursos didáticos-pedagógicos necessários para o atendimento de toda a clientela estudantil, independentemente das deficiências que apresentem.

É importante destacar que essa nova estrutura física é o resultado de um longo processo de mobilização da comunidade escolar em busca de um espaço educacional adequado para os filhos dos trabalhadores. Esse ambiente foi projetado para valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, com o objetivo de promover o desenvolvimento da Educação do Campo de forma eficaz e contextualizada.

A escola da Educação do Campo nasce como uma das dimensões da luta pela conquista de um modo de produção de vida. Nesse sentido, se articula com um conjunto de princípios, conceitos e práticas em construção, no conjunto das lutas empreendidas pelos trabalhadores do campo. Sendo assim, a escola também se insere como um território a ser ocupado. A conquista de políticas públicas se alia a projetos pedagógicos capazes de atender às necessidades formativas necessárias para a construção de um novo projeto societário (Antunes-Rocha; Martins, 2012, p.31).

Vale lembrar que a organização do espaço físico das salas de aulas desempenha um papel fundamental no atendimento aos estudantes da Educação Especial. Um ambiente bem planejado e adaptado pode ter um impacto significativo na qualidade da aprendizagem e na experiência escolar desses estudantes.

FIGURA 7 - ÁREA EXTERNA DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL



Fonte: autora (2024).

Percebe-se que a Escola se importa com o espaço das salas de aulas, proporcionando acessibilidade a todos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida. Isso envolve a presença de corredores largos, rampas de acesso e portas adaptadas para cadeiras de rodas. Além disso, é essencial garantir fácil acesso a equipamentos especializados, como mesas e cadeiras ajustáveis, bem como materiais didáticos adaptados às necessidades específicas dos estudantes.

O ambiente é livre de obstáculos que possam representar riscos aos estudantes, como objetos pontiagudos ou perigosos. A instalação de barras de apoio, pisos antiderrapantes e a remoção de elementos que possam causar

acidentes, são medidas importantes da Escola para garantir a segurança dos alunos nas salas de aulas.

Em relação ao espaço físico para atendimento aos estudantes público da Educação Especial, todas as professoras disseram que o espaço foi pensado levando em consideração as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiências, mas ainda pode ser melhorado pois, a estrutura física é nova, como citado anteriormente, correspondendo aos itens necessários para trabalhar com esses estudantes.

Ressalta-se que o espaço deve permitir ajustes e personalizações para atender às necessidades individuais dos estudantes, como áreas de aprendizagem silenciosa, espaços para atividades práticas ou zonas de relaxamento. A utilização de divisórias e a criação de diferentes zonas dentro da sala podem ajudar a acomodar as variadas necessidades de aprendizagem e auxiliar na manutenção do foco e da organização.

Além disso, o ambiente deve promover a inclusão, possibilitando a integração dos estudantes com e sem deficiências em atividades e áreas comuns. Deve haver também, infraestrutura adequada para a utilização de tecnologia assistiva, como computadores com softwares especializados e dispositivos de comunicação aumentativa.

Em relação ao uso de metodologias ativas, nove das dez professoras informaram utilizar constantemente em suas aulas, enquanto apenas uma disse utilizar parcialmente as metodologias ativas em suas aulas. Pode-se afirmar que 90% das professoras sabem da importância do emprego de tais metodologias ativas em sala de aula. A constatação destes dados leva ao entendimento de que a Escola dá a devida importância para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz e envolvente.

Entende-se por metodologias ativas as abordagens pedagógicas que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizado, incentivando-os a participar ativamente em sua própria educação. Em vez de ser um espectador passivo, o estudante assume um papel mais ativo, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo.

lo tanto como produto quanto como processo. Assim, não importa apenas a quantidade de conteúdo, mas a capacidade de pensar, interagir, aquilo que é capaz de fazer, interpretar, compreender. A qualidade do conhecimento liga - se à possibilidade de continuar aprendendo (Ross, 2004, p. 218).

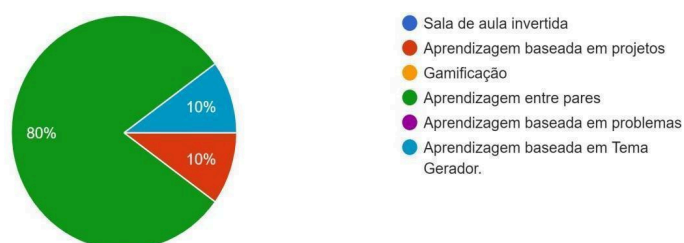
O uso de metodologias ativas em sala de aula é essencial para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz e envolvente. Essas metodologias promovem um envolvimento profundo dos estudantes com o conteúdo, substituindo a recepção passiva de informações por uma participação ativa. Como resultado, o interesse e a motivação dos alunos aumentam consideravelmente.

Essas metodologias têm em comum o objetivo de criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, onde os estudantes são encorajados a explorar, questionar e aplicar o conhecimento de maneira prática. Além disso, elas tendem a melhorar a motivação e o envolvimento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e relevante.

Constatou-se ainda que, além do emprego de metodologias ativas, as professoras da Escola Chico Mendes buscam outros tipos de metodologias, com a finalidade de tornar as aulas mais atraentes, dinâmicas e participativas, cujas informações obtidas estão demonstradas em porcentagem no Gráfico 10.

Gráfico 5 - Metodologias utilizadas pelas professoras em sala de aula

Quais metodologias costuma utilizar em suas aulas?
10 respostas



Em relação às metodologias utilizadas em sala de aula, oito professoras disseram que fazem uso da aprendizagem entre pares, uma relatou que utiliza a aprendizagem baseada em tema gerador e uma relatou que utiliza a aprendizagem baseada em projetos.

Nota-se que a maioria das professoras diz utilizar a aprendizagem entre pares

no desenvolvimento das aulas pois, a Escola entende que essa estratégia metodológica é uma abordagem poderosa para aproveitar a colaboração e a interação entre alunos, além de promover uma aprendizagem mais rica e significativa.

A aprendizagem entre pares, também conhecida como "aprendizagem colaborativa" ou "aprendizagem entre colegas", é um método educacional em que estudantes colaboram uns com os outros para adquirir e aprofundar conhecimentos.

