

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:  
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ**

**VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA SIQUEIRA**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:  
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ**

**VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA SIQUEIRA**

*Sob a orientação do professor*  
**Dr. Allan Rocha Damasceno**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Seropédica , RJ  
Novembro de 2022**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S563p SIQUEIRA, VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA , 1977-  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:  
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ / VERONICA CASTILHO DE  
ALMEIDA SIQUEIRA. - Seropédica, 2022.  
178 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, 2022.

1. Inclusão em Educação. 2. Educação do Campo. 3.  
Teoria Crítica. I. Damasceno, Allan Rocha , 1978-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola  
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 66 / 2022 - PPGEA (11.39.49)**

**Nº do Protocolo: 23083.074249/2022-06**

**Seropédica-RJ, 05 de dezembro de 2022.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA SIQUEIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 29/11/2022

---

Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO - UFRRJ  
Orientador

---

Dr. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS - UFRRJ  
Membro interno

---

Dr. WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU - UFGD  
Membro externo

*(Assinado digitalmente em 05/12/2022 16:15 )*  
ALLAN ROCHA DAMASCENO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)  
Matrícula: 2572431

*(Assinado digitalmente em 05/12/2022 16:26 )*  
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)  
Matrícula: 1426576

*(Assinado digitalmente em 08/12/2022 11:33 )*  
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 328.682.038-50

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **66**, ano: **2022**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **05/12/2022** e o código de verificação: **c27a202d68**

*“O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” “É preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim que ele se repita”.*  
**Theodor Adorno**

## DEDICATÓRIA

*Aos meus lindos filhos, Gabriel, Rafael e Miguel, anjos enviados por Deus, para dar verdadeiro sentido ao meu viver. Em especial ao meu anjo Rafael que, através de suas especificidades, transborda luz, sabedoria, intenso amor e me ensina, a cada dia, a ser melhor profissional e mãe. Deus me preparou para você. Que eu possa ser exemplo, incentivo e inspiração para vocês, pois tudo o que faço nessa vida, é em prol de vossas felicidades.*

*A todas as pessoas com deficiência e transtornos com quem já tive a oportunidade de interagir ao longo desses vinte e cinco anos. É por vocês minha busca incessante por conhecimento. À vocês, quero dar o meu melhor.*

*Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, por acreditar e incentivar o meu melhor. Você é minha maior inspiração no trabalho em prol de toda diversidade humana.*

*À minha mãe, meu chão e fortaleza, que me inspirou a ser professora e sempre focar meu trabalho no que é correto e digno. E que me ensinou a crer em Deus e entender que sem Ele nada seria possível!*

*A todos os colegas de profissão que, sem medidas, dedicam-se, incessantemente, na busca de conhecimentos, para a garantia da oferta de uma educação emancipatória, crítica e reflexiva aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), oportunizando-os a refletirem sobre sua própria condição, sendo capazes de se contraporem a barbárie ainda presente em nosso sistema de ensino.*

## AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo Aquele que me deu a vida. Agradeço a Deus por me guiar, abençoar, cuidar e proteger. Por fazer da minha vida sua morada e por nunca desistir de mim. Sem Ele tudo seria mais difícil, quiçá impossível!

Ao meu querido e generoso orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, com quem tanto aprendi e a quem, carinhosamente, chamo de “meu Adorno Brasileiro”. Obrigada por acreditar em meu potencial, por me estimular a ser cada dia melhor como profissional e acadêmica, me orientar, me mostrar que o mundo é maior do que eu vislumbrava através de sua grandiosidade e altruísmo. Ao seu lado, indubitavelmente, é impossível não realizar deslocamentos graduais, pois como poucos, preza e trabalha em prol do crescimento e evolução humana. Corro o risco de não encontrar palavras que intitulem minha admiração, gratidão e carinho, entretanto, com você, dentre tantas coisas, aprendi a ter mais leveza em minhas ações, a não desistir, aprendi a ser mais flexível e, sobretudo, ter autodeterminação e emancipação intelectual. Asseguradamente, minha maior inspiração no trabalho com Inclusão em Educação. Quanto privilégio em tê-lo como meu professor e orientador! Gratidão por tanto!

Aos meus queridos e tão amados filhos, Gabriel, Rafael e Miguel que, apesar de tenra idade, foram tão compreensivos acerca do “dever de casa do mestrado da mamãe” e que, naquele momento, eu precisava me ausentar na presença física. Vocês foram pequenos grandes homens neste momento tão único de minha vida.

À minha querida mãe, Valnira Castilho Nunes, que, desde sempre, se doou a mim, de todas as formas e sem medidas. Que cuidou, amou, educou e esteve ao lado de meus filhos nos inúmeros e incontáveis momentos de minha ausência, quando precisei me dedicar aos estudos acadêmicos, ao trabalho, assim como e quando precisei “respirar”. Meus filhos tem muita sorte de lhe terem como avó. Sem seu amor, suporte, compreensão e dedicação eu não teria conseguido! Gratidão por ser meu porto seguro e por, além de tudo, ser minha primeira e maior referência de profissional da educação. Foi no seu caráter, profissionalismo, competência, garra, fé, seriedade e hombridade que me espelhei. A senhora é a maior responsável por eu ser a profissional que me tornei.

Ao meu marido, Belmiro Tenório Siqueira, que esteve ao meu lado doando de si mais do que podia e devia oferecer. Por me incentivar nos momentos de cansaço e desânimo e pelas inúmeras vezes em que colocou minhas necessidades acadêmicas a frente de suas próprias demandas e obrigações.

À minha irmã, Priscila Castilho de Almeida, que Deus escolheu a dedo para fazer o papel de meu anjo da guarda terreno. Obrigada por sempre estar presente, de todas as formas possíveis, em minha vida. Suas palavras de carinho e incentivo, seus cuidados com meus filhos, seu ombro amigo no momento de desespero, me fortaleceram e sustentaram.

À querida Diretora Geral da E.M. Antônio Cordeiro Portugal, Prof<sup>a</sup> Antônia Luciana Vidal, pela excessiva bondade e generosidade em me receber, acolher, facilitar e garantir que todas as minhas necessidades de pesquisa fossem atendidas, independente dos obstáculos que surgissem. Antônia, você foi fundamental para o sucesso desse trabalho e nunca terei como retribuir o que fez por mim, tamanha foi sua prestatividade e magnanimidade.

A todos os profissionais e familiares que aceitaram ser entrevistados, contribuindo ricamente com esse trabalho de pesquisa, na perspectiva de agregarem às discussões acerca das interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Gratidão, sem a participação de vocês essa construção não seria possível.

À senhora Maria Lene de Souza pela enorme prestatividade, pela bondade despretensiosa, pelas incontáveis horas em que se sentou comigo, sem almoço, dividindo as deliciosas bananas colhidas em seu quintal no distrito da Serra do Piloto, contando suas histórias, mostrando seu acervo de documentos, com olhos lacrimejantes a cada memória dolorosa e/ou feliz que compuseram e enriqueceram essa pesquisa. Agradeço, ainda, pelas carinhosas ligações para saber sobre o andamento do trabalho e, sobretudo, pelas orações. Poucas pessoas são tão bondosas com as outras, quando não as conhecem. Indubitavelmente a senhora é uma delas.

As queridas Prof<sup>as</sup>. e colegas de profissão, Maria Luciene de Souza Goulart e Patrícia Prado Corrêa, pelas generosas contribuições com materiais para esta pesquisa, que contemplavam as histórias do distrito da Serra do Piloto e da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal. A solidariedade, preocupação e interesse de ambas em ajudar foi carinhosamente especial e singular.

À minha queridíssima colega do grupo de pesquisa do LEPEDI e grande inspiração, Prof<sup>a</sup>. Ma. e Doutoranda em Educação, Claudia Miranda, por ter me apoiado e ajudado. Seu coração transborda bondade e sua generosidade não pode ser medida, sobretudo quando penso no que fez por mim, quando precisei prestar o concurso para a pós-graduação. Minha dívida de gratidão será interminável.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Mascaro que não mediu esforços, nem pesou ações quando, durante o concurso público para a pós-graduação, precisei de seu apoio. Sua inteligência,



generosidade, humildade, apesar de potentes conhecimentos, me encantam e inspiram. Gratidão por tanto.

À querida companheira do grupo de pesquisa LEPEDI, Prof<sup>a</sup>. Ma. Marcelly Souza, por compartilhar seus conhecimentos, ser imensamente magnificente, e me nortear em todas as vezes que precisei de um auxílio extra. Vejo a bondade de Deus em seu coração.

A não só minha, mas de todos que precisam de suporte, cuidados e orientação, a querida Prof<sup>a</sup>. Ms. e Doutoranda Rosangela Cabral, companheira de grupo de pesquisa do LEPEDI, por estar sempre disponível para clarear minhas ideias. Rô, você é incansável e de uma bondade sui generis.

À Prof<sup>a</sup>. Elisabeth Andrade, minha eterna diretora, que me recebeu de braços abertos na escola no qual atuo, concomitante a data em que entrei para a pós-graduação. Compreendeu minhas necessidades, demandas acadêmicas e permitiu que eu escolhesse o terceiro turno, mesmo que precisassem de mim no horário diurno, para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Serei sempre grata.

À atual gestão da E. M. Coronel Moreira da Silva, representada pelas Prof<sup>as</sup>. Adriana Fialho, Marcia Vidal Silva e Aline Tripoli, por facilitarem minha jornada acadêmica, sempre compreendendo minhas necessidades e, sobretudo, por me permitirem gozar de férias, em pleno agosto letivo, para que eu pudesse me dedicar à conclusão do meu trabalho.

Aos colegas de mestrado, companheiros e confidentes que, apesar da distância física exigida em virtude da pandemia do Covid-19, foram tão presentes, amigos, prestativos e de um calor humano tão único, que me deu a impressão de conhecê-los de longa data e de estar, fisicamente, ao lado de cada um todos os dias. Vocês foram essencialmente humanos e importantes nestes tempos tão difíceis de estudos, isolamento social e demandas a serem cumpridas.

Aos Profs. Drs. Ramofly Bicalho dos Santos e Washington Nozu, participantes de minha banca de qualificação e defesa, que trouxeram sugestões imensamente valiosas, as quais foram incorporadas ao texto final da dissertação; Ao Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos, pelas sugestões aos instrumentos de coleta de dados da dissertação, assim como pelas valiosas contribuições que também foram incorporados ao texto.

A todos que, de alguma forma foram gentis, compreensivos e partícipes no processo de construção do texto de dissertação e durante os estudos acadêmicos, gratidão!

*“A educação tem muito mais a declarar acerca do  
Comportamento no mundo do que intermediar  
para nós alguns modelos ideais  
preestabelecidos.”*

***Theodor Adorno***

## RESUMO

SIQUEIRA, Verônica Castilho de Almeida. **Políticas Públicas de Inclusão em Educação: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Mangaratiba-RJ.** 2022. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

Ao longo da história o processo de Inclusão em Educação vem revelando cenários desafiadores para o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ainda nesse viés, a Educação do Campo, apesar das inúmeras conquistas acerca de políticas públicas, reivindica a efetivação dos direitos adquiridos. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar as interfaces existentes entre a Educação Especial e a Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ, tendo como locus de pesquisa a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, avaliando o processo de Inclusão em Educação na relação entre essas duas modalidades. A pesquisa está balizada na Teoria Crítica da Sociedade como suporte teórico-metodológico, com ênfase aos estudos do filósofo e sociólogo Theodor Adorno, bem como de outros pesquisadores, tendo como base a importância de não se cindir práxis de teoria, haja vista que ambas se retroalimentam, ou seja, a indissociabilidade entre a teoria e método. Elaboramos como questões de estudo: Qual concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas experiências da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ? Quais tipos de necessidades apresentam os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo no município de Mangaratiba-RJ? E como são identificadas? Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo, locus do estudo, no município de Mangaratiba-RJ? Há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso das Escolas do campo no município de Mangaratiba-RJ? Se sim, como funcionam? Qual é a percepção dos professores da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ, no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Quais ações são desenvolvidas pela Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Os sujeitos/participantes desta pesquisa foram a diretora da escola do campo, no Ensino Regular; a coordenadora pedagógica dos Anos Finais da escola do campo; quatro professoras de sala de aula do ensino regular da escola do campo; a professora do Atendimento educacional Especializado (AEE) da escola do campo; um familiar de estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados na escola do campo. Foram considerados como procedimentos adotados para esta pesquisa: Entrevistas semiestruturadas; observações da escola participante do estudo; análises documentais; questionário de caracterização de sujeitos de pesquisa. A pesquisa revelou como resultados que a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, apesar de adequada estrutura física, e de ter uma equipe gestora capacitada e envolvida com um trabalho pautado na perspectiva de uma educação emancipatória, assim como equipe docente que, dentro das limitações impostas pelo sistema, busca atender os estudantes de maneira humanizada, mostrou fragilidades inerentes à Educação do Campo, sobretudo nas práticas pedagógicas que não atendem as peculiaridades do indivíduo camponês, assim como na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como preconizam as políticas públicas.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação, Educação do Campo, Teoria Crítica.

## ABSTRACT

SIQUEIRA, Verónica Castilho de Almeida. **Public Policies for Inclusion in Education: Interfaces of Special Education in Rural Education in the Municipality of Mangaratiba-RJ.** 2022. 178p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

Throughout history, the process of Inclusion in Education has revealed challenging scenarios for the target audience of Special Education (PAEE). Still in this vein, Rural Education, despite the numerous achievements regarding public policies, claims the realization of acquired rights. In this context, the objective of this work was to analyze the existing interfaces between Special Education and Rural Education in the municipality of Mangaratiba-RJ, having the Antônio Cordeiro Portugal Municipal School as the research locus, evaluating the process of Inclusion in Education in the relationship between these two modalities. The research is based on the Critical Theory of Society as a theoretical-methodological support, with emphasis on the studies of philosopher and sociologist Theodor Adorno, as well as other researchers, based on the importance of not splitting praxis from theory, given that both feedback, that is, the inseparability between theory and method. We developed as study questions: What conception of education has been affirmed for the target audience of Special Education (PAEE) in the experiences of the Municipal School Antônio Cordeiro Portugal, in Mangaratiba-RJ? What types of needs do the target audience of Special Education (PAEE) students have in rural schools in the municipality of Mangaratiba-RJ? And how are they identified? What pedagogical and educational aspects related to Special Education from an inclusive perspective are found in the Pedagogical Political Project (PPP) of the rural school, the locus of the study, in the municipality of Mangaratiba-RJ? Is there Specialized Educational Assistance (AEE) in the resource rooms of rural schools in the municipality of Mangaratiba-RJ? If yes, how do they work? What is the perception of the teachers at the Antônio Cordeiro Portugal Municipal School, in Mangaratiba-RJ, regarding their training (initial and continued) to work with Special Education students (PAEE)? What actions are developed by the Antônio Cordeiro Portugal Municipal School, in Mangaratiba-RJ, to meet the learning demands of Special Education (PAEE) target audience students? The subjects/participants of this research were the director of the rural school, in Regular Education; the pedagogical coordinator for the Final Years at the rural school; four classroom teachers of the regular education of the rural school; the teacher of the Specialized Educational Assistance (AEE) of the rural school; a family member of a Special Education target-public student (PAEE), enrolled in the rural school. The following procedures were adopted for this research: Semi-structured interviews; observations from the school participating in the study; document analysis; survey subject characterization questionnaire. The research revealed as results that the Antônio Cordeiro Portugal Municipal School, despite having an adequate physical structure, and having a capable management team involved with a work based on the perspective of an emancipatory education, as well as a teaching team that, within the limitations imposed by the system, seeks to serve students in a humane way, showed weaknesses inherent in Rural Education,

**Key words:** Inclusion in Education, Rural Education, Critical Theory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação infantil e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais ou escolas exclusivas) - Brasil 2 .....	16
<b>Figura 2</b> - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais ou escolas exclusivas) – Brasil .....	16
<b>Figura 3</b> - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais ou escolas exclusivas) - Brasil 2009-2.	17
<b>Figura 4</b> - Mapa com divisão administrativa do Estado do Rio de Janeiro.....	22
<b>Figura 5</b> - Número de famílias assentadas por governo no Brasil, no período pós-ditadura civil-militar no Brasil .....	60
<b>Figura 6</b> - Mapa - Localização de Mangaratiba no Estado do Rio de Janeiro.....	78
<b>Figura 7</b> - Orla da praia de Conceição de Jacareí.....	78
<b>Figura 8</b> - Orla da Praia de Itacuruçá.....	79
<b>Figura 9</b> - Vista de cima da praia de Muriqui.....	79
<b>Figura 10</b> - Ruínas na Estrada São João Marcos .....	80
<b>Figura 11</b> - Orla da Praia Grande .....	81
<b>Figura 12</b> - Fotografia sem data da Matriz de Nossa Senhora da Guia, ainda sem a Praça Robert Simões, no centro de Mangaratiba .....	85
<b>Figura 13</b> - Palacete do Barão do Sahy, que foi a sede da primeira Câmara Municipal de Mangaratiba, ao lado do atual prédio da Prefeitura.....	86
<b>Figura 14</b> - O famoso trem apelidado de Macaquinho por realizar o transporte de muitas bananas. Mangaratiba já foi a maior produtora da fruta de todo o país. Registro de 1947 .....	88
<b>Figura 15</b> – Estação do trem por onde chegava o turismo. ....	89
<b>Figura 16</b> - Mapa da Rodovia Raphael de Almeida Magalhães, conhecido popularmente como Arco Metropolitano .....	90
<b>Figura 17</b> - Engarrafamento corriqueiro em finais de semana, dias de sol e feriados na estrada Rio Santos, na altura do Sahy.....	90
<b>Figura 18</b> - Trecho asfaltado da Estrada RJ-14 .....	91
<b>Figura 19</b> - Trecho original da Estrada RJ- 14 .....	92
<b>Figura 20</b> - Trecho original da Estrada RJ-14 feita em Pedra Pé de Moleque .....	92

<b>Figura 21</b> - Cachoeira dos Escravos .....	93
<b>Figura 22</b> - Cachoeira dos Escravos .....	93
<b>Figura 23</b> - Cachoeira dos Escravos .....	93
<b>Figura 24</b> - Fonte de água potável ao lado do Bebedouro da Barreira .....	94
<b>Figura 25</b> - Bebedouro da Barreira .....	94
<b>Figura 26</b> - Mirante Imperial .....	95
<b>Figura 27</b> - Mirante Imperial .....	96
<b>Figura 28</b> - Feirante em barraca no centro.....	97
<b>Figura 29</b> - Maria Lena, aposentada como agricultora mostrando todos os documentos que guardou sobre a história do Assentamento do Rubião .....	100
<b>Figura 6</b> - Prédio da antiga Escola Fazenda da Lapa (1965).....	101
<b>Figura 31</b> - Antigo prédio da Escola Fazenda da Lapa (1965).....	101
<b>Figura 32</b> - Localização Geográfica da antiga Escola Antônio Cordeiro Portugal Após a municipalização .....	102
<b>Figura 33</b> - Entrada da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal .....	103
<b>Figura 34</b> - Trecho da RJ-14 que desabou com as fortes chuvas .....	104
<b>Figura 35</b> - Localização Geográfica do atual prédio da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal.....	105
<b>Figura 36</b> - Elevador para acessibilidade.....	109
<b>Figura 37</b> - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	110
<b>Figura 38</b> - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	110
<b>Figura 39</b> - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	111
<b>Figura 40</b> - Estrada Imperial de Pedra de Pé Moleque danificada pelas chuvas.....	112
<b>Figura 41</b> - Trecho da estrada danificada pela chuva .....	113
<b>Figura 42</b> - Trecho da estrada com desabamento .....	113

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1** - Quanto à equipe de gestão pedagógica da E. M. Antônio Cordeiro Portugal .... 106
- Quadro 2** - Quanto à equipe de gestão administrativa da E. M. Antônio Cordeiro Portugal 106
- Quadro 3** - Quanto à equipe do quadro docente da E.M.Antônio Cordeiro Portugal ..... 107

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Percentual de estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa no Brasil – 2015 – 2019 .....	17
<b>Tabela 2</b> - Número de matrículas da Educação Especial em classe comum por localização no Brasil – 2020.....	21
<b>Tabela 3</b> - Número de matrículas da Educação Especial por localização no estado do Rio de Janeiro –2019-2020 .....	24
<b>Tabela 4</b> - Número de Matrículas da Educação Especial por localização no Município de Mangaratiba-RJ, 2019-2020 .....	25
<b>Tabela 5</b> - Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns, por tipo de deficiência nas escolas do município de Mangaratiba-RJ- 2021.....	25
<b>Tabela 6</b> - Distribuição das famílias segundo ano de criação dos projetos de assentamento..	64
<b>Tabela 7</b> - Quanto à organização das turmas da E.M. Antônio Cordeiro Portugal .....	108



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
1.1 Marcos Históricos da Educação Especial: da Exclusão, Segregação ao Assistencialismo .....	29
1.2 Um Novo Tempo para a Educação Especial: Perspectivas Democráticas com a Inclusão em Educação .....	36
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>54</b>
2.1 Um Breve Histórico: Marcos de Luta pela Terra no Brasil .....	55
2.2 Educação do Campo, História e Lutas Permanentes .....	60
<b>3 SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.....</b>	<b>72</b>
3.1 Objetivos.....	75
3.2 Questões de Estudo .....	75
3.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa .....	76
3.4 Sujeitos de Estudo.....	77
3.5 Caracterização Sócio Geográfica do Lócus do Estudo: Município de Mangaratiba-RJ .....	77
3.6 Serra do Piloto - O Berço da História Campesina .....	91
3.7 Lócus do Estudo: A Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal - Caracterização e Organização Pedagógica.....	100
3.8 Caracterização dos Desafios Geográficos no Distrito da Serra do Piloto.....	111
<b>4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CORDEIRO PORTUGAL: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>115</b>
4.1 Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal: Qual a Identidade de uma Escola do Campo? .....	116
4.2 Políticas Públicas: Tensões e Compreensões sobre as Interfaces da Educação Especial e a Educação no Campo .....	121

4.3	Caracterização das Ações Político Pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal.....	123
4.4	O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Antônio Cordeiro Portugal: o que há de inclusivo na Educação do Campo? .....	125
4.5	Formação dos Profissionais e o processo de Inclusão em Educação na Escola do Campo de Mangaratiba.....	128
4.6	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola do Campo: Desafios entre/nas Interfaces .....	130
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>159</b>
	<b>Apêndice A - Carta de autorização da pesquisa de campo .....</b>	<b>160</b>
	<b>Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>161</b>
	<b>Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....</b>	<b>164</b>
	<b>Apêndice D - Questionário para gestores .....</b>	<b>166</b>
	<b>Apêndice E - Roteiro de questionário para o regente do ensino regular .....</b>	<b>170</b>
	<b>Apêndice F - Roteiro de questionário para o regente do AEE .....</b>	<b>172</b>
	<b>Apêndice G - Roteiro de questionário para familiares .....</b>	<b>174</b>
	<b>Apêndice H - Roteiro de entrevista com professores do ensino regular.....</b>	<b>175</b>
	<b>Apêndice I - Roteiro de entrevista – Gestores e Coordenadores Pedagógicos.....</b>	<b>176</b>
	<b>Apêndice J - Roteiro de entrevista para o Professor (a) do AEE .....</b>	<b>177</b>
	<b>Apêndice K - Roteiro de entrevista para familiares.....</b>	<b>178</b>

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo. Sem conhecimento,  
o ser humano é incapaz de interagir,  
de criar e até mesmo de falar”.*  
**Paulo Freire**

## APRESENTAÇÃO

Durante muito tempo, a Educação Especial funcionou como um sistema paralelo, não integrante do sistema geral da educação, criando-se um mito de que era muito difícil ensinar a pessoa com deficiência, justificando, dessa forma, a discriminação e a segregação dessas pessoas. Porém, a mesma sociedade que separa e exclui é capaz de ressignificar a compreensão e perceber na diversidade humana uma de suas maiores riquezas.

Diante desse olhar, surge um novo conceito chamado Inclusão. Nessa concepção, as diferenças humanas passam a ser vistas como um valor a ser assumido por todos e não como algo que inferioriza e diminui. A pluralidade – e não a igualdade – é a principal característica do ser humano.

Na inclusão, a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer estudante, independente de sua cor, raça, religião, aptidão física ou cognitiva e de propiciar-lhe uma educação com qualidade. Na concepção de Inclusão em Educação, as pessoas com deficiência estudam nas mesmas escolas que são pensadas, apenas, para estudantes neurotípicos, ou seja, aqueles enquadrados dentro de um padrão pré-estabelecido de “normalidade aceitável” por uma sociedade excludente e seletiva.

Entretanto, torna-se apropriado salientar que o conceito de inclusão vai para além das questões discutidas acerca do público-alvo da Educação Especial (PAEE), uma vez que as escolas, na grande maioria, desconsideram as demais diversidades, relacionando o termo, apenas, aos estudantes com deficiência. E, neste contexto, o termo inclusão torna-se pertinente, ainda, a todas as diversidades que, brutalmente ou de forma velada, permanecem à margem da sociedade. Sendo assim, é premente, indubitavelmente, que haja interlocuções acerca da cor, religião, etnia, sexo, orientação, etc., na perspectiva da oferta de educação para todos.

De acordo com Costa (2003), estamos vivendo um momento a favor da diferença e contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentam diferenças significativas. Desta forma, cresceu a demanda por uma sociedade democrática e, nesse viés, dentre outras ações, evita-se a discriminação em relação à efetivação da matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas instituições escolares públicas regulares do país, estendendo-se, ainda, às escolas privadas. Entretanto, cabe afirmar que essa conquista, dentre tantos avanços, está sendo ameaçada neste momento político de forte desrespeito à diversidade, pluralidade, liberdade de opinião e de expressão em que estamos inseridos, em decorrência de um governo imensuravelmente tiranizador.

Por esta razão, ainda é muito fácil encontrar escolas que se intitulam inclusivas, uma vez que, por conta das Políticas Públicas da Inclusão em Educação e dos direitos conquistados, fica cada vez mais complicado negar a matrícula, ou seja, as escolas dizem-se inclusivas porque recebem estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais especiais, entretanto nem todas, efetivamente, se organizam para atender as demandas específicas de cada estudante. Assim, é válido investigar que atendimento tem sido dispensado para esses estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas públicas regulares.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece, como princípio, que as escolas do ensino regular devem ensinar todos os estudantes, enfrentando a situação de exclusão das

crianças com deficiência, das que trabalham ou vivem nas ruas, das superdotadas, das que vivem em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, vem "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Garante, ainda, em seu capítulo III, artigo 205, a Educação como "direito de todos e dever do Estado", portanto, todos têm direito a Educação gratuita e de qualidade assegurada pelo inciso IV e VII do artigo 206.

As Políticas Públicas de Inclusão em Educação preveem o acesso e a permanência nas escolas públicas e privadas das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, considerados estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), assim como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em Educação (BRASIL, 2008a, p.15), reforçada pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Consideram-se estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, além de movimentos estereotipados e repetitivos. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Já os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade, para os quais os dispositivos legais garantem a oferta de atendimento pedagógico de qualidade, que trabalhe e respeite as especificidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, este estudo pesquisou a realidade no processo de inclusão em educação do Município de Mangaratiba/RJ, investigando que educação é ofertada nas escolas do campo deste município e, conjecturalmente, na contemporaneidade.

A motivação para pesquisar a seguinte temática surgiu da necessidade de analisar e problematizar o desenvolvimento crescente no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em Mangaratiba, município do Estado do Rio de Janeiro, sendo atendidos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa analisou, sobretudo, se os caminhos traçados por este município estão em consonância com o que preconizam as Políticas Públicas de Inclusão em Educação, dando ênfase às escolas do campo, no intuito de investigar as interfaces da Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação a na Educação do Campo.

Mangaratiba é um município com 9.520 estudantes matriculados na rede municipal de ensino e, deste universo, 237 (duzentos e trinta e sete) estão matriculados como público-alvo da Educação Especial- PAEE (Censo Escolar/INEP 2021), subdivididos em deficiência física, transtornos do espectro autista, surdez, cegueira, baixa visão e deficiência intelectual. Deste quantitativo de estudantes com deficiência, 33 (trinta e três) estão matriculados na única escola municipal de Educação Especial existente em Mangaratiba (Diretoria de Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Mangaratiba, 2021), enquanto 19 estão matriculados em escolas do campo. Cabe ressaltar que ainda não há, neste município, o registro de estudantes com laudo de altas habilidades/superdotação (BRASIL 2021).

A Inclusão em Educação é um movimento cultural na dimensão social contemporânea, tendo como pressuposto uma educação para todos. Mangaratiba, com o crescente aumento da

população, também tem apresentado uma crescente na demanda de atendimento às pessoas com deficiência.

Em um universo de 44 (quarenta e quatro) escolas da rede municipal, apenas 01 (uma) é de Educação Especial, sendo as outras 43 (quarenta e três) escolas do Ensino Regular, dentre as quais 11 (onze) delas são caracterizadas como escolas do campo. Em quase todas há matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) vivenciando o processo de Inclusão em Educação. (BRASIL, 2021)

Mangaratiba é um município que se preocupa com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de garantir o profissional que faz o papel do apoio/mediação escolar. Apresentamos, ainda, o funcionamento desse atendimento em escolas do campo, cujo horário, geralmente é estendido e apresenta, também, suas próprias histórias traçadas por movimentos sociais contra os mecanismos de exclusão e segregação dos sujeitos camponeses.

Sendo assim, analisamos se as Políticas Públicas de Inclusão em Educação estão sendo adequadamente respeitadas neste município, sobretudo nas escolas do campo, uma vez que estas escolas, normalmente, apresentam particularidades expressivas quanto aos desafios encontrados para a oferta de educação, considerando um conjunto de grandes ausências.

Neste contexto, construímos uma análise crítico-reflexiva das políticas públicas em Educação Especial no contexto da escola do campo, destacando os aspectos legais que amparam a Inclusão em Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas interfaces com a Educação do Campo.

Nesse sentido, ressaltamos, quanto ao direito à educação, a Lei nº 13.146, Art. 27 (BRASIL, 2015), que preconiza:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que, em sua meta nº 4, estabelece que:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Partindo deste pressuposto, torna-se indispensável que as esferas responsáveis por esta oferta garantam ao estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) o Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE, através de professores especializados.

Com o intuito, ainda, de agregar debates ao diálogo sobre Inclusão em Educação, a ótica deste trabalho trouxe a percepção da inclusão como um processo emancipatório, passível de diferentes interpretações e, por esta razão, interminável conforme a realidade cultural de cada composição.

Nesse sentido, e fundamentando-nos em autores como Booth (1996), Booth e Ainscow (1998, 2002) e Adorno (1995, 2000, 2002), reconhecemos o conceito de processos de Inclusão em Educação (SANTOS, 2009), em vez de “Educação Inclusiva”, haja visto que é um processo de luta na busca da democratização para todos, mas fazendo o uso desta expressão em conformidade com as Políticas Públicas que regem a Inclusão em Educação.

Contudo, é importante esclarecer que esta expressão precisa ser problematizada se o termo “inclusiva” for compreendido como algo que floresce a educação, sem o prejuízo da ausência de uma visão processual, que contemple a evolução e retrocessos ao reconhecer toda a complexidade que a retórica inclusão/exclusão traz sobre si mesma.

Na perspectiva precípua de credibilidade na contínua evolução humana, na educação como chave imprescindível para a evolutiva da nossa espécie, nos contrapondo às longas relações que revelam divisões de classe que separam, oprimem e segregam os que não se enquadram ao perfil da normalidade, realizamos esta pesquisa com o intuito de contribuir com o pensar sobre uma escola para todos, sem discriminação de raça, cor, orientação ou qualquer outra especificidade, em que não haja mais a segregação em formato de escola, seja para indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência ou qualquer outra que, em detrimento das características, os diferencie.

Para que haja maior compreensão da minha profunda relação com o trabalho voltado para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) e o que causou a motivação pela construção desta pesquisa, trago relato da minha experiência que inicia, exatamente, em fevereiro de 1996, apropriando-me das lentes da Teoria Crítica que, segundo Marcuse (1978, p.14), é “[...] uma teoria que analisa a sociedade à luz de suas capacidades utilizadas e não utilizadas ou desperdiçadas de melhorar a condição humana”, permite a problematização de questões históricas, sociais, econômicas e culturais que contribuirão para o estudo, relacionando-as à Inclusão em Educação nessa modalidade de ensino.

Em 1996 fui contratada para dar aula na extinta APAE - Mangaratiba. Concomitantemente, neste ano, eu concluía meu Ensino Médio, no qual cursara a Formação de Professores. Nesta época, iniciei o trabalho absolutamente crua de qualquer teoria e conhecimentos pedagógicos que me dessem suporte para o que deveria ser realizado. Recebi uma turma com a denominação de estimulação precoce, cuja composição era feita por estudantes com diferentes tipos de deficiências, idades e contextos sociais.

Através desta primeira experiência, ficou notório que para trabalhar com esses estudantes seria necessário mais do que boa vontade, mas, sobretudo, formação e conhecimento para colocar em prática uma educação que iria para além da empatia, uma educação com qualidade, que respeitasse e atendesse, efetivamente, as especificidades de cada deficiência.

Na perspectiva de agregar conhecimento teórico à prática que eu vinha desenvolvendo, em 1999 fui buscar formação no Instituto Nacional de Educação de Surdos-(INES). No Instituto, tive a oportunidade de aprender todas as questões acerca da surdez e todas as teorias que envolviam as complexidades vivenciadas por um indivíduo surdo.

Conheci, então, as linhas de pensamento, as modalidades de ensino, a Língua Brasileira de Sinais, as particularidades de cada tipo de deficiência auditiva e, a partir dessa rica experiência, retornei à Mangaratiba com o título de Professor Especialista em Educação de Surdos, cheia de ideias e expectativas, para iniciar um trabalho com as pessoas da comunidade surda que, até então, eram negligenciadas.

Não havia no município de Mangaratiba nenhum trabalho para este público. Eles não estavam matriculados em nenhuma escola pública ou de rede privada, bem como ainda não havia uma comunidade surda atuante, uma vez que os surdos munícipes estavam, cada um em seu contexto social, sem o domínio de sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Síncrono ao meu retorno, foi inaugurada a primeira escola municipal de Educação Especial, a, também hoje extinta, Escola Municipal de Educação Especial Paraíso Verde. Oportunamente, fomos, então, em busca desses indivíduos surdos que residiam nos diferentes distritos de Mangaratiba.

Nesta unidade de ensino, formamos uma turma de estudantes surdos que, com o passar dos anos, dada a diversidade, tornou-se multisseriada. Eram estudantes com idades distintas, perfis de aprendizado diferenciados, alguns, ainda, com comorbidades associadas.

O trabalho inicial foi para além da transmissão de conteúdos, contemplando, sobretudo, a inserção da Língua Brasileira de Sinais. Diante deste cenário, de uma língua que até então eles não conheciam, a maior preocupação era oferecer-lhes uma forma de comunicação que oportunizasse a compreensão nas relações humanas e as complexidades da vida, garantindo-lhes o direito de exercerem seu papel de cidadãos críticos e participativos na sociedade e esta língua, indiscutivelmente, era a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com o investimento da prefeitura na criação e inauguração da E.M.E.E. Paraíso Verde, foi extinta a APAE-Mangaratiba que, por ser uma instituição filantrópica, sobrevivida de pequenas doações e, na grande maioria, dos recursos concedidos pela prefeitura que, então, finalizaram. Ainda neste período, graduei-me em pedagogia pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos.

Também nesta época, no ano de 2002, fui convidada para assumir, pela primeira vez, junto à outra colega de profissão, a Coordenação de Educação Especial do Município. Foi minha primeira experiência na Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba. Nesse momento, em Mangaratiba, apesar das Políticas Públicas de Inclusão em Educação existentes, pouco se falava em inclusão. Raros eram os casos de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares. A maioria dos estudantes estava segregada na E.M.E. Especial Paraíso Verde que, além do pedagógico pouco pensado para as especificidades de cada deficiência, também ofertava atendimento clínico terapêutico.