Por meio das estratégias de cooperação torna-se mais claras nossa contribuição em educar para conviver com o outro. É preciso ser alguém no mundo e ser alguém para alguém. Ao invés de adversários, como se proclamava na sociedade industrial, somos todas diversidades; ao invés de exercermos funções no mundo, interagimos em relações heterogêneas. É preciso que razão e sensibilidade nos movam para o outro não exatamente para reproduzir uma ordem ou regra estabelecida, mas para impulsionar-lhe o passo, a manifestação, a participação e a criação. Se as diferenças são as marcas fundamentais das relações sociais, significa o rompimento de toda a espécie de rótulos e preconceitos (Ross, 2004, p.207).

Trabalhar em grupo oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais como comunicação, colaboração e resolução de conflitos. Essas competências são valiosas tanto no ambiente escolar quanto no mercado de trabalho.

Ao explicar conceitos para os colegas e ouvir diferentes pontos de vista, os estudantes podem alcançar uma compreensão mais profunda do material. Muitas vezes, ensinar algo a outra pessoa resulta em um aprendizado mais eficaz.

Além disso, a colaboração entre os estudantes proporciona suporte e encorajamento mútuos, aumentando a confiança e a motivação de cada um. Alunos com diferentes níveis de habilidade podem ajudar uns aos outros, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e equilibrada.

A aprendizagem entre pares incentiva os estudantes a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado e pelo dos colegas, promovendo autonomia e autoeficácia. A interação com outros alunos permite receber feedback imediato, facilitando a correção de erros e a melhoria contínua.

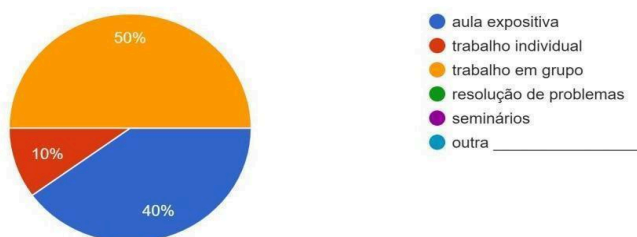
Trabalhar com diferentes colegas expõe os alunos a diversas perspectivas e abordagens para resolver problemas, enriquecendo seu pensamento crítico e ampliando sua visão. A aprendizagem colaborativa também prepara os estudantes

para atuar eficazmente em ambientes de equipe no futuro, uma habilidade cada vez mais valorizada no mercado de trabalho.

É interessante observar que as professoras diversificam muito o formato das aulas, valendo-se de diferentes metodologias, fato que revela a importância dada pela Escola aos aspectos didático-pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem. Diante desta constatação buscou-se saber um pouco mais sobre as estratégias metodológicas de sala de aula. Dadas as opções, as professoras assinalaram respostas conforme ilustra o Gráfico 6 abaixo.

Gráfico 6 - Estratégias metodológicas mais utilizadas em sala de aula

A estratégia metodológica mais utilizada por você consiste em:
10 respostas



O gráfico acima mostra que uma das estratégias mais utilizadas pelas professoras em sala de aula é a aula expositiva, ou seja, quatro delas informaram utilizar a aula expositiva; uma relatou que faz uso do trabalho individual e cinco disseram que utilizam a estratégia do trabalho em grupo.

Observa-se que as professoras que informaram utilizar a estratégia da aula expositiva com maior frequência são aquelas que iniciaram o trabalho na escola recentemente, no ano de 2023. Disseram que estão em processo de interação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e portanto, sentem-se mais seguras com essa estratégia. Há que se considerar também que estão em processo de formação continuada e são acompanhadas, sempre que possível, pela coordenadora pedagógica.

Os sujeitos coletivos, que lutam pela terra e pela educação, demandam das instituições formadoras uma transformação nas estratégias de socialização e produção de conhecimento. Exigem tornarem-se partícipes desses

processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de produzir, a partir desse encontro, um novo conhecimento, que os auxiliem na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela (Michelotti; Pereira, 2012, p.243).

A metade da quantidade de professoras respondentes ao questionário informou que se vale do trabalho em grupo como estratégia metodológica. Deduz-se que este dado provavelmente esteja atrelado aos ideais do movimento onde a Escola está inserida, assim como aos objetivos fundamentais do PPP e do cotidiano camponês.

Enfim, é de se esperar que as estratégias mais utilizadas pelas professoras na Escola não sejam outras, senão aquelas que correspondem à formação dos estudantes para a vida do homem do campo.

5.5. Atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva

Nesta categoria analisaremos as respostas referentes às perguntas abertas das professoras. Utilizaremos nomes fictícios para transcrever trechos a serem analisados.

Em resposta a questão: Descreva de que forma acontece a inclusão em sua sala de aula? A Professora Ana, afirma que: *“a inclusão na sala de aula é trabalhada de forma coletiva e individualizada, respeitando as especificidades do processo de aprendizado de cada educando”*.

Percebe-se nesta fala dois aspectos fundamentais na aprendizagem: o coletivo e o individual. A inclusão educacional é um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem equitativo e enriquecedor. Trabalhar a inclusão de forma coletiva na sala de aula não é apenas uma responsabilidade do professor, mas um esforço conjunto que envolve estudantes, familiares e a comunidade escolar. Esse trabalho colaborativo promove um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos.

O ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial,

os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada. O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin; Braun, 2013, p.53)

Para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é fundamental que todos os membros da comunidade escolar recebam formação e sensibilização sobre práticas inclusivas. Programas de capacitação para professores e funcionários ajudam a entender melhor as necessidades dos alunos e a adotar estratégias que promovam um ambiente mais inclusivo. Workshops e treinamentos sobre diversidade e inclusão também podem aumentar a conscientização e a empatia entre os alunos.

Trabalhar a inclusão de forma coletiva é essencial para criar uma sala de aula que não apenas aceita, mas celebra a diversidade. Ao envolver todos os participantes no processo educacional, é possível construir um ambiente onde cada aluno se sente apoiado, respeitado e incentivado a alcançar seu potencial máximo. A inclusão, quando abordada de maneira colaborativa, transforma a educação em uma experiência mais rica e significativa para todos.

A inclusão educacional visa proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo para todos os estudantes. Trabalhar a inclusão de forma individualizada é fundamental para respeitar e atender às especificidades de cada educando, garantindo que suas necessidades e estilos de aprendizagem únicos sejam adequadamente abordados. Essa abordagem personalizada permite que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Ao adotar uma abordagem individualizada para a inclusão, os educadores criam um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza as diferenças individuais. Essa personalização do ensino não apenas promove o acesso equitativo ao conteúdo, mas também apoia o desenvolvimento integral de cada estudante, preparando-o para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com confiança e competência.

A individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. No entanto, vale ressaltar que essa ação não tem efeito exclusivo sobre o aluno em processo de inclusão, pois, embora alguma estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira. (Marin; Braun, 2013, p. 55).