Deparamo-nos com um cenário complexo e desafiador, pois naquele espaço pedagógico os estudantes eram tratados de forma assistencialista, em que suas subjetividades não eram exploradas ou incentivadas, inviabilizando as possibilidades de avanço. Pareado a este tipo de oferta, estava o receio e resistência das famílias em ressignificar seus próprios conceitos diante da incredulidade no potencial de seus filhos, para, assim, encaminhá-los para uma nova perspectiva de trabalho que vínhamos tentando oferecer no processo de Inclusão em Educação.

Gradativamente, a passos curtos e atendendo às Políticas Públicas de Inclusão em Educação, os estudantes foram sendo encaminhados para a rede regular de ensino e até o ano de 2004 fomos desenvolvendo um trabalho na perspectiva da construção de uma escola mais humana, inclusiva e acolhedora, na tentativa de que nossos estudantes pudessem ser reconhecidos como sujeitos de voz e vez.

Com a crescente demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), com deficiências distintas, vivenciando o processo de Inclusão em Educação e necessitando de atendimento e de um olhar especializado, em 2005 fui buscar formação no Instituto Benjamin Constant (IBC).

Retornei ao município de Mangaratiba mais uma vez, desta vez com o título de Professora Especialista em Deficiência Visual. Aprendi o Sistema Braille, as técnicas do Soroban, as técnicas de orientação e mobilidade e as diversas maneiras de trabalhar atividades de vida diária para a independência e autonomia da pessoa cega e com baixa visão. E, concomitante a esta formação, que acontecia de segunda a sexta-feira, especializei-me, ainda, durante os fins de semana, em psicopedagogia clínica e institucional, na busca incessante por conhecimento para que minha prática corroborasse com a teoria.

Neste regresso à Mangaratiba, pela primeira vez, atuei no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública da rede municipal. Lá, permaneci durante cinco anos, dedicando-me ao atendimento individualizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na perspectiva da Inclusão em Educação, como prevê a LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 58 parágrafo 1º, dedicado à oferta do Atendimento Educacional Especializado

(AEE), definindo que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”, ou seja, refere-se ao público-alvo da Educação Especial (PAEE). Foi uma experiência única e de imenso aprendizado.

Em 2010, novamente, assumi a Coordenação de Educação Especial de Mangaratiba, na qual permaneci atuando até o ano de 2018, conduzindo e direcionando a equipe na busca por uma Inclusão em Educação que, de fato, fosse significativa na vida dos estudantes com deficiência.

Ainda em 2010, fui convidada pela então secretária de educação de Seropédica, professora Lúcia Baroni, para assumir a coordenação de Educação Especial deste município. Entretanto, na certeza de que não conseguiria me dedicar profundamente às duas realidades, recusei o convite, decidindo dedicar-me ao trabalho que já vinha desenvolvendo no município de Mangaratiba.

Neste contexto de Inclusão em Educação, houve potente investimento em formação para os professores regentes. A preocupação com a oferta de apoios escolares foi uma das prioridades, mas, sobretudo, com o cuidado de oferecer aos mesmos capacitações para que desenvolvessem seu papel como intermediários entre os estudantes e as situações vivenciadas por eles, em que se deparassem com dificuldades de interpretação e ação, buscando, constantemente, o desenvolvimento da autonomia desses indivíduos com deficiência.

Sempre tomamos, também, como primazia a formação dos profissionais de educação, para que os mesmos estivessem em constante aprendizado e na busca do aprimoramento de seus conhecimentos.

Partimos do pressuposto de que sem conhecimento nada se transforma e trabalhamos, arduamente, sobre uma perspectiva de ressignificação de valores e saberes, na garantia do direito à educação num ambiente plural e heterogêneo, na tentativa de remover os obstáculos ainda encontrados na escola contemporânea, quando esta se mostrava inapta à diversidade humana.

Neste sentido, Morin (2004) nos fala da pertinência do conhecimento de mundo, ou seja, conhecer os problemas do mundo e atuar sobre eles para modifica-los. Ainda, segundo o autor, “Conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas situa-lo nele” (MORIN, 2004, p. 37).

Pautando o trabalho no amplo arcabouço das Políticas Públicas de Inclusão em Educação brasileira e sabendo que este público é perfeitamente capaz de desenvolver-se, oferecendo, quando necessário, um currículo flexibilizado, além de formação inicial e continuada para professores e ressignificações no projeto político Pedagógico (PPP) das escolas, inauguramos 28 salas de recursos multifuncionais ao longo dos anos, num universo de quarenta escolas e investimos, com afinco, na formação e na capacitação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda em 2015 e 2016, concomitante ao trabalho que era desenvolvido da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer, aceitei o desafio de clinicar como psicopedagoga clínica, em uma clínica psicopedagógica do município de Mangaratiba, em que eram atendidos estudantes com transtornos de aprendizagem ou com deficiências. Foi uma experiência extremamente rica, por meio da qual tive a oportunidade de associar práxis e teoria.

Em 2019 foi criada, finalmente, uma Diretoria de Educação Especial e Diversidade. Neste novo cenário, o trabalho voltado para a Inclusão em Educação não se restringia somente ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas a todos os estudantes que precisassem de um olhar diferenciado. Com a criação desta diretoria, deixei de assumir a frente do trabalho, mas ainda integrava a equipe.



Em 2020, em plena pandemia e de forma política, houve reestruturação na equipe, assim como a implementação de novas diretrizes. Em desacordo com estas, coloquei meu cargo à disposição, uma vez que não poderia contribuir de forma satisfatória aos novos preceitos apresentados.

Neste contexto, fui convidada a assumir a direção de uma das escolas do município, entretanto, considerando a alta demanda de leitura e produção acadêmica, próprios do curso de pós-graduação e da dedicação exclusiva que um cargo de direção exige, recusei o convite optando por atuar, novamente, com o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede pública da zona urbana de Mangaratiba, no qual busco estabelecer relações que se coadunam neste processo de Inclusão em Educação, tentando contribuir, sobremaneira, com aniquilação da barbárie da exclusão e na perspectiva de ofertar uma educação crítica e emancipatória para meus estudantes. Nesta função pretendo permanecer até concluir o curso de mestrado.

Para além da trajetória profissional com total dedicação ao trabalho voltado ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), por espontânea decisão, também tenho em meu percurso de vida pessoal, inesperadamente, surpresas com as quais precisei conviver e lidar dialogando com meus próprios conceitos e verdades. A vida me oportunizou, por duas vezes, a possibilidade de relacionar-me intimamente com o processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Relacionar-me e vivenciar a práxis e a teoria que eu vinha, incansavelmente, disseminando ao longo da minha carreira profissional.

Sou uma mulher casada e deste relacionamento foram gerados três filhos. Conheci meu esposo no ano de 2004, na 165º DP (Delegacia da Polícia Civil), no município de Mangaratiba, onde eu trabalhava em um projeto do Estado, em que pedagogas, psicólogas e assistentes sociais desenvolviam um trabalho de atendimento inicial das ocorrências policiais, executando triagem e encaminhamento para os setores responsáveis, cujo objetivo era humanizar o atendimento policial. Eu já trabalhava nesta delegacia desde o ano de 2001, concomitante aos trabalhos que realizava na educação.

Como é comum no sistema de segurança pública, periodicamente, delegados com sua equipe são transferidos de uma delegacia para outra. Assim, em 2004, com a vinda de um novo delegado para a 165º DP, com ele veio um policial que hoje é meu marido. Extremamente destemido, corajoso e um tanto inconsequente, gozava de perfeita saúde física e mental. Começamos a nos relacionar e ficamos noivos em 2005. Ainda em 2005, no final deste mesmo ano, ele junto à sua equipe, foi transferido para uma delegacia da cidade do Rio de Janeiro. Como é sabido, a violência nesta cidade é intensa, agressiva e desumana.

Tudo estava caminhando perfeitamente quando, em março de 2007, em uma operação policial para a detenção de um meliante no Morro Camarista Méier, uma famosa comunidade localizada no bairro do Méier, ele e a equipe sofreu uma emboscada e, como consequência, o meu, até então noivo, foi alvejado. O projétil acertou sua perna esquerda, rompendo seu nervo ciático o que, instantaneamente, lhe deixou com uma deficiência física permanente. Como seqüela, ele perdeu o movimento do pé esquerdo e para caminhar com um pouco mais de segurança precisa utilizar uma órtese que garante a sustentação de seu pé, bem como de seu equilíbrio que, depois do ocorrido, ficou comprometido. Até ele se adaptar à nova condição de vida com restrições, olhares preconceituosos e comentários inoportunos, foi um longo processo.

No fim de 2008, nos casamos e três meses depois engravidamos do nosso primeiro filho, Gabriel. Com oito meses de gestação, entrei em trabalho de parto devido a uma infecção urinária, que não havia sido detectada com antecedência. Como ainda não tinha experiência com partos e não havia percebido que as dores e sangramento se tratavam do nascimento prematuro do meu primeiro filho, procurei o hospital público mais próximo, mesmo tendo realizado todo o pré-natal em consultório particular. Ao chegar ao hospital, tomei ciência de

que estava em trabalho de parto e que não poderia ser liberada. Foi um parto muito difícil e complexo que quase levou a vida de meu filho.

Ao nascer, com impetigo crostoso, causado pela minha infecção urinária, apresentou grave dificuldade respiratória, ficando sem suporte ventilatório por um tempo considerável, até que percebessem a tragédia que se anunciava. Cabe ressaltar que o hospital não tinha UTI neonatal e que meu filho só sobreviveu porque meu plano de saúde cobriu a remoção, transferência e internação em um hospital particular.

Já neste hospital particular ficou internado durante onze dias na UTI neonatal, com suporte respiratório e administração de antibióticos para combater a infecção que nele se instalou. Entretanto, provavelmente pela associação dos fatos relatados, hoje é um pré-adolescente que sofreu na infância e ainda sofre sequelas de uma hiperatividade impulsiva, que vem diminuindo, como prevê a literatura, com o avançar da idade.

Seis anos depois nos organizamos para a chegada do segundo filho. Em junho de 2014, nasceu o Rafael. Gestaçãõ perfeita, mais um parto vaginal só que, desta vez, sem intercorrências, apesar de também nascer prematuramente após oito meses de gestaçãõ.

No dia seguinte ao parto fomos para casa, tudo perfeito! Mas como a vida é cheia de surpresas, dois meses após o nascimento do Rafael, engravidamos do Miguel, nosso terceiro e último filho. Miguel foi o único que nasceu através de parto cesárea, embora eu tenha entrado em trabalho de parto, mais uma vez, com oito meses de gravidez. Como esperado, teve desconforto respiratório e precisou ficar em UTI neonatal por 10 dias. Entretanto, não sofreu nenhuma sequela pela prematuridade.

Apesar da nova experiência de ser mãe de três filhos, sendo os caçulas com menos de 12 (doze) meses de diferença de idade entre si, tudo ia acontecendo naturalmente. A maior dificuldade era dar atenção e cuidados necessários para duas crianças que pareciam quase gêmeas cronologicamente. Entretanto, comecei a perceber que o meu filho do meio vinha apresentando atraso no desenvolvimento. Demorou a andar, a falar, era muito irritadiço às vezes, fazendo birra e batendo com a cabeça no chão ou na parede quando era contrariado. Não comia qualquer coisa e nem sempre atendia quando era chamado. Outro comportamento diferenciado no Rafael é que ele tinha (ainda tem, só que com menos frequência) momentos de ausências, como se estivesse devaneando sobre algum fato ocorrido. Apesar de muitos sinais significativos para que uma psicopedagoga experiente ficasse alerta, a negativa da mãe, a princípio, prevalecia.

Abro, neste momento, uma ressalva para um diálogo que tive com Deus em 1997, quando ainda dava aula na APAE Mangaratiba. Com o coração preocupado, perguntei a Deus se eu estaria naquele caminho profissional porque um dia teria um filho com alguma deficiência. Na sequência dos meus pensamentos, solicitei a Ele que se esse fosse meu destino me poupasse, ao menos, de ter uma criança autista (um transtorno pouco discutido naquela época), pois eu não teria estrutura emocional para não receber abraços constantes e inesperados de um filho, ou se o mesmo não aceitasse meus carinhos. Como eu poderia viver sem conseguir entender o que um filho estaria pensando ou sentindo?

Sendo assim, quando Rafael estava com um ano e oito meses, precisei levá-lo a uma emergência de hospital para tratar de uma amigdalite. Ao ser medicado com uma injeção de Benzetacil ele apresentou uma crise convulsiva por ausência. Estávamos somente eu e ele no hospital e tudo me deixava muito assustada. Internaram ele na emergência, com acesso no bracinho, para caso apresentasse outra convulsão.

Para minha aumentar minha angustia, outra criança deu entrada na emergência para também ser medicada com medicamento injetável. Prevendo que Rafael iria entrar em pânico com os gritos da criança, coloquei-o de frente para os monitores da cama, posicionando-o de costas para a menina.

Como previsto, ela emitiu gritos estrondosos, mas para meu espanto, Rafael não se mexeu, não piscou, parecendo não ouvir os gritos. Naquele exato momento, passou um filme em minha cabeça no qual o personagem principal era meu filho e o enredo era sobre todos os comportamentos atípicos que ele vinha apresentando. Meu mundo desabou, entrei em pânico, pois acabara de perceber ou aceitar que meu filho tinha espectros autistas.

Após ser liberado do hospital, levei-o para a casa de minha mãe e lá, literalmente, desabei ao chão. Não conseguia caminhar, as pernas não obedeciam, a respiração falhava, o peito doía, parecia que estavam arrancando meus órgãos. Naquele momento eu só conseguia chorar e perguntar à minha mãe o que seria do meu filho no processo de inclusão educacional. Eu não pensava em mais nada. Me arrastei até o quarto, pois não conseguia caminhar, me colocaram sobre a cama e, pela primeira vez em minha vida, precisei tomar um calmante. E este foi o único momento em que me permiti esmorecer diante das adversidades que se anunciavam.

Apesar do medicamento não me dopar, sentia meus batimentos cardíacos desacelerando e algumas horas depois eu conseguia me recompor. A partir daí, tracei planos e estratégias para garantir que Rafael pudesse ter e uma vida plena e autônoma.

Levei-o a um a neurologista especialista em autismo infantil, consegui colocá-lo na terapia fonoaudiológica e superestimulei-o com terapia psicopedagógica. Lembro, como se fosse hoje, o neurologista olhando meu filho, chamando por seu nome, enquanto Rafael manipulava com alguns brinquedos no chão e ignorava seu chamado. O médico olhou pra mim e falou: “Veronica, ele pode ter sintomas de autista e não ser autista”. A partir daquele momento decidi que iria estimular meu filho ao máximo, sem me prender a conceitos pré-estabelecidos de capacitismo, incapacidade e a laudos. Não seriam esses estigmas que me impediriam de garantir a Rafael todas as possibilidades de desenvolvimento.

Hoje, Rafael é uma criança de oito anos totalmente diferente do que já foi. Todos os atrasos no desenvolvimento foram superados. Interage, conversa, brinca, dá conta das demandas do dia a dia, assim como seus irmãos. Entretanto, indubitavelmente, é uma criança cujo comportamento destoa das outras de sua idade. É muito inteligente e seu vocabulário é excessivamente maduro e rebuscado. Tem grande intolerância para dor, qualquer toque mais incisivo o incomoda.

Apesar da fala madura, tem dificuldade, às vezes, para compreender e aceitar piadas e brincadeiras. Barulho muito alto, às vezes, também o incomoda e seu sono é constantemente turbulento. Entretanto, apesar dessas particularidades, para a maioria das pessoas que convive com ele, não há nada no seu comportamento que indique que ele seja uma criança autista. Para mim, mãe e psicopedagoga, meu filho tem alguns comportamentos que se configuram nos espectros do Asperge, embora, para o alívio do meu coração, até o momento, nada em seu perfil parece que lhe impossibilitará de ter uma vida digna e com plena autonomia que, na verdade, é o que qualquer mãe deseja para seu filho, sobretudo, se ele apresentar uma deficiência ou transtorno.

Quanto à conversa que tive com Deus em 1997 e sobre o medo de não receber abraços de um filho, Ele me provou que eu estava enganada e que conceitos pré-estabelecidos são um grande risco para o desenvolvimento humano. Dos meus três filhos, o mais carinhoso é o Rafael, assim como o mais protetor e mais companheiro.

Quanto ao meu marido, no ano de 2017, resolveu prestar ENEM para tentar cursar medicina e se afastar da segurança pública definitivamente. Apesar da ampla concorrência, foi aprovado e curiosamente sua deficiência que, anteriormente causou sua instabilidade emocional, pode beneficiá-lo através da lei de cotas para deficiente. Assim, efetivou matrícula no Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) onde, nesse momento, inicia o décimo primeiro período. Cabe ressaltar que esse benefício está assentado

nas Políticas Públicas da Inclusão em Educação que foram conquistadas através de muita luta e ressignificações em prol da pessoa com deficiência.

Sendo assim, dentro de todo o contexto histórico apresentado, cabe afirmar que qualquer pessoa pode, em algum momento da vida, estar diretamente e, sobretudo, inesperadamente envolvida em todas as complexidades inerentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiências e, nesta premissa, asseguradamente, é importante que a educação esteja em permanente movimento, cabendo ao professor desenvolver e trabalhar por uma educação crítica, estabelecendo condições para emancipação desses sujeitos.

Diante do exposto, cabe ressaltar que, apesar de tantos anos de dedicação ao trabalho com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) e das experiências pessoais, sempre houve uma questão que, em mim, gerava uma precípua inquietação, especialmente agora que retornei à sala de aula, desenvolvendo o trabalho de AEE: o processo de inclusão em educação nas escolas do campo.

A inclusão de pessoas com deficiência, historicamente, perpassa por um processo doloroso de exclusão, segregação e assistencialismo, com obstáculos que precisam ser removidos. Essa mesma afirmativa pode ser feita quando se trata de escola do campo, uma vez que esta também sofre um longo percurso de lutas por igualdade de direitos e oportunidades.

A Educação do Campo vem reivindicando nas últimas décadas, através dos movimentos sociais e das amplas discussões no âmbito educacional, uma educação específica para as populações do campo que, de acordo com o Art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos estudantes da zona rural (CALDART, 2003)

Neste sentido, causou-me imenso interesse compreender como se dá o processo de Inclusão em Educação nas escolas do campo, considerando as particularidades e complexidades de cada modalidade que em muito se assemelham, quando se trata de lutas por uma educação que se contrapõe à barbárie, buscando, ainda, caracterizar as interfaces entre ambas.

Torna-se premente, então, análise e discussão acerca de uma educação que leve em conta as especificidades, singularidades, características históricas, políticas, culturais, além dos interesses e desenvolvimento econômico e sociocultural, de ambas as modalidades.

Assim sendo, esta pesquisa investigou as ações que o município de Mangaratiba vem desenvolvendo na garantia da Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) e, sobretudo, analisar as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo, observando se suas práticas estão orientadas nas Políticas Públicas de Inclusão em Educação, garantindo a estes estudantes do campo uma educação pautada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades e particularidades da população campestre.

A evolução do indivíduo é constante e a educação tem um papel preponderante nesta questão. A escola que reconhece, respeita e valoriza essa pluralidade, verdadeiramente está centrada numa educação para todos, sem intolerância a qualquer diferença seja ela de raça, cor, orientação, religião ou qualquer especificidade ou diferença.

Sendo assim, nessa perspectiva, recorremos ao aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno, filósofo alemão. Contamos, ainda, com contribuições e reflexões de outros estudiosos que corroboram com esse aporte. São eles: Allan Rocha Damasceno e Valdelúcia Alves da Costa.

Nesse pressuposto de conceitos-chave como educação para a democratização, educação política, educação para a sensibilização, educação para emancipação, teoria e prática, pretendemos compreender as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo. Unidos desta inquietação, exploramos e analisamos as informações expostas nos

micro dados do Censo da Educação Básica do município de Mangaratiba-RJ, viabilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2018 e 2019. Como constatação, notou-se que em 2019, 38% dos estudantes público-alvo (PAEE) da Educação Especial foram matriculados nas escolas do campo.

De posse dessas informações e sabendo que a Inclusão em Educação deve oportunizar aos estudantes condições adequadas no processo de ensino-aprendizagem, trazemos Glat e Blanco (2007, p.16), pois explicam que “A proposta de Inclusão em Educação implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”. Portanto, a concepção de Inclusão em Educação fundamenta-se na ressignificação da concepção de educação até então possível no atual estágio civilizatório. Assim, Adorno (1995a, p. 143-144) destaca que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Sendo assim, esta pesquisa investigou as ações que o município de Mangaratiba vem desenvolvendo na perspectiva de Inclusão em Educação com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) e, sobretudo, analisar se este orienta as suas práticas nas Políticas Públicas de Inclusão em Educação, sobretudo, nas escolas do campo, garantindo aos seus estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação uma educação pautada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada um.

Este estudo pretendeu, ainda, compreender a visão dos profissionais que atuam diretamente nas escolas do campo, em atendimento à demanda de estudantes com deficiência, mas, principalmente, como pensam, bem como seus questionamentos. Além disso, investigar a visão que as famílias destes estudantes têm sobre o trabalho desenvolvido pela escola do campo e, ainda neste contexto, buscamos analisar os questionamentos dos professores, dividindo-os pelas etapas do ensino em que lecionam, procurando analisar, especificamente, as dificuldades sinalizadas nos diferentes níveis de ensino.

Tivemos, também, a pretensão de analisar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando compreender a dinâmica do trabalho e as colaborações que os professores do AEE podem dar tanto aos estudantes quanto ao corpo escolar para que todos possam atuar conscientemente no trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), assim como analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades de ensino, buscando compreender de que forma as escolas se posicionam em relação ao seu compromisso com uma educação de qualidade para estes estudantes. E, sobretudo, se as flexibilizações curriculares estão sendo focalizadas na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas.

Assim sendo, esta pesquisa foi constituída em três capítulos. Como primeiro capítulo, tratamos da formulação da situação problema e apresentaremos os desafios da Educação Especial no campo, com base no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil, no Rio de Janeiro e em Mangaratiba.

Ainda no capítulo um, ponderamos acerca do trajeto das Políticas Públicas de Inclusão em Educação, fazendo uma abordagem histórico-crítica, ressaltando as principais etapas da história da Educação Especial no Brasil.

No capítulo dois, é abordado o histórico dos movimentos sociais camponeses na luta por uma Educação do Campo, neste trabalho apresentada à luz dos dispositivos legais. Nesse caminho, dialogamos com as Políticas Públicas direcionadas para esta modalidade e as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, analisando a linha tênue existente entre as possibilidades e negativas que assolam as duas modalidades de ensino.

No capítulo três, apropriando-nos do aporte teórico da escola de Frankfurt, estabelecemos um diálogo sobre teoria e práxis, dando ênfase ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, que tem como método de investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade; ainda neste capítulo, as questões de estudo e a caracterização do local da pesquisa, bem como os métodos e dispositivos para coleta de dados. Os resultados obtidos neste estudo foram analisados e debatidos tendo, ainda, a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa.

*“A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie”.*  
Theodor Adorno

## **FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO**

Todos os estudantes dos quais estamos tratando nesta pesquisa têm características, interesses únicos, talentos, histórias e perfis diferentes. São indivíduos com trajetória singular, com condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais distintas, entretanto, são indivíduos com trajetórias singulares cujas especificidades não são atendidas por escolas que se apropriam de métodos ensino padronizados e engessados. Nesse sentido, a escola precisa não só acolher, mas atender a toda essa diversidade e as diferentes formas de aprender, para assegurar a participação de todos, sem distinção, tendo como base os princípios fundamentais da Inclusão em Educação em que afirma que o entendimento de acesso à educação é um direito incondicional de todos.

Para respeitar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos historicamente associados apenas àqueles que acolhem estudantes com deficiência e assegurar a participação de todos, precisamos compreender e valorizar as especificidades de cada um, sobretudo, considerando que o convívio escolar contribui não só para a formação acadêmica, mas também para a formação do caráter dos indivíduos. Desta forma, a Inclusão em Educação torna-se essencial para que, desde a infância, os estudantes aprendam a conhecer, interagir, compreender, reconhecer e valorizar as diferenças, dentre a diversidade de possibilidades do ser humano.

Entretanto, nota-se que a desigualdade de oportunidades não se restringe apenas às pessoas com algum tipo de deficiência, mas a outras diversidades que também precisam ser consideradas, pois vivem em situações de desigualdade que comumente não são discutidas. Neste sentido, apontamos para aquelas populações que habitam em comunidades indígenas, zonas rurais, quilombolas, caiçaras e ribeirinhas, populações que apresentam uma cultura e um jeito de viver diferente do que foi pré-estabelecido pelas normas de uma sociedade padronizada e que vivem em constante luta para reafirmar sua existência, para que sejam reconhecidas e respeitadas em seus direitos de cidadania, ou seja, a população do campo.

Neste sentido, esse estudo veio, também, dar visibilidade à articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, considerando que a interlocução dessas modalidades é necessária para aprofundar os diálogos e estudos quanto à inclusão dos estudantes com deficiência que residem no campo, investigando as interfaces entre ambas as modalidades.

Com o objetivo de investigar estas interfaces, Caiado e Meletti (2011b) destacam que trabalhar a interface entre as duas áreas traz grandes desafios para a realidade do campo, uma vez que ambas as áreas apresentam suas particularidades e complexidades específicas. Discutir sobre estas questões permite a possibilidade de construção de novos olhares e caminhos no que tange às práticas pedagógicas e aos aspectos teóricos, na perspectiva da efetivação de políticas públicas que atendam as especificidades dos sujeitos do campo.

Segundo Silva (2017), de acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010), o Brasil possui 190.755.799 habitantes. Em relação às pessoas com deficiência, 14,5% da

população brasileira declara ter alguma deficiência, de natureza motora, auditiva, visual, mental/intelectual ou mobilidade reduzida, ou seja, cerca de 24,6 milhões de pessoas.

Neste estudo, dialogamos sobre a Educação do Campo na perspectiva da Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) dentro de uma abordagem de exclusão e segregação advindas de longos processos históricos, buscando as interfaces entre ambas as modalidades.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

O respeito e a valorização das diferenças, por questões de gênero, sexualidade, de crença religiosa, raça ou por condições orgânicas, dentre outras, é de suma importância. E as discussões acerca dessas questões têm rendido profícuos frutos na instituição do direito à educação para todos, como podemos observar em conquistas efetivadas durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia; e, em 1994, com a criação da Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em Educação Especial. Este documento apoia e oferta a oportunidade de aprendizagem para todos, contribuindo com uma nova visão. Com relação à Conferência Mundial para Todos e a Declaração de Salamanca, Andrade e Damasceno (2017) relatam:

É pertinente esclarecer que a Declaração de Jomtien foi realizada na Tailândia e a de Salamanca na Espanha. Destacamos que tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Salamanca tratam-se dos documentos mais relevantes na esfera da educação inclusiva, de modo que enfatizam e reconhecem que os sistemas de ensino precisam atender não só os estudantes/pessoas com deficiências, mas também todos os estudantes. Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien -1990) em seu artigo, sobre Universalizar o acesso à Educação e Promover a Equidade, defende que: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. (ANDRADE E DAMASCENO, 2017, p. 208).

Para Rabelo e Caiado (2014), a Educação do Campo e a Educação Especial apresentam singularidades, mas sua interface é de extrema importância ao se considerar a necessidade premente de superação das condições históricas imputadas às populações do campo e às pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais.

A análise dessas interfaces resulta em processos complexos de conceitos, separações e conexões, pois “A interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída” (NOZU, 2017, p. 168).

Quanto a legislações, o Brasil dispõe de inúmeros documentos que assentam as políticas inclusivas, como decretos, leis, programas e portarias, que definem direitos para pessoas com deficiência. É notório que estes documentos e legislações favorecerem a consolidação e concretização das ações afirmativas de inclusão aumentando o número de matrícula do público-alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com Silva (2017):

[...] no Brasil evidenciam-se inúmeras leis, decretos, portarias, programas, ou seja, inúmeros documentos oficiais, que constituem o arcabouço legal das Políticas inclusivas para pessoas com deficiência, como por exemplo: Constituição Federal de 1988; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC/1994; Lei de Diretrizes



e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96; Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que foi estabelecida pelo Decreto nº 3.298 de 1999; Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, garantindo educação bilíngue aos surdos. Além do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e mais recente o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (SILVA, 2017, p. 14).

Para Martins (2012), é um desafio para os sistemas educacionais construir uma escola numa perspectiva inclusiva que atenda adequadamente estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Para que a Inclusão em Educação aconteça, efetivamente, a aceitação da matrícula e inserção em uma sala de aula, não são o suficiente. É imprescindível um ensino de qualidade, que faça sentido para todos, independente de cada contexto.

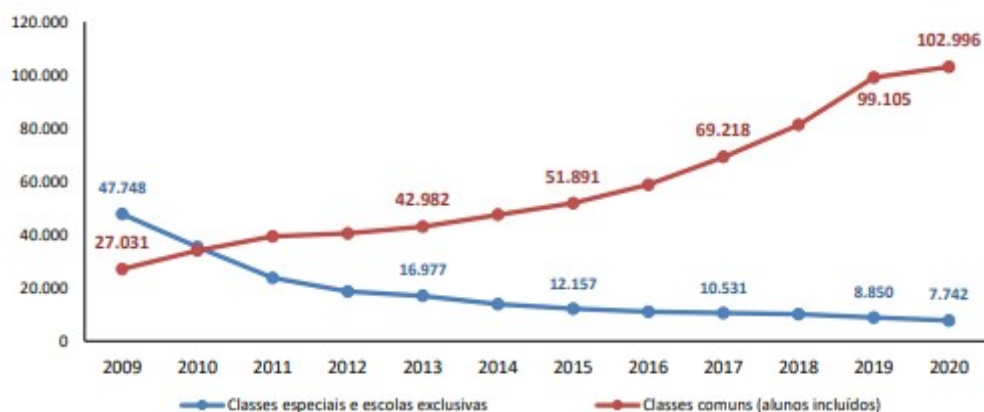
Assim, o processo de inclusão no Brasil vem sendo preconizado em inúmeros dispositivos legais que normatizam o direito a educação das pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Quanto às políticas públicas, a Educação Especial está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos artigos 58 a 60; pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), por meio do § 1º, inciso II, artigo 227; pela Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e pela Resolução nº 4/2009, que apresenta as diretrizes operacionais para esse tipo de atendimento. Além disso, as políticas públicas para a Educação Especial são, ainda, reforçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014:

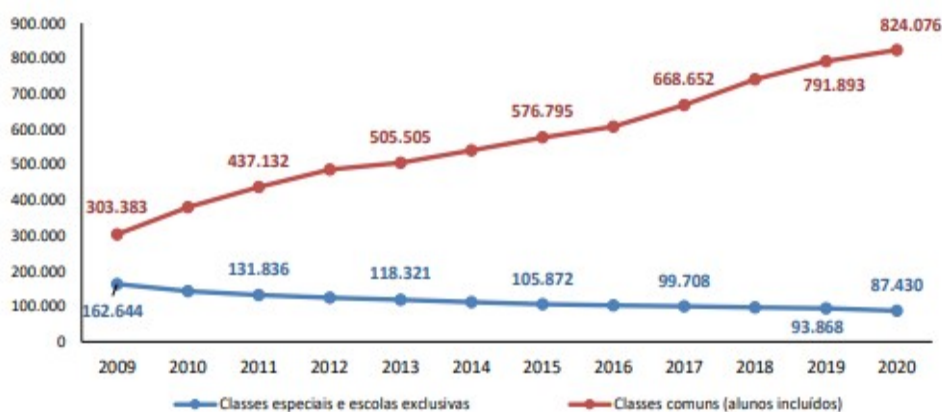
Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014),

Neste contexto, apesar dos inúmeros desafios, o processo de inclusão está em constante progressão, haja vista as efetivações das Políticas Públicas. Nota-se essa afirmativa na análise de porcentagem de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em classes comuns de todo o Brasil. A taxa passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 17,4 pontos percentuais na Educação Infantil, 10,9 pontos percentuais no Ensino Fundamental e 23,4 pontos percentuais no Ensino Médio. (BRASIL, 2018).

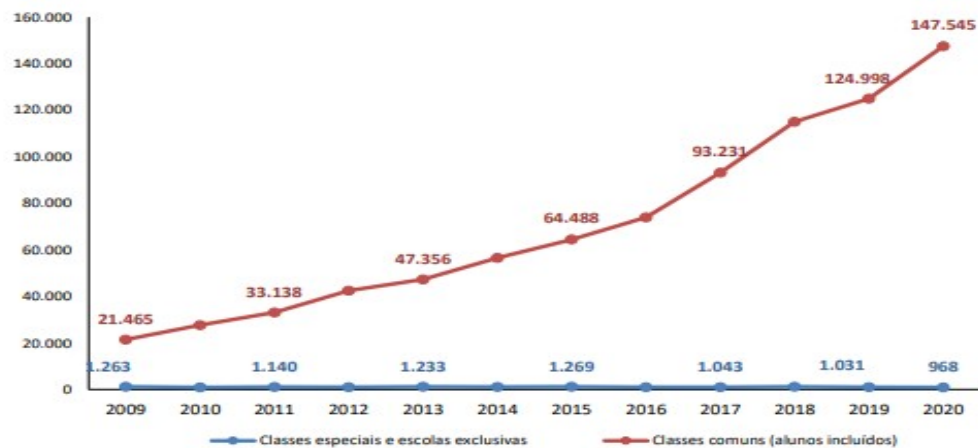
A partir dos inúmeros dispositivos legais que surgiram na década de 1990 no intuito de promover o movimento de Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE), aumenta especialmente o número de matrículas deste público, seja na rede pública municipal, estadual ou até mesmo na rede privada de todo o Brasil. Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2020), houve 1.308.900 matrículas, distribuídas entre estudantes em classes/escolas especiais e incluídos nas classes comuns, como revelam os gráficos sobre as matrículas realizadas entre 2009 – 2020.



**Figura 1** - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação infantil e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais ou escolas exclusivas) - Brasil 2  
 Fonte: (BRASIL, 2020)



**Figura 2** - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais ou escolas exclusivas) – Brasil  
 Fonte: (BRASIL, 2020)



**Figura 3** - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais ou escolas exclusivas) - Brasil 2009-2020  
Fonte: (BRASIL, 2020)

Segundo Silva (2017), podemos observar nas últimas décadas um aumento no número de dispositivos legais que visam à ampliação das Políticas Públicas de orientação inclusiva da Educação Especial. Isso fica evidente no crescente número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial no Brasil, constata-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum, progressivamente, também vem aumentando, passando de 88,4%, em 2015, para 92,8%, em 2019, como vemos no quadro a seguir:

**Tabela 1** - Percentual de estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa no Brasil – 2015 – 2019

Dependência Administrativa						
ANO	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Apesar do número crescente de matrículas, ainda temos um grande desafio, o de incluir este público investindo em ações que garantam a eliminação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação, mas, sobretudo, as atitudinais. Ao analisarmos os microdados do Censo da Educação Básica, podemos observar a realidade daqueles que moram e estudam no campo e, diante disso, surge um questionamento: o que apresentam as pesquisas em relação às interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo? Segundo as Diretrizes complementares, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§1º A educação do campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível de Educação Básica. (BRASIL, 2008).

Assim como para a Educação Especial, para a Educação do Campo também é eminente que se pense nas especificidades. É importante que a educação ofertada nesta modalidade faça sentido para os sujeitos do campo, que vá para além de conteúdos engessados, comum a todos. Através de movimentos sociais, esse público tem lutado, incansavelmente, contra os mecanismos de segregação e exclusão e de uma educação pensada para eles. Neste contexto, como amparo legal, trazemos o Art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), “proporcione as necessárias adaptações às particularidades da vida do campo, de forma que as metodologias e os conteúdos curriculares atendam aos interesses e às necessidades dos estudantes do campo”. De acordo com Caldart (2003, p. 66)

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Com os avanços mais recentes na universalização da Educação Básica, é possível constatar que o aumento nas matrículas da Educação Especial no contexto das escolas do campo acelerou na medida em que a sociedade e os diversos movimentos sociais colocaram a educação no terreno dos direitos. Educação como direito de todo cidadão e dever do Estado foi a bandeira que inspira, entre nós, os movimentos sociais, desde a década de 80: movimento cívico, docente, dos bairros e periferias urbanas que colocaram o direito à educação e à escola na frente ampla dos direitos políticos e sociais de todo cidadão. Nas últimas décadas, a educação vem sendo um dos terrenos de maior pressão das famílias, comunidades, associações, sindicatos e movimentos urbanos sobre os governos municipais, estadual e federal, no sentido de colocar a garantia do direito à educação básica como dever de Estado. Não é difícil constatar que a gestão da educação básica vem recebendo um tratamento muito mais público do que em séculos passados, devido a sua colocação no terreno dos direitos e não mais no terreno das barganhas e favorecimentos políticos, nem sequer no terreno das demandas do mercado (MOLINA; JESUS, 2004, p. 59).