O primeiro passo para uma abordagem individualizada é entender as necessidades e características de cada estudante. Isso pode envolver a análise de relatórios de avaliações educacionais, reuniões com especialistas e consultas com familiares. Identificar as necessidades específicas, como dificuldades de aprendizado, habilidades diferenciadas ou requisitos de apoio especial, é essencial para planejar estratégias de ensino eficazes.

5.6 Práticas inclusivas na Escola

Em relação a questão: Descreva as práticas inclusivas desenvolvidas pela sua escola, a professora Joana, respondeu que: “as ações coletivas, o trabalho interdisciplinar e o acompanhamento individual, a auto-organização e os encaminhamentos especializados” fazem parte das práticas desenvolvidas por ela em sala de aula, visando a inclusão de todos os estudantes.

Vale ressaltar que a inclusão começa com um planejamento cuidadoso e estratégico. Os professores devem desenvolver planos de aula que considerem as diversas necessidades dos estudantes. Isso pode envolver a adaptação de materiais, a criação de atividades diferenciadas e a utilização de recursos tecnológicos que atendam a todos os estilos de aprendizagem.

O super desenvolvimento das tecnologias permite-nos vislumbrar o esgotamento de clássicas contradições e fragmentações, nas quais a opressão, a desigualdade, a ignorância, a miséria, a marginalização, o fatalismo, a inevitabilidade da ordem estabelecida, a segregação e a rotulação de pessoas como incapazes eram exigências estruturais e ideológicas da sociedade industrial. Mas as novas possibilidades históricas permitem que se organizem processos de ensino - aprendizagem menos para a repetição linear do que é ensinado e mais para a criação; menos para transmissão unilateral de saberes acumulados e mais para estabelecer análises, reflexões à luz do contexto social em que se vive (Ross, 2004, p.205).

A educação inclusiva é fundamental para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou contextos, tenham acesso a oportunidades educacionais justas. Sua eficácia aumenta quando os estudantes estão ativamente engajados no processo. Por isso, incentivar a cooperação entre eles é primordial para criar um ambiente em que todos se sintam valorizados. Atividades em grupo, debates e projetos colaborativos são excelentes formas de promover a interação entre estudantes com diferentes habilidades e experiências. Essas práticas não só ajudam a respeitar e valorizar as diferenças, mas também fomentam a empatia e as habilidades de colaboração entre os alunos.

A inclusão também requer o envolvimento dos familiares. Pais e responsáveis desempenham um papel essencial no processo educacional e podem oferecer informações valiosas sobre as necessidades e preferências de seus filhos. Manter uma comunicação aberta e regular com as famílias permite que os educadores ajustem suas práticas e criem um suporte mais personalizado. Além disso, promover eventos e reuniões que envolvam os familiares ajuda a construir uma comunidade escolar mais coesa e informada sobre as práticas inclusivas.

Assim, a inclusão é um processo dinâmico que demanda avaliação e ajustes contínuos. É essencial refletir constantemente sobre as práticas inclusivas aplicadas em sala de aula, permitindo que a escola se adapte e evolua. Esse processo garante que todos os estudantes tenham oportunidades iguais para alcançar o sucesso.

Aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou de irracionalidade, mas significa ficar a aprender com a riqueza dos encontros e das interações entre pessoas. Aceitar as diferenças não comporta a imposição unilateral da vontade nem da razão, mas significa a habilidade de por em movimento os talentos de cada um em favor do seu grupo, do trabalho do grupo, o que é sinérgico, em favor de cada um (Ross, 2004, p.205).

Vale lembrar que a Educação Especial no Campo enfrenta desafios únicos que exigem abordagens inovadoras e colaborativas com destaque para a adoção de práticas inclusivas que garantam a todos os estudantes, independentemente de sua localização, tenham acesso a uma educação de qualidade no lugar onde vivem.

A presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos

chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária. O espaço/tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar novas alteridades, novas culturas e novas sociedades, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciado como um processo coletivo (Antunes-Rocha; Martins, 2012, p.27).

Nesse sentido, a formação continuada de professores é essencial para a implementação eficaz de práticas inclusivas. Dessa forma é fundamental que as políticas educacionais priorizem os programas de formação destinados a preparar os professores para enfrentar a diversidade nas salas de aula. Isso abrange tanto o aprimoramento das habilidades pedagógicas quanto a conscientização sobre a importância da inclusão.

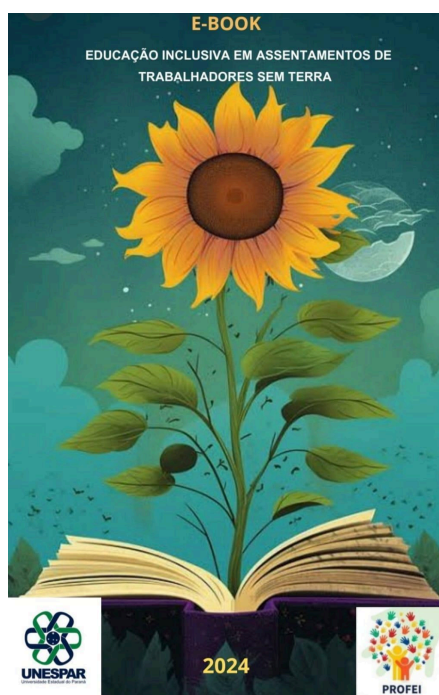
Cabe destacar aqui que a escola pesquisada oferece disciplinas diferenciadas, específicas como Práticas Agroecológicas Ambientais e Cultura Camponesa, essenciais para o desenvolvimento de seus estudantes. Porém, percebe-se que o público não é mais o mesmo. Os estudantes estão menos participativos e requer uma abordagem desafiadora por parte das professoras, segundo afirmação constatada no PPP (2023).

A falta de alternativas na participação da Juventude é fruto do sistema educacional que errou muito, e não deu condições de alternativas como algo de Independência que despertasse nos jovens criatividade autônomas como algo alternativo. Hoje, avaliamos de uma maneira ampla e percebemos que, as maiores necessidades que a comunidade vem enfrentando são: a precariedade das estradas; falta de transporte de qualidade; transporte para atender as emergências com segurança, e visitar os educandos que não frequentam regularmente a escola; melhor atendimento médico e odontológico; melhores opções de lazer; recursos e incentivos para a transformação da matéria prima em derivados, propiciando assim maiores opções de trabalho para os jovens; melhor atendimento às escolas do campo por parte das autoridades competentes e do sistema educacional de ensino (p. 26 - 27).