O aumento das matrículas da Educação Especial no contexto das escolas do campo justifica-se pelas reivindicações de grupos sociais, busca por uma educação que abrace a todos nas suas inúmeras diversidades, tendo a educação, ainda, como um direito indiscutível. Assim, para a conquista da garantia de matrículas do PAEE, durante as transformações sociais na perspectiva de democratização dos espaços escolares, podemos contar, indubitavelmente, com o avanço nas elaborações das políticas públicas. Então, a despeito da escassez no atendimento, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, público-alvo da Educação Especial (PAEE), têm o direito de

frequentar o ensino regular, além de receber Atendimento Educacional Especializado (AEE). Historicamente, esse público foi excluído do sistema educacional ou mantido segregado em escolas especiais.

É importante salientar que, tradicionalmente, as escolas especiais se constituíam em um espaço segregador que mantinham os estudantes com deficiência, considerados impróprios para o convívio social e educacional, afastados dos estudantes padronizados num conceito coletivo de perfeição. Essas escolas mantinham fortalecidas as ideias de assistencialismo, capacitismo, na lógica da divisão de classes.

Hoje, com a conquista de espaços e de direitos, há de se pensar na ressignificação do conceito de escola especial, da busca pela superação desses espaços e investir, cada vez mais, no processo de inclusão, de maneira que todos, professores e comunidade escolar, possam agir de forma a promover a reestruturação para uma escola democrática, que atenda não só aos estudantes com deficiências, mas todos que se percebem excluídos no ambiente escolar. Assim, destaca Damasceno (2010, p. 27):

É importante ratificar que as escolas especiais se constituíram em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos estudantes com necessidades educacionais especiais, enfatizando a lógica da exclusão da sociedade de classes. O momento atual, em prol da educação inclusiva, é de busca da superação da escola especial. Os professores e a comunidade escolar podem agir se desejam promover a (re)organização da escola para se tornar democrática, atendendo não apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas todos que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, índios, dentre outros.

Quanto se trata de Educação do Campo, percebe-se que as particularidades deste público são levadas em consideração quando o pensamento político e pedagógico parte dos próprios sujeitos do campo. Só assim é construída uma proposta que corrobore com o jeito, as formas de trabalho e de organização dos sujeitos do campo.

Segundo os dados do último Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), 15,63% do povo brasileiro reside no campo. Caiado e Meletti (2011, p. 96), relatam que os últimos levantamentos do censo demográfico demonstram que grande parte dos indivíduos com deficiência em nosso país vive sem acesso à educação e no campo. Nesse contexto, Palma (2016, p. 40) relata:

Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Desta forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer nos documentos oficiais da Educação do Campo a existência dos indivíduos com deficiência, para garantir seus direitos peculiares.

Assim, esse estudo tem como o cerne a Inclusão em Educação, na relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, uma vez que ambas, historicamente, vivenciam um contexto de desmerecimento e fragilidades, analisando, sobretudo, suas interfaces. De acordo com Nozu (2017, p. 16):

[...] investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é dispor-se a transitar num território intersticial, situado entre porteiras marginais—do descaso do poder público, do silenciamento acadêmico e da estigmatização social—e fronteiras culturais—de saberes, de práticas pedagógicas, de modos de constituição dos sujeitos, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosos.

Nesse sentido, já podemos encontrar cerca de vinte estudos que fazem esse diálogo sobre as interfaces entre as modalidades supracitadas, como apresenta Viçosi (2020, p. 12):

Tomando como critério a busca com palavras-chave, a pesquisa nos apresentou 20 diferentes trabalhos, sendo 4 teses (ALMEIDA, 2018; GONÇALVES, 2015; MANTOVANI, 2015; NOZU, 2017) e 16 dissertações (ANJOS, 2016; CARVALHO, 2009; EVANGELISTA, 2017; FERNANDES, 2015; FURTADO, 2018; KUHN, 2017; MARCOCCIA, 2011; OTTONELLI, 2014; PALMA, 2016; PERAINO, 2007; PONZO, 2009; RODRIGUES, 2014; SILVA, 2014; SILVA, 2017; SOUSA, 2013; SOUZA, 2012) que abordam a interface da Educação Especial e da Educação do Campo.

Nota-se que são duas modalidades que, ao longo dos tempos, sofrem com a perspectiva de menos valia, marcadas pelo desrespeito e desigualdades de oportunidades. Entretanto, apesar dos obstáculos, resistem na busca por espaço e qualidade de oferta educacional para os estudantes que vivem no campo e para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Sendo assim, indiscutivelmente, torna-se imprescindível o investimento no conhecimento, pela busca da compreensão da transversalidade entre essas duas modalidades de ensino.

Neste contexto, partimos da ideia de que as duas modalidades, sustentadas por legislações, precisam ser problematizadas quanto às interfaces existente entre ambas. Assim, Silva (2017) descreve:

Os dispositivos legais da relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo se encontram em vários documentos, tais como: • As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que: Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. • A Resolução nº 2/2008b que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

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

• A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).

• Documento da Conferência Nacional de Educação4 (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças e adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Quando se refere à Educação do Campo e à educação indígena há metas como:

m) Estimular a interface da Educação Especial na Educação do Campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p. 137). (SILVA, 2017, p. 8,9).

Portanto, ao olhar para as interfaces da Educação Especial e a Educação do Campo e os regulamentos legais, evidenciamos que são modalidades inclusivas que se encontram em construção tanto em aspectos legais, quanto científicos.

Observamos que a Educação Especial, diante de lutas e resistências por uniformidade de oportunidades, trabalha sobre a perspectiva da valorização, respeito e investimento nas potencialidades dos indivíduos com deficiência, buscando inseri-los numa sociedade que precisa reformular seus valores e conceitos. Já a Educação do Campo, resiste pela conquista de igualdade de direitos, de estar no campo, com uma educação para a escola do campo que atenda suas reais necessidades. De posse destas informações, consideramos, então, que este estudo possa dar destaque à articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, uma vez que a interlocução destas modalidades é importante para aprofundar os diálogos e estudos acerca da inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE) que vive no campo.

As escolas, infelizmente, ainda perpetuam o comportamento de exclusão, segregação e desigualdades. Para que as políticas públicas sejam efetivadas, é preciso uma constante conscientização e movimento de resistência. Por isso, é essencial a análise de recortes por região, localidade, renda e raça/cor. Observa-se que 53% (561 escolas) das escolas brasileiras da zona rural possuem dependências e vias adequadas a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, enquanto o mesmo ocorre para 69% (3.849 escolas) das instituições da zona urbana. Enquanto 20% (211) das escolas da zona rural possuem sala de recursos multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas da zona urbana esses recursos estão disponíveis em 34% (1.896) dos estabelecimentos. (BRASIL 2020).

Analisando os indicadores educacionais da Educação Especial no ano de 2020, através dos microdados do Censo QEdu, vimos que 11,35% dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil, estudam nas escolas do Campo, como mostra a tabela 2:

**Tabela 2** - Número de matrículas da Educação Especial em classe comum por localização no Brasil – 2020

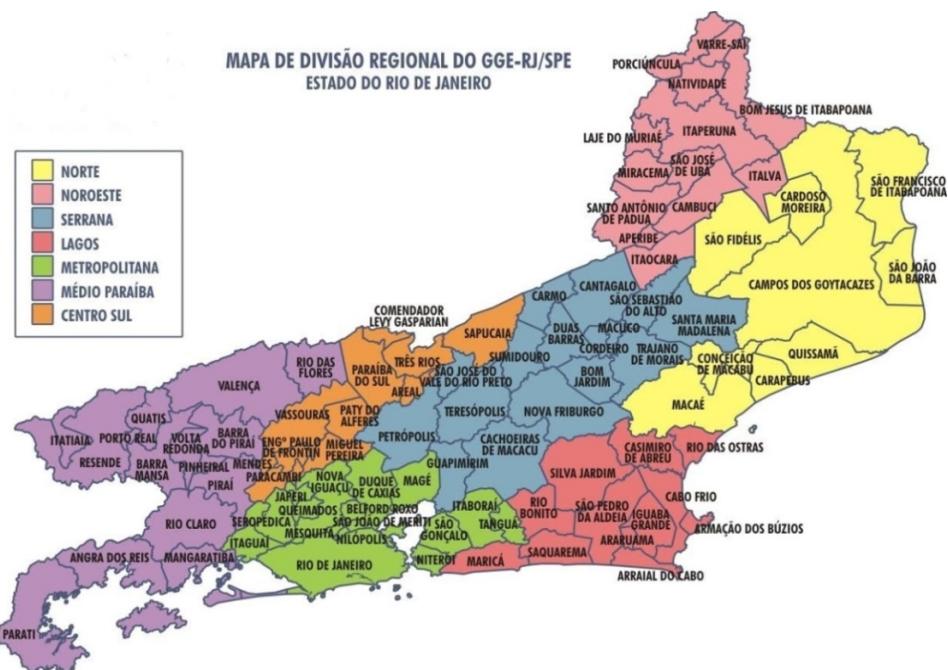
<b>Matrículas da Educação Especial / BRASIL</b> <b>Censo da Educação Básica 2020</b>	
<b>Zona Urbana</b>	984.364
<b>Zona Rural</b>	126.140
<b>Total</b>	1.110.504

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2020).

O Rio de Janeiro é um estado localizado no sudeste do Brasil, cuja Capital é sua homônima, sendo reconhecida através das inúmeras e belas praias, pelo Pão de Açúcar e a estátua do Cristo Redentor no topo do Corcovado.

A área do estado do Rio de Janeiro é compreendida em 43 750,426 km<sup>2</sup>, cuja população estimada calculada pelo IBGE, tendo como referência 1º de julho de 2021, foi de 17. 463. 349 habitantes. Ele é, ainda, uma das 27 unidades federativas do Brasil, tendo como limites os estados de Minas Gerais (norte e noroeste), Espírito Santo (nordeste) e São Paulo (sudeste), além do Oceano Atlântico (leste e sul).

De todos os seus 92 municípios, o mais populoso é a sua capital, que também é a segunda maior metrópole do Brasil. Apesar de ser, em termos de território, o terceiro menor estado brasileiro, concentra 8,4% da população do país, sendo o estado com maior densidade demográfica do Brasil. Segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2010), este estado é o terceiro mais populoso do Brasil, perdendo só para São Paulo e Minas Gerais.



**Figura 4** - Mapa com divisão administrativa do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: <http://www.rio-turismo.com/mapas/regioes.htm>. Acesso em: 07 out. 2022.

O produto interno bruto (PIB) do estado é o segundo maior do país, enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) fluminense é o quarto mais elevado do Brasil. Além disso, o Rio de Janeiro apresenta a terceira maior taxa de alfabetização do país, somente atrás de Santa Catarina e Distrito Federal.

Quanto ao clima, há uma variação entre o tropical e o subtropical. Há ocorrência de geadas onde há grande nível de altitude e muito calor nas regiões praianas que tem extensa área litorânea, o que o deixa ainda mais encantador. Sua vegetação é composta pela Mata Atlântica, restingas, manguezais e campos de altitude. Devido à ocupação agropastoril, o desmatamento a modificou sensivelmente.

Na contemporaneidade, as florestas ocupam um décimo do território fluminense, concentrando-se principalmente nas partes mais altas das serras. Há grandes extensões de campos produzidos pela destruição, próprios para a pecuária, e, no litoral e no fundo das baías, registra-se a presença de manguezais.

As principais unidades de conservação do estado são os parques nacionais da Tijuca, de Itatiaia, da Serra da Bocaina, da Serra dos Órgãos e da Restinga de Jurubatiba, os parques estaduais da Pedra Branca, da Ilha Grande e dos Três Picos e a Área de Proteção Ambiental de Guapimirim.

Uma parte considerável da economia do estado do Rio de Janeiro está pautada na prestação de serviços, tendo uma parte significativa da indústria e pouca influência no setor de agropecuária, que responde por apenas 0,4% do produto interno bruto fluminense e é apoiada quase integralmente na produção de hortaliças da Região Serrana e do Norte Fluminense. Já, em tempos passados, cana-de-açúcar e depois o café marcaram grande impacto na economia fluminense.

A área no entorno de Campos dos Goytacazes foi a mais impactada com a queda da cana-de-açúcar: no início do século XX, Campos possuía 27 usinas funcionando, e ao longo do século, foi uma das maiores produtoras do Brasil, porém, em 2020, apenas duas usinas de açúcar operavam na cidade. Nesse contexto, o estado, que colhia cerca de 10 milhões de toneladas nos anos 1980, passou a colher somente 1 milhão de toneladas em 2017. Em 2019 e 2020 começou a se recuperar, colhendo 1,8 milhões de toneladas.



Na agricultura, o estado se destaca em poucos produtos. Na colheita do abacaxi, ele é o 4º maior produtor do país (116 milhões de frutos em 2019), através das produções nas cidades de São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, Campos dos Goytacazes e Quissamã. Conta, também, com pequenas produções de mandioca (216 mil toneladas em 2019, o que o coloca na posição de 20º lugar no país); banana (76 mil toneladas em 2019, 20º lugar no país); laranja (68 mil toneladas em 2019, 10º lugar no país); tangerina (37 mil toneladas em 2019, 5º lugar no país); limão (20 mil toneladas em 2019, 5º lugar no país); e caqui, no qual tem 6% da produção nacional, sendo o 4º lugar no país. O estado também já foi um grande produtor de coco, nas áreas de Quissamã e da Região dos Lagos e em 2009 era o 7º maior produtor nacional, entretanto entre 2010 e 2020 vários produtores abriram mão desse tipo de produção.

O estado do Rio de Janeiro, no ano de 2012, ficou em segundo lugar na escala de quem mais exportou no país, como a participação de 12,88% com destaque para os produtos de Petróleo Cru (64,21%), Petróleo Refinado (6,07%), Produtos Semimanufaturados de Ferro (4,79%), Plataformas de Perfuração (2,33%) e Outras Ligas de Aço, em Lingotes ou Outras Formas Primárias (2,09%).

O Rio de Janeiro tem, também, a segunda maior economia do Brasil, perdendo somente para o estado de São Paulo, e a quarta da América do Sul, tendo um Produto Interno Bruto superior ao do Chile, com uma participação no produto interno bruto nacional de 15,8% (2005 – Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Em 2018, o estado tinha um PIB industrial de R\$ 150 bilhões, equivalente a 11,4% da indústria nacional, empregando 580.334 trabalhadores na indústria, com destaque para os setores industriais de Extração de Petróleo e Gás Natural (25,9%), Derivados do Petróleo e Biocombustíveis (18,7%), Construção (15,5%), Serviços Industriais de Utilidade Pública, como Energia Elétrica e Água (10,6%), e Metalurgia (4,2%). Estes 05 setores concentram 74,9% da indústria de todo o estado.

Quanto à educação pública, o estado do Rio de Janeiro possui um dos maiores níveis de educação no Brasil, apesar da deficiência nos sistemas de ensino, pesquisas revelam que a nível nacional, escolas públicas fluminenses possuíram bons índices de aproveitamento no último censo. (2010)

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em 2000 o Rio de Janeiro era o terceiro estado brasileiro por número de pessoas acima de quinze anos alfabetizadas, com apenas 6,6% de sua população nessa faixa etária analfabeta. O estado estava atrás apenas do Distrito Federal (5,7%) e do estado de Santa Catarina (6,3%). Dados divulgados pelo mesmo instituto em 2008 indicam que o Rio é hoje o segundo estado do Brasil por número de pessoas acima de quinze anos alfabetizadas, com apenas 4,3% dessa sua população analfabeta, perdendo apenas para o Distrito Federal. Entretanto, em relação ao índice de analfabetos funcionais (14,4%), o estado perde para o Distrito Federal (10,9%) e para São Paulo (14%), ficando na terceira posição na lista.

O estado possui ótimas universidades federais, tidas como referências nacionais: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF). As demais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) também possuem grande destaque e são mantidas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro.

O estado do Rio de Janeiro possui 6.616 escolas públicas que atendem ao Ensino Básico. Deste total, 1.184 são estaduais, 4.323 municipais e 57 são federais. As escolas localizadas na zona urbana totalizam 5.564, com o número de 63.577 matrículas referentes ao público-alvo

da Educação Especial (PAEE). Já na zona rural, temos um total de 1.052 escolas, no qual 4.602 estudantes PAEE estão matriculados, segundo Censo Escolar/INEP 2020.

Baseado nos dados do site QEdu (BRASIL, 2020), com microdados de 2020, que abrange etapas e modalidades da Educação Básica, o número de matrículas da Educação Especial nas redes municipais e estaduais de educação das áreas urbanas e rurais do Rio de Janeiro subiu cerca de 5,8 %, o que retrata a elevação do valor de 64.442 (2019) para 68.179 (2020). Podemos observar também que aumentou 6% o número de matrículas da Educação Especial na zona urbana e 3% na zona rural no estado do Rio de Janeiro em 2020, como é mostrado na tabela 3:

**Tabela 3** - Número de matrículas da Educação Especial por localização no estado do Rio de Janeiro –2019-2020

<b>Matrículas da Educação Especial / Rio de Janeiro Censo da Educação Básica 2019-2020</b>		
<b>Ano</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Zona Urbana</b>	<b>59.973</b>	<b>63.577</b>
<b>Zona Rural</b>	<b>4.469</b>	<b>4.602</b>
<b>Total</b>	<b>64442</b>	<b>68179</b>

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019-2020).

Mangaratiba é o município lócus deste estudo e tem uma população estimada de 45.220 habitantes (IBGE, 2020) e está situada na região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, sudeste do Brasil, ficando a 85 quilômetros da capital do estado. Localizada na Baía de Sepetiba, a cidade tem o turismo como vocação principal, somando 30 praias nos seus quase 50 quilômetros de orla. Para além do continente, Mangaratiba também é dotada de diversas ilhas. Essa combinação de praias, ilhas e uma rica história fortalecem diversos segmentos do turismo histórico, náutico e de veraneio.

Sua extensão territorial é de 356,408 km<sup>2</sup>, de acordo com dados do IBGE de 2015 e a densidade demográfica era de 102,9 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010). Mangaratiba ocupa a 49ª colocação entre as maiores cidades do estado do Rio de Janeiro, que tem 92 municípios. O seu território é maior do que os de Itaguaí (275,867 km<sup>2</sup>), mas bem menor se comparado aos outros municípios da Costa Verde: Angra dos Reis (825,088 km<sup>2</sup>) e Paraty (925,053 km<sup>2</sup>). O último Censo do Instituto foi em 2010. Na época, Mangaratiba tinha 36.456, 42ª cidade mais populosa do estado.

Ainda segundo o censo de 2010, da população residente, 17.962 eram homens (49,3%) e 18.494 mulheres (50,7%). Quanto à divisão de habitantes entre zona urbana e zona rural, a população na zona urbana era de 32.120 pessoas (88,1%), enquanto as que residiam na zona rural era de 4.336 pessoas (11,9%).

Segundo dados do Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA, 2017) existem 23 famílias assentadas no município de Mangaratiba, todas no Assentamento PA Batatal, criado em 20 de outubro de 1989 sob a área PA de 198.3169. A comunidade é atendida pedagogicamente, inicialmente até o 5º ano do Ensino Fundamental, pela escola do campo Escola Municipal Batatal ou pela Escola Municipal Fazenda Ingaíba, também escola do campo que fica a 8 km de distância do assentamento. Quando os estudantes concluem a fase dos anos iniciais, precisam ser encaminhados para a zona urbana do município para que possam dar prosseguimento aos seus estudos.

Mangaratiba tem, ainda, outro assentamento que fica localizado em seu 5º distrito, Serra do Piloto, conhecido pela comunidade local como Assentamento Rubião, talvez o primeiro instalado na região e que, para nossa surpresa, não consta nos dados fornecidos pelo INCRA. Discorreremos, ainda, sobre os fatos históricos acerca deste assentamento.

O município de Mangaratiba-RJ conta atualmente com 9.520 estudantes matriculados na Educação Básica. Sendo que 945 estudantes estão matriculados em escolas do campo, ou seja, cerca de 9,9% dos estudantes do município estão no campo. (BRASIL, 2020)

Em relação às matrículas da Educação Especial no município de Mangaratiba-RJ, podemos observar um acréscimo de 16% no número total de matrículas em 2020 e na zona rural o acréscimo foi de 5,5%, como apresentamos na tabela 4:

**Tabela 4** - Número de Matrículas da Educação Especial por localização no Município de Mangaratiba-RJ, 2019-2020

<b>Matrícula da Educação Especial/Mangaratiba-RJ Censo da Educação Básica 2019-2020</b>		
<b>Ano</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Zona Urbana</b>	<b>153</b>	<b>178</b>
<b>Zona Rural</b>	<b>18</b>	<b>19</b>
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>197</b>

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019-2020).

Nota-se que o aumento no número de matrículas da Educação Especial de fato vem ocorrendo gradativamente. Apresentamos a caracterização destes estudantes na tabela 5:

**Tabela 5** - Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns, por tipo de deficiência nas escolas do município de Mangaratiba-RJ- 2021

<b>Matrículas da Educação Especial por tipo de deficiência do município de Mangaratiba-RJ – 2021</b>				
<b>Deficiência Visual</b>	<b>Deficiência Auditiva</b>	<b>Deficiência Física</b>	<b>Deficiência Intelectual</b>	<b>Transtorno do Espectro Autista</b>
12	7	21	123	74
<b>Total = 237</b>				

Fonte: Diretoria de Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Mangaratiba (2021)

Analisando os dados, constatamos que a maior parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) que frequentam as escolas do município de Mangaratiba possuem deficiência intelectual, sendo 123 estudantes.

Sobre o quantitativo de escolas públicas, Mangaratiba possui 44 (quarenta e quatro) unidades de ensino. 33 (trinta e três) estão localizadas na zona urbana do município e 11 (onze) na zona rural. Subdividindo-as pelas etapas de ensino, as escolas atendem da Educação Infantil aos Anos Finais, contemplando, ainda, a EJA. Já o Ensino Médio é de competência do estado que tem no município 4 (quatro) escolas instaladas e todas quatro estão situadas na zona urbana.

Das 11 (onze) unidades de ensino municipais situadas no campo, 06 (seis) oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais. Das 29 (vinte e nove) escolas da zona urbana, 22 (vinte e duas) possuem este atendimento especializado.

Baseado nas circunstâncias da formulação da situação-problema retratada, apresentamos o cenário das questões de estudo desta pesquisa:

- Qual concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas experiências da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ?
- Quais tipos de demandas específicas de aprendizagem apresentam os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo no município de Mangaratiba-RJ? E como são identificadas?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados à Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação são encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo, lócus do estudo, no município de Mangaratiba-RJ?
- Há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso das Escolas do campo no município de Mangaratiba-RJ? Se sim, como funciona?
- Qual é a percepção dos professores da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ, no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
- Quais ações são desenvolvidas pela Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Precisamos pensar em uma escola do campo que oportunize a convivência entre as diferentes individualidades humanas num mesmo espaço escolar, proporcionando a aprendizagem coletiva.

Para tanto, os objetivos foram definidos da seguinte forma:

- Caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Inclusão em Educação e suas interfaces com/na Educação do Campo em uma escola pública municipal de Mangaratiba-RJ, com experiência da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE);
- Caracterizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros de uma escola pública municipal de Mangaratiba-RJ em relação às demandas por/de Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE);
- Caracterizar as concepções dos professores de uma escola pública municipal de Mangaratiba-RJ sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Sendo assim, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, esperamos que esse estudo possa contribuir, significativamente, para a difusão e reflexão crítica dos diálogos sobre o processo de inclusão em educação da escola do campo que, realmente, venha atender a todas as especificidades dos protagonistas envolvidos, no intuito da garantia de uma educação emancipadora que seja capaz de se contrapor, criticamente, à barbárie ainda imposta contemporaneamente. Neste sentido, Adorno afirma:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Teoria Crítica da Sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995b, p. 63).

Nesse contexto, corroborando com o Adorno, entendemos que a chave da transformação de uma sociedade acontece através de sua relação com a escola e que esta deve exercer sua real função, oportunizando a formação de sujeitos críticos e com potencial para análise e construção de sua própria emancipação.

*"Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto."*  
**Theodor Adorno**

## **1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

As políticas públicas de educação e o movimento de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas públicas pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, sem qualquer distinção, seja por raça, etnia, orientação sexual, escolha política, religiosa, por diferenciações em sua composição física ou cognitiva ou por qualquer outra característica que possa lhes situar em condição de desconforto e exclusão em uma sociedade historicamente seleta, de preceitos rigorosos e padronizadores. Neste sentido, Carvalho (2005) aponta,

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005, p.10).

Os diálogos acerca da efetivação e manutenção das políticas públicas de inclusão estão alicerçados no desejo de que todos, efetivamente, tenham direito e, sobretudo, que possam exercer esses direitos dentro de um sistema educacional que ainda merece atenção quanto à construção destas ofertas. Torna-se valioso impulsionarmos fortes reflexões sobre a barbárie que grupos específicos têm sofrido, apesar de discursos recorrentes quanto à exclusão social, mas, sobretudo, educacional, uma vez que esta discussão tem importância precípua na formação de gerações autônomas e que primem pela desbarbarização da humanidade. Neste sentido, Adorno (1995c, p.116) afirma: "Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto."

Entendemos que a verbalização do termo "incluir" deve ir para além de discursos prontos, remendados por promessas vazias e muitas vezes hipócritas. Incluir significa dar voz e vez ao sujeito, garantindo-lhe condições acessíveis de interagir, contribuir e refletir sobre sua própria condição e sobre as complexidades de um contexto cultural excludente, libertando-se com autonomia.

O que pretendemos é dialogar acerca da importância das políticas públicas para a construção e consolidação de uma sociedade igualitária que se organize pelo direito de todo cidadão estar e gozar de qualquer contexto social, sobretudo, do contexto educacional. Neste sentido, pensar em políticas públicas de Inclusão em Educação significa planejar e implementar ações que ampliem as possibilidades de acesso, inserção e permanência dos diferentes grupos marginalizados.

Para Theodor Adorno (1995, p. 11), "[...] é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita". Adorno sinaliza sobre o cuidado para que não se perpetue os erros de outrora. Alerta, ainda, sobre a análise crítica que deve ser realizada a partir dos desacertos, para que não se permaneça nas ações que, de maneira contínua, contribuíram, sobremaneira, para que a escola possa cumprir sua missão, ajudando na conscientização do pesado legado de representações que carrega sobre si mesma.

É relevante conhecer a trajetória percorrida pelas pessoas vítimas de marginalização para imaginar as tramas histórico-políticas da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Conhecer a história é fundamental na formação da cidadania, pois ela nos mostra que para compreendermos o que ocorre no presente é necessário entender quais caminhos a sociedade trilhou.

É importante compreender todo o processo de exclusão que se estende ao logo dos tempos. Para isso, há de se observar os aspectos sócio históricos, culturais, econômicos e políticos envolvidos nesta dinâmica. Ao percorrer este caminho, percebe-se, nitidamente, que a Educação Especial tem sido preterida neste processo em detrimento dos que não se encaixam no perfil padronizado de perfeição, perdurando, desta forma, toda a barbárie. Neste sentido, Adorno (1995a) diz que tentar superar a barbárie é essencial para a sobrevivência do homem, pois é mediante a uma educação emancipadora que poderemos construir uma sociedade mais humana, acolhedora e democrática, crítica o suficiente para contrapor-se à barbarização no sistema educacional.

Historicamente, os que não se encaixavam no padrão pré-estabelecido por uma sociedade padronizada, tinham menos valia. As deficiências eram percebidas através da ótica depreciativa de incapacidade. Ainda no século XX, pessoas conceituadas como anormais eram excluídas do convívio social através de diferentes formas de instituições segregacionistas, dentre elas, hospícios e escolas especializadas.

Para Costa (2005, 2007), a sociedade brasileira atual está vivendo um momento cultural que se contrapõe ao preconceito e discriminação de indivíduos ou grupos que apresentam algum tipo de especificidade, o que colabora para os diálogos acerca da Inclusão em Educação de pessoas com deficiência. Neste sentido, discorreremos, neste capítulo, sobre as Políticas de Inclusão em Educação no Brasil.

## **1.1 Marcos Históricos da Educação Especial: da Exclusão, Segregação ao Assistencialismo**

A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil é caracterizada por fatídicos processos de exclusão e segregação dos indivíduos com deficiência pelas quais eram marginalizados e estigmatizados no convívio social, assim como na educação escolar.

As pessoas com deficiência vivenciaram inúmeros processos e possibilidades, entretanto, todos os caminhos direcionavam para uma oferta de segregação e exclusão. Inicialmente os estudantes eram institucionalizados, o que os mantinham afastados convívio social. Posteriormente, eram inseridos em classes ou escolas especiais, selecionados mediante o perfil e características de sua deficiência, com a participação em ambientes comuns apenas através de um processo denominado Normalização.

Mantoan (2011. p. 2) enfatiza que:

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Durante esse processo, a Educação Especial experimentou diferentes propostas. A escola especial, de caráter assistencialista, sofreu duras críticas por parte dos pesquisadores. Nesta organização, essas escolas direcionavam um trabalho distinto ao oferecido nas escolas do ensino regular; não favoreciam a aprendizagem sistematizada, pouco era investido no

potencial do estudante com deficiência, além de não contribuírem com o processo de socialização. A continuidade da segregação deste público permanecia.

Com os diálogos e críticas acerca desse sistema paralelo, foi adotado um novo modelo, a integração. Neste modelo, os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) eram inseridos em turmas do ensino regular, entretanto, não havia investimento ou interesse no desenvolvimento educacional dessas pessoas. Estavam presentes no contexto escolar apenas para socializar e, por vezes, isso também não acontecia. Ainda neste processo, as escolas não foram organizadas para receber este público com demandas tão específicas.

Neste contexto, Adorno (1995) considera que uma das questões mais urgentes da educação nos dias atuais é a “desbarbarização” como meio de sobrevivência da humanidade. Esse é um passo importante para que a educação se torne emancipadora e transformadora.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim, indubitavelmente, podemos afirmar que o público-alvo da Educação Especial (PAEE), ao longo dos tempos, esteve inserido em um cenário de segregação social e educacional. Dessa forma, o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência na educação, cujo espaço deveria desempenhar papel premente na estruturação de uma sociedade.

Neste sentido, nota-se que, apesar das disposições ponderadas na época, as mesmas ainda apresentavam cunho assistencialista e segregador. Não havia ações coletivas no sentido de estabelecimento de políticas públicas e, sobretudo, de um trabalho pedagógico centrado no desenvolvimento das potencialidades e especificidades de cada deficiência. As ofertas consistiam em atendimentos em hospitais, assim como em instituições especializadas. E, para este movimento, ficou identificado como segregação. Segundo Costa (2011):

As políticas públicas de educação e o movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas, como também de uma sociedade justa e humana. Assim, se faz central a discussão e problematização das possibilidades das escolas contemplarem, em seus projetos pedagógicos, o atendimento à diversidade dos alunos, atentando, dentre outros aspectos, para o enfrentamento e superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas ainda presentes no cotidiano escolar que permitem a segregação na escola pública. (COSTA, 2011, p. 50).

Emilio Figueira (2013) afirma que mesmo antes do Brasil ser descoberto a prática de exclusão já acontecia nas tribos indígenas. Registros de pesquisas retratam a brutalidade dos infanticídios cometidos pelos indígenas ao se depararem com o nascimento de uma criança indígena com deficiência. Na cultura indígena, crianças nascidas com deficiência eram sinônimos de maldição e, com intuito de proteção da tribo, sacrificavam-nas em rituais de purificação, lançando-as em precipícios ou abandonando-as na mata.

Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham autorização para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma maneira, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios.



Há constatação de que sempre existiram, em todo o processo histórico, pessoas com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. Como afirma Silva (1987, p. 21): “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. Esta afirmação é valiosa quando contribui com o fato de se reconhecer que, nos grupos humanos, desde o mundo primitivo até a atualidade, sempre existiram pessoas com limitações, seja já ao nascimento ou adquirida ao longo da vida. Fatidicamente, durante muitos séculos, a existência destas pessoas foi ignorada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas.

Factualmente, no Brasil, a Educação Especial foi elaborada de forma a substituir o ensino regular. Segregacionistas, instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. A compreensão de que indivíduos com deficiência não estavam aptos a conviverem com os ditos normais, era de consenso da maioria. As especificidades eram marginalizadas, tratadas como categoria inferior de gente, corpos improdutivos e incapazes, um fardo a ser equacionado em ambientes apartados. Nesta perspectiva foram evidenciadas diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas que em sua estrutura ofereciam atendimento clínico terapêutico, no qual eram realizados testes que geralmente são utilizados em processos seletivos de uma organização, cujo objetivo é analisar habilidades específicas que definem, através de diagnósticos, as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

Sobre este movimento no Brasil, Mazzotta (2011) retrata um histórico de perpetuação segregacionista, herança de pessoas que viveram o silenciamento em muitas gerações, a reclusão e a negação de direitos, contribuindo, historicamente, para o isolamento do processo educacional e da vida em sociedade dos indivíduos com deficiência.

Para Mantoan (2011), o período de 1854 a 1956 foi o marco para o atendimento clínico especializado, pensado por iniciativas privadas. Concomitantemente, materializou-se, também, o atendimento escolar centrado em instituições tradicionais de assistência às pessoas com deficiência mental, física e sensorial.

Diante desse contexto, como precursor dessa materialização, temos o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 12 de setembro de 1854, localizado, na cidade do Rio de Janeiro, cuja inauguração aconteceu cinco dias depois, em 17 de setembro de 1854, com a nomeação do Dr. Xavier Siagud para dirigente da instituição. Mais adiante, em 24 de janeiro de 1891, através do Decreto nº 1320, o Instituto Nacional dos Cegos passou a ser reconhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), como forma de homenagear seu ex-diretor e professor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Posteriormente, em 26 de setembro de 1857, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ainda no estado do Rio de Janeiro que, após cem anos de institucionalização, através da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, passou a ser reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2011).

Atualmente, em pleno século XXI, ambos os institutos permanecem em funcionamento, com a mesma oferta de ensino segregador, no qual os atendimentos educacionais e clínicos caminham juntos. Entretanto, são tomados como referência nacional por capacitarem e especializarem profissionais de todo o país para atuarem nas áreas da deficiência visual e deficiência auditiva.

Salientamos que os institutos supracitados foram os precursores na oferta de serviços assistenciais às pessoas com deficiência. Jannuzzi (2004) sinaliza que a educação neste período para este público se denotava ineficiente, ainda que houvesse um movimento na tentativa de favorecer a trajetória educacional dos estudantes com essas deficiências. Neste sentido, Damasceno (2010, p. 53) aponta:

[...] o cenário de criação das instituições especializadas, Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) têm fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito de geração de mão-de-obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época.

Apesar das tentativas e discursos de favorecimento, essas instituições explicitavam um caráter apenas assistencialista e segregacionista. Espaços pensados, implicitamente, para acolher as pessoas cuja sociedade desmerecia, entretanto sem o efetivo trabalho educacional que desenvolvesse as potencialidades dos estudantes num contexto educacional. Cabe afirmar que, durante o século XIX, os avanços no que tange à Educação Especial foram inexpressivos.

No século XX, em 1926, é fundada a instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi; e, anos depois, em 1945, é criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado (AEE) dedicado ao atendimento de pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Nove anos mais tarde, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE foi fundada, e funcionava como uma entidade filantrópica.

Neste contexto, surgiu o período da institucionalização, uma vez que inúmeras escolas especiais foram inauguradas com o objetivo de receber esses indivíduos com deficiência, cuja convivência restringia-se ao contexto familiar, sendo isolados dos outros grupos sociais. Novamente, a manutenção de movimentos segregacionistas.