Supõe-se que, por esse motivo, muitos estudantes não participaram do processo de luta pela construção da escola do e no campo, no lugar onde vivem, como os seus pais. Entende-se, portanto, que eles não valorizam a importância dessa conquista como parte da história de vida de seus familiares. Daí pode-se afirmar que diante disto, há necessidade de propiciar uma educação mais voltada à realidade do estudante visando o resgate da sua identidade, propriamente no entorno do meio em que vive.

6. RECURSO EDUCACIONAL

Tendo como base a temática investigada, os dados coletados e a análise dos resultados foi elaborado um recurso educacional com ideias de práticas pedagógicas que possam contribuir com a atuação de professores em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.



O recurso educacional denominado “EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES SEM TERRA” tem o formato de um E-book de acesso gratuito com conteúdo que busca reunir informações que possam contribuir com a atuação de profissionais em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.

O público principal são professores e gestores que desejam sugestões de práticas pedagógicas inclusivas para desenvolver o trabalho com estudantes do campo, mas não há restrição de uso por outros grupos interessados.

A proposta desse recurso é apresentar práticas e estratégias de ensino elaboradas a partir da pesquisa de campo realizada na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica. Além

disso, ele é destinado a professores e gestores que desejam sugestões de práticas pedagógicas para desenvolver o trabalho com estudantes do campo, visando a inclusão, bem como aqueles que desejam ampliar seus conhecimentos a respeito da temática.

A inclusão educacional é um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou pessoais. No contexto das escolas do campo, a relevância da inclusão assume uma importância ainda mais significativa devido a diversos fatores específicos desses ambientes.

Assim, esse recurso traz itens considerados importantes para o processo formativo dos educadores que atuam com os estudantes de inclusão nas Escolas do Campo e são relevantes para o conhecimento desses educadores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos fundamentos teóricos, dos dados coletados na Escola e das experiências adquiridas no exercício profissional na Educação, bem como na prática pedagógica em sala de aula, é possível constatar avanços no acesso dos estudantes do público da Educação Especial na Educação do Campo, no entanto, ainda existem impasses relacionados ao acesso, considerando aspectos relacionados à distância e transporte, a permanência, a avaliação e atendimentos especializados de estudantes com deficiência.

Destaca-se que houve disponibilidade e o compromisso das professoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes em responder ao questionário. A devolução dos formulários preenchidos foi fundamental para os procedimentos de análise e para as conclusões a serem alcançadas em relação aos objetivos e hipóteses iniciais deste estudo.

Quanto ao nível acadêmico de formação e ao tempo de atuação profissional, constatou-se que todas as professoras são pós-graduadas na modalidade de Especialização. A maioria delas possui uma experiência profissional significativa, atuando na escola desde o início da centralização, que ocorreu com a união das escolas rurais de diferentes grupos dentro do assentamento em um mesmo espaço comum.

Tendo em vista o estudo realizado, quanto ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial pode-se afirmar que a escola está equipada e preparada para recebê-los, tanto no aspecto físico quanto aos aspectos didático-pedagógicos. É possível afirmar que os recursos pedagógicos e humanos atendem as especificidades dos estudantes. As professoras, mesmo as que não atendem estudantes com deficiências na sala de aula de ensino regular, conhecem o trabalho desenvolvido pela Escola e identificam quem são esses estudantes.

Conclui-se que tal postura profissional esteja atrelada ao fato de que a Escola contempla em seu PPP, o estudo e o planejamento coletivo, bem como, o acompanhamento pedagógico em hora-atividade das professoras realizado pela coordenadora pedagógica da Escola.

No que se refere aos princípios da Inclusão Escolar, compreende-se que as políticas de inclusão no Brasil, surgidas a partir das lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais, como os movimentos de pessoas com deficiência e os movimentos do campo, tenham forte influência no cotidiano didático-pedagógico entre os profissionais da Escola. Esses movimentos asseguraram direitos e oportunidades iguais, combatendo a discriminação e a exclusão social e educacional.

No entanto, para que esses direitos se tornem realidade, é fundamental o envolvimento das famílias na luta pela sua efetivação, embora isso devesse ocorrer de forma automática, uma vez que está previsto em lei. Sem o empenho tanto da escola quanto das famílias, e sem a cobrança constante, a inclusão não será plenamente concretizada.

A implementação de políticas públicas é um tema recorrente nas discussões da escola e de sua comunidade. Um exemplo claro disso é a própria criação e funcionamento da instituição. Desde seu início, a escola tem mobilizado a comunidade para garantir a execução da lei. Como resultado, foi conquistado e construído um novo prédio escolar, financiado por verbas do governo federal, equipado com materiais tecnológicos e acessíveis para atender adequadamente os estudantes da Educação Especial.

Nesse sentido, enquanto coletivo, constatou-se que a Escola e a comunidade estão sempre em alerta. A luta por políticas públicas é constante, não para. No caso da Educação Especial, pode-se considerar que a política de inclusão garantiu o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência na escola.

Atualmente, a inclusão educacional se tornou um direito de todos e deve ser garantida em todos os ambientes educacionais, independentemente de sua localização geográfica.

No caso da Escola Chico Mendes, a inclusão escolar de estudantes da Educação Especial tem sido um duplo desafio, exigindo a implementação de práticas adequadas e estratégias específicas, conforme constatou-se através do presente estudo. Deste modo, notou-se que a escola oferece atendimento especializado para os estudantes, público da Educação Especial.

Esse atendimento ocorre na Sala de Recurso Multifuncional, em contraturno,

e é realizado por uma professora com especialização em Educação Especial. Na sala comum, os estudantes não contam com Atendimento Educacional Especializado, ou seja, com um Profissional de Apoio Especializado para atendê-los.

Vale destacar que a inclusão educacional garante que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e especificidades, tenham acesso à educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

No contexto da escola pesquisada, os estudantes com deficiências são acolhidos e recebem o apoio necessário para desenvolver-se plenamente visto que a escola está equipada com os materiais necessários e conta com professoras preparadas para acolher esses estudantes, com o desenvolvimento de práticas inclusivas e adaptação de recursos e materiais didático-pedagógicos.

Além disso, o presente estudo possibilitou entender que é fundamental criar estratégias pedagógicas inclusivas, que levem em consideração as características individuais dos estudantes e promovam a participação ativa de todos. Isso pode envolver o uso de metodologias diferenciadas, adaptação de materiais didáticos, apoio individualizado e parceria com profissionais especializados.