Sendo assim, apontamos para o contexto político do Brasil que, nesta época marcado pela publicação da Constituição de 1934, que, segundo Jannuzzi (2004), não faz referência de forma clara à educação da pessoa com deficiência, demonstrando, mais uma vez, o descaso com este público. Neste cenário, o artigo 149, regulamenta:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Nessa perspectiva, é de suma relevância evidenciar os principais dispositivos legais e, dentre eles, destaca-se no cenário político mundial a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, importante marco histórico na conquista de igualdade de direitos para pessoas com deficiência. A partir desta Declaração, passos foram dados acerca das políticas públicas que abrangessem as pessoas com deficiência.

A partir de 1957, o poder público tomou para si a responsabilidade pela Educação Especial, através da criação das “Campanhas”. O objetivo era atender, especificamente, a cada uma das deficiências. Assim, também neste período, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em Laranjeiras, no estado do Rio de Janeiro. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente para atender a outras deficiências. (MANTOAN, 2011)

Ainda nessa perspectiva de atendimento institucionalizado, damos visibilidade à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961, à época vigente e na qual a educação das pessoas com deficiência é citada de maneira direta, em dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções. (BRASIL, 1961).

Segundo Mantoan (2010), a LDBEN, Lei nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para serem integrados na comunidade esses estudantes deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entretanto, sob esta perspectiva, as interpretações poderiam variar mediante o próprio interesse dos profissionais envolvidos neste processo, de investir ou não em uma educação humanizada e libertadora. Sobre este dispositivo, Damasceno (2010, p. 9), destaca que:

[...] está explícita a conjuntura que ratifica o caráter de educação segregadora posto na educação especial, quando o dispositivo é interpretado. De igual maneira, ao analisarmos o Artigo 89 da referida Lei não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/ regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação.

Com a flexibilidade de interpretações, novamente, abriu-se as portas para um cenário de segregação e exclusão. A mencionada Lei, que deveria ser aliada, deixou incertezas quanto não determinou, especificamente, como seria ofertado o atendimento educacional ao público-alvo da Educação Especial (PAEE). Desta forma, a continuidade da barbárie presente nos mecanismos de exclusão e segregação ainda era favorecida.

Ainda, abdicando-se do seu poder e, sobretudo, do seu dever de ofertar uma educação se prejuízo para este público, em especial, o Estado consentiu que a educação fosse terceirizada. Neste sentido, Damasceno (2010, p. 57) aponta para descaso sem vislumbre de avanços, dado o comprometimento do Poder Público com as instituições de caráter privado, “na medida em que quando consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, recebiam volumosos recursos públicos destinados à educação, mesmo que dispensassem apenas atendimento assistencial aos denominados excepcionais”.

A partir do golpe militar, a compreensão da deficiência constituiu inteligibilidade sobre a organização dos processos educacionais e a concepção de deficiência foi constitutiva dos processos de engajamento dessas pessoas ao sistema de ensino, com foco no mercado de trabalho. A educação nesta fase se constituiu em estratégias da classe dominante, interiorizando consciência coletiva homogênea, típica do regime e do grupo que era detentor do poder.

A política de Educação Especial no Brasil aderiu inteligibilidade e modelo de serviços das instituições privadas de Educação Especial, cuja concepção de deficiência se pautava no binômio da normalidade ou do patológico. A base desse modelo, cuja predominância era sobre os aspectos biológicos, subordinava os processos pedagógicos à medicina positivista e funcionalista e se articulou aos binômios ordem e progresso, à normalização, classificação e seleção dos atípicos, de modo a torná-los produtivos à sociedade capitalista e funcionais ao modelo político da ditadura. Assim sendo, a partir da década de 1970 há transformação na visão do trabalho do deficiente, embora continue sua operacionalização por intermédio de oficinas e escolas-empresas. (JANNUZZI, 2004).

Ainda, segundo Jannuzzi (2004), neste modelo de educação direcionado para o mercado produtivo capitalista, o “deficiente” era treinado para tarefas específicas e repetitivas, cujo foco era o preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, não havendo, ainda, investimento em possibilidades de habilitação mais completa e específica.

Nessa linha educacional a ótica premente era a de preparação para o mercado de trabalho, fato que deixou transparente a estreiteza entre educação e o desenvolvimento econômico do país. Assim, com a readaptação política de continuidade do Estado Moderno Capitalista, inspirado pela política internacional, o governo militar estabelece reformas educacionais em resposta às rogativas da organização tecnocrática, implantadas no Brasil nesta fase. Foi neste contexto que foram aprovados a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 1968, e a Lei nº 5.692, de 1971, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

Ao definir o objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus (comum ou especial), a Lei 5.692/71 evidencia a importância de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com elemento de sua autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Em seu artigo 9º, assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Assim, essas mudanças se contrapõem aos dispositivos da Lei 4.024/61, em que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar. (MAZZOTTA, 2011).

É com a chegada da década de setenta do século passado que a Educação Especial no Brasil ganha nova vertente, apontando para o movimento da integração escolar. Dentro desta perspectiva, aqueles que conseguiram adaptar-se ao sistema educacional de ensino eram inseridos em escolas do ensino regular e fatidicamente, num paradoxo, não era o sistema educacional que deveria se adequar para receber esta demanda de especificidades, mas o contrário prevalecia. Nesta concepção, “a educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, com a exclusão daqueles que não se conseguiam se adaptar ou acompanhar os alunos ditos normais”. (SASSAKI, 1997, p. 212).

Quanto ao período de integração do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE), na rede regular, estando na faixa etária de 7 a 14 anos, embora não pegassem a extinção dos serviços existentes:

Houve procura de conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa. Planejou-se implantação de serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previram a formação de recursos humanos para facilitar a integração, programas de expansão de tecnologias e diversas outras medidas. Houve aceitação de muitos e críticas de outros, apontando: despreparo de professores, dificuldades advindas das próprias peculiaridades das deficiências, interesses pessoais de preservação de emprego, o projeto imposto sem consulta democrática etc. (JANNUZZI, 2004, p. 185).

Foi por meio de muita força coletiva que as conquistas de direitos quanto à implementação de políticas públicas, aconteceram. Entretanto, o modelo de integração escolar, com vistas a garantir a presença e a participação das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular ainda era ineficaz quanto à problematização de uma educação libertadora.

Apenas estar em um contexto, sem dele, necessariamente fazer parte, sem a construção de saberes ou a possibilidade de superação através da consciência crítica, ainda não foi o suficiente; apenas a garantia de estar na escola regular sem apropriação da aprendizagem, ratificava, mais uma vez, a segregação. Na teoria, a integração escolar objetivando a passagem do estudante de um serviço mais segregado para outro mais integrador, transição que dependia apenas do progresso alcançado pelo estudante, o que raramente ocorria. (SILVA, 2010; MANTOAN, 2015).

Neste panorama, muitos estudantes ficavam à margem deste processo, uma vez que não se adequavam à oferta e ao perfil da escola regular. Esses estudantes, quando as

especificidades eram compreendidas como não subjugadas, inaptas para a escola regular, eram direcionados para a individualização dos programas escolares, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. Com isso, “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptar às suas exigências”. (MANTOAN, 2015, p. 27).

Diante desse cenário, é preciso pensar a escola como um ambiente que vai além da homogeneização de saberes e valores. É premente, neste momento, agir acerca da transformação de uma educação que colabore para uma formação que prime pela autonomia e emancipação desses sujeitos, tornando-os criticamente capazes de se oporem à barbárie presente numa sociedade que ainda precisa de precípua transformação. E, para que a desbarbarização aconteça, é preciso, antes de tudo, que a sociedade se conscientize desta premissa. “É tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo” (ADORNO, 1995a, p. 117).

Ainda nesse sentido, Adorno aponta que a consciência provocaria por si uma mudança:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la. (ADORNO, 1995a, p. 12).

É importante destacar a necessidade de mudanças imediatas, apropriando-se das conquistas de direitos representados pelo arcabouço das políticas públicas de Inclusão em Educação com especial intuito se abnegar ao domínio das classes dominantes, que primam por representatividades hegemônicas, direcionadas para seus interesses próprios. Neste sentido, este é o momento, através de uma educação emancipadora e libertadora, de gerar mudanças significativas na vida dos indivíduos que vivem à margem da sociedade.

Para Adorno (1995a, p. 143) “[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”. Mediante conquistas em uma trajetória histórica panorâmica de movimentos educacionais que mantiveram o público-alvo da Educação Especial (PAEE) em situação de segregação ou exclusão, surge o movimento da defesa da Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação, que, através de muita disputa de poder e impulso coletivo, se firma na contemporaneidade na busca de uma educação para todos, mais humana e acolhedora. Palma e Carneiro (2018) relatam:

O histórico da Educação Especial, até chegar à recente concepção de Educação Inclusiva, sempre foi acompanhado do conceito da diferença. O indivíduo considerado diferente do padrão estabelecido pela normalidade era excluído da sociedade. No decorrer de séculos, esse conceito modificou-se, surgindo políticas públicas e ações para reconhecer o direito desses indivíduos, que é sempre anterior a sua condição de diferença. No momento atual, estamos vivenciando, no Brasil, o processo denominado de “inclusão”, em que os indivíduos com deficiência alcançaram, por meio da legislação, a garantia de direitos educacionais equânimes. (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 161,162).

A partir de então, idealiza-se um novo conceito de oferta educacional, que vai para além de mera inserção do estudante com deficiência no contexto escolar. Nessa nova

perspectiva, suas potencialidades são reconhecidas, estimuladas e potencializadas. As diferenças nas especificidades são consideradas no sentido da busca pela melhor flexibilização para acessibilidade. De forma geral, a Inclusão em Educação refere-se à ideia de promoção da escola para todos (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006). Com este novo conceito, os direitos sociais desses indivíduos passam a ser reconhecidos e, sobretudo, respeitados.

Entretanto, cabe ressaltar que essas conquistas estão sendo ameaçadas pela atitude déspota da atual gestão do governo federal que, com discurso assistencialista e sem diálogo com o coletivo de pesquisadores da área, sugere alterações na atual Política Nacional de Educação Especial, justificando uma oferta de ampliação do atendimento a este público. Lançando a nova Política (PNEE) por meio do Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), pretende ampliar o atendimento a estes estudantes. Entretanto, essa nova medida desobriga a escola regular de realizar a matrícula desses estudantes e permite a institucionalização das escolas especializadas, o que, sobremaneira, configura o retrocesso a um cenário excludente e segregador, que, historicamente, foi à decadência no processo educacional das pessoas com deficiência.

Entre as principais mudanças, a reforma retoma a então superada visão de Educação Especial como modalidade substitutiva, na contramão da perspectiva atual, que entende a necessidade de um ensino transversal e, sobremaneira, prime pela construção da autonomia e a emancipação dos sujeitos, convivendo, sobretudo, em uma sociedade justa, igualitária e humana, contribuindo, assim, para a construção de escolas democráticas e plural.

## **1.2 Um Novo Tempo para a Educação Especial: Perspectivas Democráticas com a Inclusão em Educação**

Historicamente, o movimento segregacionista tem sofrido duras críticas, uma vez que sempre inviabilizou todas as possibilidades de evolução da pessoa com deficiência, seja no contexto social ou processo educacional. Neste movimento, características, especificidades e necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE) eram desconsideradas, obrigando este público a se adequar ao espaço escola, numa perspectiva de convivência igualitária. Não havia investimento no atendimento às demandas específicas da deficiência, desrespeitando seu direito de não ser normatizado, em detrimento de suas necessidades educacionais específicas.

Diante deste cenário sombrio, que se estendeu durante décadas, surge o movimento de inclusão para a garantia da aprendizagem, independentemente de credo, raça, gênero, condição econômica, social, cultural, física, mental, sensorial e linguística que, num panorama de direitos e, sobretudo, de reconhecimento das diferenças, não como um problema ou defeito, mas como características típicas da humanidade. A inclusão passou a ser uma importante conquista. Neste movimento educacional estudante o próprio sistema educacional precisa adaptar-se e adequar-se às características pessoais de cada estudante e investindo na resposta educativa mais adequada.

A educação pode ser um fator de coesão social se tenta transformar a diversidade num fator positivo de entendimento mútuo entre os indivíduos e os grupos humanos e, ao mesmo tempo, evita ser (ela própria) um fator de exclusão social (UNESCO, 1996).

A partir da década de setenta, o processo de inclusão surge como um marco na educação, contrapondo-se ao movimento de segregação escolar na garantia de direitos para a democratização da aprendizagem. Neste sentido, o movimento de Inclusão em Educação

ganha visibilidade no cenário educacional brasileiro, iniciando, no Brasil, a construção de novas perspectivas para a garantia do atendimento digno para o público-alvo da Educação. Silva e Costa afirmam que:

Na contemporaneidade, se fortalece o movimento favorável à educação inclusiva em contraposição à história de segregação e, conseqüentemente, de violação dos direitos à educação e à convivência em ambientes comuns aos indivíduos, com e sem deficiência, na escola e demais instâncias sociais. Por outro lado, não é possível negar que ainda há muito a avançar em prol da efetivação da educação democrática e uma sociedade que obsta à totalidade dos(as) alunos(as) o acesso à educação ao considerar que os limites humanos, presentes nas deficiências físicas, sensoriais e mentais, são empecilhos à educação na escola pública, desconsiderando que os limites sociais são os responsáveis pela manutenção de escola e classes especiais, estas sim, espaços de segregação e negação dos direitos humanos que contribuem para as barreiras à aprendizagem em um movimento contrário ao combate à manifestação do preconceito em relação aos(as) alunos com deficiência. (2015, p. 164).

No entanto, esse movimento impõe novos desafios, uma vez que o sistema educacional precisa reorganizar-se para que possa garantir acesso e condições de aprendizagem a todos os indivíduos. A Inclusão em Educação parte do pressuposto de que a diferença é uma condição humana e, neste sentido, os processos de aprendizagem de cada estudante também são distintos entre si. O que, na prática do planejamento pedagógico e na necessidade da busca por conhecimento, ainda gera desconforto para alguns. Entretanto, analisar o próprio fazer no cotidiano da escola é condição obrigatória para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, o primeiro passo é buscar conhecer o estudante, individual e coletivamente, para, então, estabelecer os objetivos e estratégias na garantia da aprendizagem plena. Numa perspectiva de direitos, o reconhecimento das diferenças, a valorização e o estímulo às possibilidades, são primordiais.

A ideia de que a escola precisa estar preparada para receber pessoas com deficiência, está estabelecida pelas Políticas Públicas de Inclusão em Educação. No entanto, se o processo de aprendizagem é individual e singular, o preparo do professor no contexto da Inclusão em Educação é o resultado da vivência e da interação no dia a dia com cada um dos estudantes, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças. Portanto, é impossível conjecturar o que, somente no convívio cotidiano, poderá ser revelado, independente de laudos similares que definem, patologicamente, as deficiências.

E, neste contexto, é preciso considerar que o direito à educação abrange, além de acesso, participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial de qualquer estudante e, para isso, é de suma importância identificar e superar as barreiras existentes no contexto educacional.

Nessa perspectiva política-educacional, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, respalda os avanços significativos para a educação escolar das pessoas com deficiência quando elege como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inciso II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV). O artigo 5º garante ainda o direito à igualdade e o artigo 205 declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Além do mais, os artigos 206 e 208 respaldam de forma objetiva a necessidade de uma política específica para Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208 O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Assim, a Constituição de 1988 estabelece o compromisso político com a educação prevalecendo a igualdade no acesso à escola, sendo dever do estado proporcionar Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), de preferência na rede regular de ensino.

Para Mantoan (2003), as escolas precisam atender aos princípios constitucionais, sem excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Segundo a autora,

O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Ainda para Mantoan (2015), esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhuma pessoa o direito de igualdade, independentemente de ter ou não uma deficiência, na oferta educacional com a garantia um ambiente acolhedor e organizado para atender as diversidades, sem segregá-las. Entretanto, ainda nos deparamos com justificativas cruéis e descabidas sobre a seleção de deficiências que não são passíveis de serem incluídas na rede regular de ensino. Neste sentido, apontam para casos de estudantes com deficiência severas e múltiplas, deficiência intelectual e os casos de autismo.

A Constituição de 1988 reforça a democratização da educação brasileira e salienta a responsabilidade do poder público e da sociedade civil na efetivação de ações inclusivas. A partir deste período, inicia-se uma metamorfose no sistema educacional com a promoção de escolas inclusivas, para que a educação, a partir de então, aconteça, preferencialmente, na rede regular de ensino. Damasceno (2010, p. 64) afirma que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de Inclusão em Educação, visto que confirma o direito de todos à igualdade e a não discriminação.

Na concepção da Inclusão em Educação, a escola precisa suprimir todas as barreiras que colaborarem para qualquer ato discriminatório. Cabe a ela e garantir estratégias para o pleno desenvolvimento do estudante, possibilitando, sempre, todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos mesmos.

Esta oferta deve ser realizada na rede regular de ensino, com a garantia do atendimento especializado em todos os níveis de ensino, que se estende da Educação Infantil até a universidade.

Logicamente, a carta magna do País assumia importante papel no cenário de reorientação da educação especial, baseando-se em pressupostos democráticos de equidade, igualdade de oportunidades e construção de cidadania. Iniciava-se nesse contexto histórico-político, onde se ‘respirava’ democratização, um momento favorável à reflexão sobre a separação em escolas distintas, as pessoas consideradas diferentes. (DAMASCENO, 2010, p. 61).



De acordo com Damasceno (2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1994) e a Constituição Federal de 1988 reforçaram o movimento de democratização social, um tempo de novas possibilidades, tempo propício em termos de transformação da Educação Especial, que até então era vista como uma modalidade à margem do sistema regular de ensino.