Na realidade, com esse estudo pode-se concluir que a inclusão é mais eficaz quando os estudantes participam ativamente do processo. Incentivar a cooperação entre os estudantes ajuda na criação de um ambiente onde todos se sintam valorizados. Atividades em grupo, debates e projetos colaborativos são maneiras de promover a interação entre estudantes com diferentes habilidades e experiências. Deste modo, através dessas atividades, os estudantes em geral aprendem a respeitar e valorizar as diferenças, desenvolvendo empatia e habilidades de colaboração.

Nesse aspecto, a participação da comunidade escolar e da família também é essencial para garantir a inclusão escolar destes estudantes da Educação Especial na escola do campo. Para isso, é importante promover a conscientização sobre os princípios da inclusão, combater o preconceito e estabelecer uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Pode-se constatar, entretanto, que ainda há muitos desafios para os professores, no sentido de garantir a aprendizagem a todos os estudantes na escola de ensino regular. Para tanto, alerta-se que é imprescindível o investimento em

programas de capacitação e formação para professores e equipe pedagógica, na criação de uma Rede de Apoio para mediar e fazer a integração entre a família e a escola.

Além disto, será necessário reconhecer a diversidade e favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, sem exclusão, no mesmo ambiente escolar, com respeito às suas especificidades.

Considerando que a inclusão educacional é um direito legal de todos e deve ser garantida em todos os ambientes educacionais, independentemente de sua localização geográfica, assim como os objetivos estabelecidos para a realização desta pesquisa, conclui-se que a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes desenvolve um trabalho didático-pedagógico inclusivo de Educação Especial de acordo com os princípios e objetivos estabelecidos no seu Projeto Político Pedagógico.

Considerando ainda que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na escola do campo, requer a implementação de práticas inclusivas, a formação de professores e equipe pedagógica, a acessibilidade de recursos e materiais, o apoio individualizado e a participação ativa da comunidade escolar e da família, há ainda um longo trabalho a se realizar neste sentido.

Sendo assim, é importante também, fomentar iniciativas que incentivem a participação ativa de pais, líderes comunitários e organizações locais na Educação do campo e Educação Especial.

Historicamente, a legislação tem assegurado o acesso dos estudantes à educação básica regular. No entanto, é importante entender que leis e decretos, por si só, não garantem que a inclusão aconteça de fato nas escolas ou nas salas de aula. Para que a inclusão seja efetiva, é preciso desenvolver aulas acessíveis e proporcionar condições que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

Dessa forma, é importante que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam dispostos a, não apenas, receber estudantes com deficiências, mas preparar o ambiente, formar seus professores e compreender a dimensão das ações educativas que ora se apresentam diante dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação(TICs).

O domínio dos sons e imagens, dos signos e símbolos e suas consequências no processo de construção do conhecimento, demanda novas práticas que privilegiem o trabalho didático-pedagógico com as linguagens da comunicação e da informação.

Nesta perspectiva e no cumprimento dos objetivos desta pesquisa, apresenta-se o *E-book* buscando reunir informações que possam contribuir com a atuação de professores em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.

Espera-se que o estudo realizado possa contribuir para a conscientização de que as práticas inclusivas se efetivem nas escolas em geral e, neste caso, mais especificamente, nas escolas de campo de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou localização, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, é de fundamental importância buscar continuamente a melhoria do sistema educacional para torná-lo acessível, com o intuito assegurar não só o acesso, mas a permanência e as condições de aprendizagem para todas as pessoas, valorizada a diversidade em todas as suas formas.

Enfim, os resultados da pesquisa demonstram que é possível garantir acesso a todos os estudantes, incluí-los no processo educacional com respeito e dignidade, fundamentando-se nos direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros. Espera-se, por fim, que este estudo seja relevante para o meio acadêmico e traga novas contribuições nas áreas da Educação Especial e Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

AMBONI, V.; BRANDÃO, E.C. **Educação do Campo como resposta à educação rural no Brasil**. In CRESTANI, L. de A.; ROMPATTO, M. (orgs). Territorialidades Camponesas no Noroeste do Paraná. Cascavel PR: FAG, 2021.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. **Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios da Educação do Campo**. In ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (orgs). Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2° ed. Belo Horizonte:Editora Gutenberg, 2012.

ARROYO, M. G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: INEP, 1982.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas - trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4°ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 4°ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUENO, C. de G.; PAGLIA, E. C. **Implantação da Escola no Assentamento 08 de Abril - Uma experiência que está dando certo**. In FARIAS, M, I.; SILVA, V.; ORTIZ, D. H.; VERGARA, E.; FIDELIS, L. de M.; FAGUNDES, M. C. V.; HOELLER, S. C. Experienciando a Educação do Campo. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

BRASIL. Organização das nações Unidas. **Agenda 2030**. Disponível em : <https://brasil.un.org/pt-br/91863>.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica, 2022**, Resumo Técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 01/ Abr /2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02/ Mar /2024.

BRASIL. **Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC; SEEsp., 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 23/ Jul / 2023.

BRASIL, MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 15/ Jul / 2023.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** - Conselho Deliberativo. Resolução/Cd/Fnde. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments>. Acesso em 30/ Mar/ 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 08 / ago / 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694>.>Acesso em 08 de agosto de 2023.

BRASIL, **Lei nº10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC/SECAD. Resolução n.1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília - DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>. Acesso em 25 / Abr / 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - DF: 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> . Acesso em 25 / Abr / 2024.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução n.2, de 28 de abril de 2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília - DF: 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>. Acesso em 25 / Abr / 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 25/ Abr/ 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 22/Jan/2022.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED /PR, 2005.

CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1° ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CURY, C. R.; TRIPODI, Z. F. **Políticas Educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5° ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARACENKO, A. A. de S. **A reforma agrária como uma nova forma de ocupação do Noroeste do Paraná**. In CRESTANI, L. de A.; ROMPATTO, M. (orgs). Territorialidades Camponesas no Noroeste do Paraná. Cascavel PR: FAG, 2021.

HARACENKO, A. A. de S. **Querência do Norte: uma experiência de colonização e reforma agrária no Noroeste Paranaense**. Maringá: Massoni, 2002.

IPARDES. pr.gov.br. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernoestatistico/municipiodequerenciadonortepr>. Acesso em 16/mar/2024.

LEITE, V. de J. SAPELLI, M. L. S. **Escolas Itinerantes do MST/ Paraná: ensaios da escola do trabalho e o desafio da ampliação da participação dos estudantes**. In CRESTANI, L. de A.; ROMPATTO, M. (orgs). Territorialidades Camponesas no Noroeste do Paraná. Cascavel PR: FAG, 2021.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64. Disponível em :<<https://drive.google.com/file/d/1bIMKjPGucmt2gk7xA7Kk1jolai3xVOm/view>>. Acesso em: 05/04/2023.

MARTINS, F.J. **Gestão democrática e ocupação da escola: O MST e a Educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, F. J. **A escola e a Educação do Campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MICHELOTTI, F.; PEREIRA, G. C. **A Alternância de Tempos e Espaços Educativos na Turma de Agronomia em Parceria MST, PRONERA e UFPA - Campus de Marabá**. In ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS,

A. A. (orgs). Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2° ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

MST. **Biblioteca da questão agrária.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>. Acesso em 16/ mar/2024.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Disponível em: <https://mst.org.br/2015.educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao>. Acesso em 25 / abr / 2024.

NOGUEIRA, M. do C. de O. **Políticas educacionais, legislação e organização da Educação Básica.** Umuarama: UNIPAR, 2013.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo:** Entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Dourados: UFGD, 2017.

NOZU, W. C. S. **Entre Processos Marginais e Lutas Transversais:** A Escolarização de Alunos camponeses com Deficiências. In Santos, A. R. dos; Nunes, C. P.; Silva, D., O. V. da (orgs) O Protagonismo da Educação do Campo em debate: políticas e práticas. Salvador: EDUFBA, 2020.

NOZU, W. C. S.; MELO, M. E. da S.; ROMEIRO, R. A.; ANASTACIO, J. R. **Políticas de Educação Especial e Educação do Campo: À Guisa de Interfaces.** In Real, G. C. M.; Magalhães, A. M da S.; Sousa, R., N. A. de (orgs) Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação em Contexto Assimétrico. Campo Grande: Editora Oeste, 2022.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.gov.br>>. Acesso em 28/ Jan / 2022.

PARANÁ, **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Instrução Normativa SEED/SUED n.0016/2011. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.gov.br>>. Acesso em 29 / Jan /2022.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.** Querência do Norte, 2023.

PEREIRA, J. de S; SILVA, N. B. M; BRANDÃO, E. C. **A música em escolas do campo do Assentamento Pontal do Tigre.** Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC). ISSN – 2525-6661 - Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí - Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022. Disponível: <https://paranavai.unespar.edu.br/menuprincipal/extensao.seminario-educampo>. Acesso em: 10/ Mar /2023.

ROSS, P. R. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão.** Revista Educar, Curitiba, n. 23, p.203 - 224. editora UFPR, 2004.

SILVA, A. F. da **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física / (org.) Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica>. Acesso em 25/ Abr/2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação - Educação 2030**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark>. Acesso em 29/ mai / 2024.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre.

Pesquisador: Noemi Nascimento Ansay

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74135623.3.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.321.226

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre., de 05/09/2023):

RESUMO

O tema do presente projeto está relacionado ao pressuposto de que a implementação de políticas públicas inclusivas nas escolas de assentamento de trabalhadores rurais Sem Terra é uma ferramenta fundamental para o acesso e permanência de estudantes com deficiência, no ensino regular. O objetivo principal desse trabalho é analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte. A partir do tema apresentado, recorreremos a seguinte problemática: Os estudantes público da educação inclusiva nas escolas do Assentamento do Pontal do Tigre têm atendimento de professor especializado? Como ele acontece? Como é o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional nas escolas do Assentamento do Pontal do Tigre? Considerando o exposto, a temática justifica-se pela importância de compreender os aspectos legais e históricos que norteiam a Educação Especial

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.321.226

na perspectiva da educação inclusiva na escola do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, através de documentos oficiais que garantam o direito a inclusão de estudantes com deficiências no sistema educacional formal. Para construção dos dados da pesquisa, pretende-se que os/as professores/as que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, preencham um questionário online, com perguntas sobre suas práticas pedagógicas. A partir da análise dos resultados será elaborado um produto educacional no formato de E-book evidenciando as práticas pedagógicas que possam contribuir com a formação de professores para atuarem em escolas de assentamento, enfatizando a educação inclusiva.

HIPÓTESE

Nesse contexto, levantamos a hipótese de que nas Salas de Recursos das escolas do assentamento, os (as) professores procuram desenvolver ações que possibilitam e oportunizam aos estudantes, potencializar suas habilidades por meio do trabalho colaborativo onde todos tem sua importância e desenvolvem suas funções para um objetivo comum: a construção da própria aprendizagem.

METODOLOGIA

Este projeto pretende analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada na escola do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, propondo o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo. Para a construção da revisão de literatura foram realizadas pesquisas em produção científicas publicadas no Portal de Periódicos da Capes e Acervo pessoal, estabelecendo como palavras de busca “políticas públicas de inclusão e inclusão social”, com recorte de tempo entre 2018 e 2022.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário com professores da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte, que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Pontal do Tigre, totalizando 10 pessoas.

O questionário será disponibilizado por meio da plataforma digital Google Forms, por ser este, um

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.321.226

meio facilitador de contato. A pesquisa será bibliográfica, documental a partir da legislação vigente com foco no histórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também faremos uma pesquisa de campo, em Querência do Norte, no Assentamento Pontal do Tigre.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para fazer parte da pesquisa, os/as professores/as escolhidos/as devem atuar de forma direta com os estudantes, podendo ser professor, PSS ou efetivo da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte (professor da Sala de Recursos, coordenador pedagógico e professores da sala regular).

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.

Serão excluídos os/as professores/as aposentados/as, motoristas e funcionários/as (serviços gerais e cozinheiras), que não atuam diretamente com os estudante

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada nas escolas do Assentamento do Pontal do Tigre, município de Querência do Norte.

Objetivo Secundário:

- Analisar os documentos legais que norteiam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas do Assentamento do Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, no sistema educacional formal;
- Compreender como ocorre a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre no município de Querência do Norte;
- Verificar como ocorre o atendimento educacional especializado nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte.
- Elaboração de um e-book voltado para a formação de professores que atuam em assentamentos

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.321.226

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As questões propostas podem causar desconforto para aos participantes, pois, requer reflexões pessoais no que diz respeito a prática pedagógica:

formas de interação e atuação com o estudante com dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula comum. O tempo para responder o

questionário pode ser considerado excessivo para os professores que aceitarem respondê-lo. Por isso, para minimizar tais riscos, a pesquisadora

estará disponível para auxiliar no preenchimento. O instrumento será online e os participantes poderão respondê-lo no local e horário que achar

mais adequado e em tempo disponível. A pesquisa seguirá as orientações das Resoluções 466/12 e 510/16 e os/as participantes assinarão o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido e receberão uma cópia com a assinatura da pesquisadora. A diretora da escola assinará o Termo de Ciência

e, também receberá uma cópia assinada pela pesquisadora.

Benefícios:

Pretende-se que esta pesquisa ofereça dados quanto a educação inclusiva em uma escola municipal do Assentamento Pontal do Tigre e verifique a

implementação de políticas públicas inclusivas, para o público alvo da educação especial, bem como, discorra sobre práticas inclusivas e elabore um

Produto Educacional que poderá ser utilizado para professores (as) da Educação Básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo;

Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de mestre.

Patrocinador: sem patrocínio

País de Origem. Brasil

Número de participantes: 10

Armazenamento de dados: 5 anos após a coleta de dados.

Previsão de início 01/07/2023 e encerramento do estudo 01/10/2024 Coleta de Dados: 05/12/2023 até 18/12/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.321.226

Recomendações:

Vide Campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi identificado nenhum óbice ético no protocolo de pesquisa.

O TCLE está redigido claramente.

O questionário está adequado aos objetivos e ao público participante.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2123824.pdf	05/09/2023 17:49:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.pdf	05/09/2023 17:48:51	Noemi Nascimento Ansay	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/09/2023 17:47:59	Noemi Nascimento Ansay	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeciencia.pdf	03/08/2023 20:13:13	Noemi Nascimento Ansay	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/08/2023 20:12:34	Noemi Nascimento Ansay	Aceito
Outros	Questionariopontaldotigre.pdf	27/06/2023 16:41:09	Noemi Nascimento Ansay	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	27/06/2023 16:35:33	Noemi Nascimento Ansay	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	26/06/2023 22:10:22	Noemi Nascimento Ansay	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAÍVAI
Telefone: (44)99973-4064 **Fax:** (44)3141-4334 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.321.226

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 25 de Setembro de 2023

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



PROCOLO 104
Recebido em: 22/04/2023
Ba. Jung

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação de Querência do Norte

Título do Projeto: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte – Pr
Pesquisador Responsável: Profa.Dra. Noemi Nascimento Ansay
Pesquisador: Nelde Batista Moreira Silva (mestranda)
Local da pesquisa: Secretaria Municipal de Educação
Mestrado em Educação Inclusiva, PROFEI, Universidade Estadual do Paraná.

Por meio deste documento solicitamos ciência e autorização para realização da pesquisa de campo da dissertação de mestrado, intitulado: "A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte – Pr" que está sendo realizada no Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Estadual do Paraná. A pesquisa tem como objetivo geral analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte.

A construção dos dados será feita por meio de respostas a um questionário com professores da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte, que atuam na escola do Assentamento Pontal do Tigre, totalizando 10 pessoas. Os professores serão convidados por email e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Quanto ao questionário, o mesmo, será disponibilizado por meio da plataforma digital *Google Forms* e enviado por email aos participantes.

As perguntas do formulário foram organizadas com perguntas abertas e fechadas. Os temas escolhidos, contidos nas questões foram:

- 1) Inclusão em sala de aula;
- 2) Estudantes com deficiência;

Digitalizado com CamScanner

Memorando 003/2023. Assinatura Qualificada realizada por: Noemi Nascimento Ansay em 19/04/2023 12:02. Inserido ao documento 526.753 por: Noemi Nascimento Ansay em: 19/04/2023 12:01. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/splweb/validarDocumento> com o código: f4f61d852210089df11cb930a5b7bb5c.

Ata 114/2023. Assinatura Avançada realizada por: Roseide Maria Batista Cirino (XXX.122.009-XX) em 20/04/2023 09:00. Inserido ao documento 527.403 por: Roseide Maria Batista Cirino em: 20/04/2023 09:00. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/splweb/validarDocumento> com o código: 93022e8738f24b4ce53de6354b7d8313.

- 3) Formação docente;
- 4) Uso de tecnologias;
- 5) Produção de material didático;
- 6) Dificuldades de aprendizagem;
- 7) Estratégias de aprendizagem do estudante com deficiências;
- 8) Interação e comunicação;
- 9) Utilização de recursos digitais;
- 10) Flexibilização curricular;
- 11) Metodologias ativas;
- 12) Avaliação.

A análise dos dados será feita por meio de análise de conteúdo. (BARDIN, 2016).

Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP – UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP – UNESPAR para Secretaria Municipal de Educação de Querência do Norte.

Querência do Norte, 19 de abril de 2023.

Neide Batista Moura Silva
Mestranda

Noemi Nascimento Ansay
Orientadora (UNESPAR/ Campus Curitiba II)

Roseneide Maria Batista Cirino
Coordenadora do Programa Portaria
123/2022 Reitoria Unespar
Coordenadora
PROFEI/UNESPAR
Carimbo

Digitalizado com CamScanner

Memorando 003/2023. Assinatura Qualificada realizada por: Noemi Nascimento Ansay em 19/04/2023 12:01. Inserido ao documento 526.753 por: Noemi Nascimento Ansay em: 19/04/2023 12:01. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: f4f61d852210089dff1cb930e5b7bb5c.

Ata 114/2023. Assinatura Avançada realizada por: Roseneide Maria Batista Cirino (XXX.122.009-XX) em 20/04/2023 09:00. Inserido ao documento 527.403 por: Roseneide Maria Batista Cirino em: 20/04/2023 09:00. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: 95022e8738f24b4ce53de6354b7d83f3.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
MUNICÍPIO DE QUERÊNCIA DO NORTE-PR
Capital do Arroz, Pantanal Paranaense, Território Encontro das Águas.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Elenice de Fátima Alves Borsatto, gestora da Secretaria Municipal de Querência do Norte declaro que fui informado da pesquisa de campo da dissertação de mestrado, intitulado "A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte - PR", de autoria da Neide Batista Moreira Silva, discente do Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Estadual do Paraná UNESPAR, dando-lhe consentimento para realizar a pesquisa na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Sem mais para o momento, nos colocamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

Querência do Norte – PR, 24 de maio de 2023.


Elenice de Fátima Alves Borsatto
Secretária Municipal de Educação,
Cultura, Esporte e Lazer.
Decreto nº. 028/2022

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

A Diretora do Escola Camponesa Municipal Chico Mendes:
Senhora Camila Rocha Bomfim

Título do Projeto: "A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre".
Pesquisador Responsável: Dra. Noemi Nascimento Ansay
Pesquisador: Neide Batista Moreira Silva
Responsável pelo local da realização da pesquisa: Camila Rocha Bomfim

Este documento vem dar ciência de que será realizada uma pesquisa com o título "A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre". A pesquisa tem como objetivo principal analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte. A construção dos dados será feita por meio de questionários com professores da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte, que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, totalizando 10 pessoas. O questionário será disponibilizado por meio da plataforma digital *Google Forms*, por ser este, um meio facilitador de contato. As perguntas serão organizadas em formas de frases referentes ao objetivo da pesquisa. Os temas escolhidos, contidos nas frases apresentadas na entrevista serão os seguintes:

- 1) Inclusão em sala de aula;
- 2) Estudantes com deficiências;
- 3) Formação docente;
- 4) Uso de tecnologias;
- 5) Produção de material didático;

- 6) Dificuldades de aprendizagem;
- 7) Estratégias de aprendizagem do estudante com deficiências;
- 8) Interação e comunicação;
- 9) Utilização de recursos digitais;
- 10) Flexibilização curricular;
- 11) Metodologias ativas;
- 12) Avaliação.

A análise dos dados será feita por meio de análise de conteúdo. (BARDIN, 2016).

Esta autorização só terá validade mediante o parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP – UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP – UNESPAR para a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Querência do Norte, 07 de Junho de 2023.

Nome da Pesquisadora responsável

Neide Cristina Noronha Silva
Nome da Pesquisadora

Camila Rocha Bomfim

Nome do Diretor da escola

Camila Rocha Bomfim
Diretora da Escola Camponesa
Municipal Chico Mendes
Portaria 006/2022

TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA –



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ nacionalidade _____
idade _____ estado civil _____ profissão _____
endereço _____ RG _____

confirmando minha participação como participante da pesquisa **"A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre"** conduzida por Neide Batista Moreira Silva (Mestranda do Curso de Educação Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná), Dra. Noemi Nascimento Ansay (Professora Orientadora da Pesquisa) A pesquisa tem como objetivo principal analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte. A construção dos dados será feita por meio de questionários com professores da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte, que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, totalizando 10 pessoas. O questionário será disponibilizado por meio da plataforma digital Google Forms, por ser este, um meio facilitador de contato. As perguntas serão organizadas em formas de frases referentes ao objetivo da pesquisa. Os temas escolhidos, contidos nas frases apresentadas na entrevista serão os seguintes:

- 1) Inclusão em sala de aula.
- 2) Estudantes com deficiências.
- 3) Formação docente.
- 4) Uso de tecnologias.
- 5) Produção de material didático.
- 6) Dificuldades de aprendizagem.
- 7) Estratégias de aprendizagem do estudante com deficiências.
- 8) Interação e comunicação.
- 9) Utilização de recursos digitais.
- 10) Flexibilização curricular.
- 11) Metodologias ativas.
- 12) Avaliação.

A análise dos dados será feita por meio de análise de conteúdo. (BARDIN, 2016)

Fui avisado/a de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação, podendo esclarecer minhas dúvidas e, a qualquer tempo, recusar ou retirar meu consentimento na participação da referida pesquisa.

Minha participação na pesquisa será a de responder às questões do formulário que será disponibilizado na plataforma Google Forms.

Ao aceitar participar, sei que a pesquisa contribuirá para a aprendizagem de novas metodologias para a inclusão. Sei, também, que partes desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, congressos e outros encontros científicos, ou seja, os resultados da pesquisa poderão ser comunicados em ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos sobre o assunto que foi estudado.

Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos, estando assegurada minha total privacidade de dados e contato.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, tendo a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas, manifesto aqui meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Fico ciente que receberei também uma cópia deste documento assinado pela pesquisadora e rubricado em todas as páginas e, caso ainda necessite de mais esclarecimentos, posso entrar em contato a qualquer momento pelo número abaixo:

Pesquisador responsável: Profª Drª Noemi Nascimento Ansay

Endereço: Rua Schiller 126, apt 46 - Cristo Rei – Curitiba

CEP: 80050260

Telefone para Contato: (41) 98766 5541

E-mail: noemi.ansay@ies.unespar.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



QUESTIONÁRIO – PLATAFORMA ONLINE

Título do Projeto: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte – Pr.

Orientadora: Noemi Nascimento Ansay

Mestranda: Neide Batista Moreira Silva

Objetivo da pesquisa: Analisar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo implementada nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte.

Dados do Professor (a) participante:

Nome: _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / _____

Escola onde trabalha: _____

Telefone: _____ Email: _____

1 - Formação:

() Graduação.Qual? _____

() Pós- Graduação.Qual? _____

() Mestrado

() Doutorado

2 - Tempo de serviço:

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () Acima de 15 anos

3 - Como ocorre o processo de formação de professores na escola?

() cursos promovidos pela prefeitura

() cursos promovidos pela escola

() procura por formação feita pelo próprio professor

4 - A escola possui Sala de Recursos Multifuncional?

Sim Não

5 - Você sabe como funciona a Sala de Recursos Multifuncional?

Sim Não

6- Você atende estudante(s) do público da educação especial (estudante com deficiência física, intelectual, sensorial ou motora?)

sim não Quantos? _____

7 - Qual deficiência?

Altas habilidades/Superdotação Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor

Cegueira Deficiência auditiva

Deficiência intelectual Deficiência múltipla

Baixa visão Deficiência física

Distúrbios de aprendizagem Transtorno do Espectro Autista

Surdocegueira

8 - Sua sala de aula tem uma organização, estrutura física e pedagógica adequada?

sim não

9 - O espaço foi planejado para atender os estudantes público da Educação Especial?

sim não

10 - Você utiliza as metodologias ativas em suas aulas?

sim não

11- Quais?

Sala de aula invertida Aprendizagem baseada em problemas

Aprendizagem baseada em projetos Gamificação

Aprendizagem entre pares Outra _____

12 - A estratégia metodológica mais utilizada por você consiste em:

aula expositiva trabalho em grupo seminários

trabalho individual resolução de problemas outra _____

13 - Descreva de que forma acontece a inclusão em sua sala de aula?

14 - Descreva as ações inclusivas desenvolvidas pela escola?

Muito obrigada por sua participação !

Caso necessite de informações ou auxílio para responder as questões,
pode entrar em contato com uma das pesquisadoras:

Neide Batista Moreira Silva (44999691115)

Noemi Nascimento Ansay (41987665541)