Corroborando com Constituição Federal de 1988, a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, se aplica quanto ao apoio às pessoas “portadoras de deficiência” e torna mais robusto o que determina a Constituição, garantindo o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, com a promoção obrigatória e gratuita da oferta Educação Especial em estabelecimento público de ensino, proibindo, ainda, a negativa na aceitação de matrícula no que concerne às escolas do ensino regular. Na possibilidade da negativa da matrícula, os gestores públicos serão submetidos às penalidades previstas em Lei. (BRASIL, 1989). Na sequência das conquistas de direitos, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei. nº 8.069/1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. No que tange à educação, o texto destaca que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

Garcia (2004, p. 73) salienta que essa ideia de "educação para todos", de 1990, dá ênfase à política educacional voltada aos indivíduos que não tinham acesso às escolas ou, devido as suas características individuais, abdicavam-se deste direito. Desta forma, torna-se crucial trabalharmos para que as escolas ultrapassem as barreiras do preconceito e conformismo com a hegemonia e satisfaça-se com a pluralidade abastada que a humanidade, por si só, oferece, libertando-se das amarras ainda presentes na sociedade.

Damasceno (2010) nos esclarece que vivemos em uma sociedade administrada que suscita a marginalização de indivíduos que possuem diferenças significativas. No entanto, nos alerta que podemos nos contrapor a essa manutenção totalitária, desvelando assim a educação marginalizada.

Quanto à força de discurso hegemônico, sobre um contexto social, Gramsci (1999) aponta que esse consenso é também chamado de discurso hegemônico, uma vez que defende uma determinada ideia ou modo de agir sob a realidade, o senso comum ocupa o espaço da busca por um verdadeiro conhecimento e permite que uma determinada ideia seja hegemônica em relação à outra.

Quanto às questões de proteção às crianças e aos adolescentes com deficiência, o ECA designa, em seu artigo 11, que toda e qualquer criança e adolescente receberá atendimento especializado. Desta forma, cabe ao poder público ofertar com gratuidade medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, assim como habilitação ou reabilitação àqueles que necessitam.

Entre 5 e 9 de março de 1990, o Brasil abraça a perspectiva da Inclusão em Educação através da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que prevê um plano de ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência aconteceu em Jomtiem, na Tailândia, e conglobou todos os países a garantir o direito à educação de qualidade para todos. Desta conferência resultou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em seu artigo 3º, destaca:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

Esta Declaração pretende universalizar o acesso à educação e promover a equidade de oportunidades, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes.

Em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, surge a Declaração de Salamanca, que estabelece princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A Declaração foi adotada em Assembleia e aponta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

A Declaração de Salamanca incentivou o desenvolvimento do pensar sobre o movimento de inclusão, assim como o processo da garantia da acessibilidade da pessoa com deficiência, contextualizando o movimento de inclusão, que compreende uma educação de qualidade, mais igualitária e transformadora. A Declaração foi considerada um marco para a confirmação dos direitos de igualdade para o acesso e participação no sistema escolar.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Mediante este pressuposto, a Declaração de Salamanca apregoa que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
  - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
  - sistemas educacionais deveram ser designados e programas educacionais deveram ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
  - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
  - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.
- Congrega todos os governos e demanda que eles:
- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
  - adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
  - desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
  - estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (BRASIL, 1994).

A proposta da Declaração de Salamanca, dentro de uma abordagem de Inclusão em Educação, pressupõe que a escola assuma sua função social e esteja aberta para todos, indiscriminadamente, garantindo que cada indivíduo tenha seu potencial desenvolvido, dentro de suas especificidades. A escola não pode padronizar um conceito de normalidade, quanto todos, independentemente de terem ou não uma deficiência, fazem parte de um coletivo de infinitas diversidades. Indubitavelmente, não é possível normalizar o que não é normal, sob a perspectiva de que não existe apenas um conceito de normalidade.

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque de forma equânime em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso a currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois este ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva. (PALMA, 2016, p. 25).

Silva (2010) destaca que as contribuições da Declaração de Salamanca, tiveram precípua relevância, pois o conceito de necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> foi extensivamente difundido. O documento, considerado um marco neste processo, passou a ser utilizado largamente como referência no campo da pesquisa científica nos estudos de teoria e práticas inclusivas em diversos países, incluindo como o Brasil.

Contemporaneamente, ainda se notam diversos obstáculos postos para a solidificação do processo de inclusão em educação, sobretudo, quando se trata aos direitos dos grupos que, historicamente, foram segregados ou excluídos. Neste contexto, Damasceno (2012, p.25) esclarece que:

É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-os à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

---

<sup>1</sup> O conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminado a partir dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que ressalta na sua Declaração a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, como excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, etc. (BRASIL, 2008a, p.14).

Ao assumirmos que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino expõem a necessidade de se contrapor as práticas de marginalização e pensar possibilidades para superá-las, a Inclusão em Educação assume o centro no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel social da escola na superação da lógica da segregação, quiçá, exclusão. A partir dos referenciais para a composição de sistemas educacionais inclusivos, a estruturação de escolas passa a ser reconsiderada, culminando em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, primando pela autonomia desses sujeitos. Damasceno (2012, p. 25) afirma que esse movimento de inclusão significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e de autorreflexão crítica sobre a educação segregada e sobre a escola especial.

Em 1994, o Brasil apresenta a Política Nacional de Educação Especial (MEC/ SEESP) como forma de garantir o acesso ao ensino regular para os estudantes que demonstram condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes sem deficiência.

Damasceno (2010, p. 64) destaca que:

[...] a concepção integracionista dessa política, construída com base em pressupostos homogeneizadores, retardou as mudanças significativas em relação a inclusão escolar, observado nesse momento histórico pela manutenção da responsabilidade educação dos estudantes atendidos pela educação especial nas instituições especializadas.

Ao considerar que, nesta concepção, os estudantes precisam se ajustar a padrões pré-estabelecidos para integrassem no ambiente escolar, sendo suas especificidades menosprezadas, compreende-se que este documento caracteriza o retrocesso, condizente a concepção de uma educação integracionista.

Em 20 de dezembro 1996, foi sancionada a Lei Federal nº 9.394, que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no intuito promover a educação brasileira tendo como base o ensino, a igualdade de condições, o acesso e a permanência na escola. Numa perspectiva de favorecimento, incluiu-se, nesta lei um capítulo específico destinado à Educação Especial, definindo-a enquanto modalidade de ensino. Damasceno (2010, p. 64) salienta avanços da referida Lei,

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394 de 1996 (LDB), novas propostas de flexibilidade foram apresentadas, além de algumas inovações que em muito favoreceram os estudantes com deficiência. Pela primeira vez uma LDB apresenta um capítulo destinado à Educação Especial.

A LDB nº 9.394 de 1996 apresenta em seu texto o capítulo V dedicado à Educação Especial nos artigos 58 a 60, que estabelece:

Art. 58. 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 as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, nos termos 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.

Ainda no avanço da garantia de direitos, a LDB 9.394/96 nos artigos 59 e 60, assegura a organização da Educação Especial no sistema de ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade 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.<sup>2</sup>

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo<sup>3</sup>.

São inegáveis os avanços conquistados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sobretudo, quando define a Educação Especial como uma modalidade de Ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, sendo oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Outro ponto que elencamos é o serviço do atendimento especializado. Entretanto, na contramão deste triunfo, apontamos para o parágrafo 2º do Art. 58, que prevê que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos estudantes não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Confrontando a proposta de inclusão em educação, o artigo caracteriza retrocesso na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) quando faz menção à segregação em espaços físicos diferenciados, impossibilitando-os das benesses do convívio social escolar. No entanto, o contexto de avanços a partir da LDB inegavelmente se sobressai em detrimento da caracterização segregacionista do referido artigo.

Discorrendo sobre o ordenamento jurídico, apresentamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, cujas diretrizes são elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação no Brasil. No que concerne à Educação Especial, essas diretrizes se

---

<sup>2</sup> A Lei 13.235 de 2015 acrescentou na LDB o Art. 59-A: “O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo Único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento”.

<sup>3</sup> O Parágrafo Único do Art. 60 ganhou nova redação pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

apresentam com a pretensão de favorecer a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular de ensino. Os PCNs reiteram o movimento a favor da Inclusão em Educação, dispondo sobre o apoio às pessoas com deficiência, com encorajamento à sua integração social e ratificando a ideia de que o sistema educacional precisa se organizar para receber este público de forma que assegure o pleno exercício de seus direitos individuais.

Na sequência da viabilização de importantes dispositivos legais do arcabouço das políticas públicas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil, que se concretizaram no viés da inclusão educacional, destacamos o Decreto nº 3.298/1999, que, após a aprovação da LDB 9394/96, ratificou esta perspectiva da garantia de direitos por meio da implantação da Política Nacional para a Integração da pessoa “portadora de deficiência”. O Decreto apresenta os princípios, as diretrizes e os objetivos da Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência.

#### Dos Princípios:

Art. 5º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios;

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócioeconômico e cultural; II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

#### Das Diretrizes

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas;

V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista.

#### Dos Objetivos

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, esporte e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

- IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social. (BRASIL, 1999).

O Decreto n<sup>o</sup> 3.298/1999 trouxe conquistas expressivas para a Educação Especial quando a caracterizou como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e modalidades, estabelecendo a garantia do acesso e a permanência de estudantes “portadores de deficiência” ao ensino regular. Entretanto, no contexto da lei, o estudante precisa se encaixar nos moldes implacáveis dos grupos hegemônicos das escolas. Neste cenário, apenas a inserção do estudante não lhe garante a oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades e, sobretudo, de pensamento crítico e autônomo. Sobre este perfil de contrassenso, Damasceno pontua:

Em uma interpretação crítica, coerente com os princípios e objetivos constitucionais de ‘promoção do bem-estar de todos, sem qualquer discriminação’, verifica-se que essas normas, quando afirmam ‘sempre que possível’ e ‘desde que sejam capazes de se adaptar’, podem estar se referindo às pessoas com deficiência e severos comprometimentos de saúde. Entretanto, apropriadas da maneira como aparecem nos referidos documentos oficiais viabilizaram a possibilidade de justificar a impossibilidade de incluir estudantes com deficiência com base nas lacunas em torno da interpretação da Lei vigente naquele período histórico. (2010, p. 65).

No cenário do arcabouço de políticas públicas construídas para a discussão e a garantia de direitos para uma Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE), o Brasil tem importante papel, haja vista que, na América Latina, apresentou-se como um dos primeiros a países a se posicionar a favor deste movimento. Nesta premissa do desenvolvimento do contexto sócio-político educacional, as políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) vêm se consumando positivamente na coadunação dos anseios e na reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência. (SILVA, 2010).

Também nesta perspectiva, em 2001, foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 2/2001), por meio da qual é estabelecido que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Art. 2<sup>o</sup>), o que considera, por conseguinte, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à escolarização. Entretanto, ao admitir a possibilidade de substituição do ensino regular em seu artigo 1<sup>o</sup>, não fomenta – e contrapõe-se – a Inclusão em Educação prevista no seu artigo 2<sup>o</sup>. Neste sentido, Mantoan aponta,

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p. 23).

Ainda em janeiro de 2001, a Lei n<sup>o</sup> 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 - 2011, estabelecendo que as esferas governamentais elaborem seus planos para cumprirem os objetivos relacionados à área da educação, compreendendo a Educação Especial nesse delineamento. Dentre os objetivos específicos para a Educação Especial, destaca-se a Inclusão em Educação de estudantes com necessidades educacionais

especiais nas classes comuns da escola regular (SILVA, 2010). Esperava-se que o grande avanço que a década da educação deveria edificar, seria a sensibilização para construção de uma escola inclusiva focada no o atendimento democrático da diversidade humana. Damasceno contribui:

Paralelo à articulação inter setorial proposta pelo Plano Nacional de Educação, ainda em 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento dos estudantes, agora denominados alunos com ‘necessidades educacionais especiais’, assegurando as condições necessárias de educação para todos. Cabe o destaque à adoção, pela primeira vez, em dispositivo legal da expressão ‘educação inclusiva’. (DAMASCENO, 2010, p. 66).

Nesta conjuntura, no campo da jurisprudência, surgem ratificações para o direcionamento das propostas para a Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino. Desta forma, norteando-se pelo Parecer CNE/CBE nº17/2001, é aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 2, em 11 de setembro de 2001, que instaura as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para a educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais. O documento atenta-se em apresentar o conceito da Educação Especial:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001a, p. 1).

Nesta concepção, a inquietação quanto à oferta de uma proposta pedagógica que se atente aos serviços educacionais especiais e as demandas atribuídas à modalidade escolar, se fazem presente. Nesta perspectiva, a Educação Especial é contemplada em todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) incluindo nessa concepção o Ensino Superior e conversando com outras modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Indígena. (BRASIL, 2001a).

A Convenção de Guatemala foi incorporada à legislação brasileira em 2001, embora tenha sido celebrada na Guatemala em 1999. Por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, outorgado pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, compactuando com os princípios da eliminação de todas as formas de discriminação contra “as pessoas portadoras de deficiência”, tendo os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais de outras pessoas, sendo garantido o seu direito de ser submetido a discriminação com base na deficiência.

Com o propósito de evitar as formas de discriminação às pessoas com deficiências, o documento da Convenção estabelece que:

[...] o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o



reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001b).

Em 2002, a Resolução do CNE/CP Nº 1 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente centrada na diversidade e que contemple conhecimentos acerca das especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ainda em 2002, é decretada a Lei Federal n.º 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. A legislação reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A língua também é compreendida como forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e comunidades surdas, possibilitando a interação na sociedade, a construção da identidade, exercendo cidadania com autonomia de expressão. A Língua Brasileira de Sinais permite ao indivíduo surdo a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral de todas as suas possibilidades cognitivas, afetivas e emocionais, permitindo sua Inclusão em Educação e o pleno exercício de sua cidadania.

Assim como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Sistema Braille também teve seu reconhecimento em 2002, a partir da Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, realização e a disseminação do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa com a observação de que seu uso seja em todo o território nacional.

Ambos, Sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), são considerados tecnologias assistivas que garantem aos indivíduos cegos e surdos, respectivamente, acessibilidade para acesso à informação e à inclusão.

Concatenado a favor da acessibilidade, a Portaria nº 3.284/2003 estabeleceu que é necessário “[...] assegurar, aos portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003). Nesse prisma, a acessibilidade foi identificada como condição precípua para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A Portaria 3.284/2003 prevê em seu artigo 2º as determinações de acessibilidade para os estudantes nos ambientes educacionais:

A Secretaria de Educação Especial estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003).

Ainda para a compreensão sobre acessibilidade, o Decreto nº 5.296 de 2004, em seu art. 8º, esclarece:

[...] a condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Para a superação de barreiras, é de suma importância que as determinações em lei sejam compreendidas e, sobretudo, efetivadas. Nesse sentido,

“[...] compreender e possibilitar a superação dos impedimentos ainda alegados pela escola, é preciso que ela, dentre outros aspectos, se organize na perspectiva da educação democrática, ou seja, considerando os princípios do acesso e permanência dos alunos assim como a apropriação do conhecimento por todos eles.” (COSTA, 2007, p. 16).

Ainda no contexto sobre políticas públicas, trazemos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O Programa foi elaborado em 2003 com objetivo de contribuir com a transformação dos sistemas educacionais de ensino em espaços inclusivos, fomentando um amplo processo de formação de gestores e professores nos municípios do Brasil para a preconização do direito de acesso para todos à escolarização; à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e à garantia da acessibilidade. O Programa foi implementado no contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Em 2004, O Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível) nas edificações de uso público ou de uso coletivo. Estabelece que seja compulsória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, além do atendimento prioritário e diferenciado às pessoas com deficiência. Dentro desse conceito de acessibilidade, elencamos alguns exemplos: mobiliários adaptados, pisos táteis, rampas de acessos, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sinalização ambiental, uso preferencial de assentos, dentre outros. Regulamenta o Programa Nacional de Acessibilidade para apoio e realizações de campanhas educativas informativas e educativas sobre acessibilidades, bem como o acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades disponíveis nos contextos sociais.

No transcorrer desta pesquisa, trazemos o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, objetivando a inclusão dos estudantes surdos. O decreto dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, transcorrendo, assim, para a ampliação de direitos já conquistados.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2006) foi lançado em 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, através do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Entre suas ações, pretende fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas acerca das pessoas com deficiência, incitando o desenvolvimento de atitudes positivas, que proporcionem a inclusão com acesso e permanência na Educação Básica; na Educação Superior; na Educação Não-Formal; na Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e na Educação e Mídia.

Ainda em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 13 de dezembro de 2006, se tornou texto constitucional no Brasil e foi o primeiro tratado internacional pensado na íntegra, à Carta Magna de nosso país. Esta convenção determinou que:

Todos os direitos das pessoas com deficiência e, especificamente, proíbe a discriminação contra essas pessoas em todos os aspectos da vida, incluindo os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, como o direito a educação, aos serviços de saúde e à acessibilidade, dentre outros. (ONU, 2006 apud COSTA, 2007, p.43).

Neste sentido, esta Convenção possibilitou direitos para todos os indivíduos, compreendendo os com deficiência, dificuldades especiais ou sem nenhuma necessidade comprovada. Nenhum indivíduo deve ser marginalizado, ou excluído de nossa sociedade (COSTA, 2007).

Em 2007, surge o Plano de desenvolvimento da Educação-PDE, que apresenta como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O PDE anuncia medidas dispostas em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Como intervenções inclusivas, evidencia o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência contempladas Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social, Programa Incluir, Acessibilidade na Educação Superior, entre outros.

Ainda na sequência da apresentação das legislações que avançaram em prol das pessoas com deficiência, citamos o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, reforçando o movimento da inclusão educacional nas escolas públicas. O Decreto Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados, participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a movimentação da população em prol do desenvolvimento da qualidade da educação básica.

Já em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em Educação (2008). A Política estabelece diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à Inclusão em Educação, consolidando o movimento histórico brasileiro. O documento foi construído pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

A política prima pela garantia da Inclusão em Educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conduzindo os sistemas de ensino para a garantia de acesso ao ensino regular, com efetiva atuação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetoria, na implementação das políticas públicas.

O Decreto Legislativo nº 186, de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, o decreto estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de Inclusão em Educação em todos os níveis de ensino. Determina, ainda, que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental

inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esclarece que o atendimento deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Art.5º).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), (MEC/SEESP) sinaliza que:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (BRASIL, 2006, p. 12).

Quanto aos objetivos:

Art.2º São objetivos do atendimento educacional Especializado:

I –prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;

II –garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular;

III –fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

IV –assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008b, p. 01).

O Art. 3º, reitera, ainda, que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional., reforçando em seu Art. 4º que considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi revogado, passando a ter nova redação por meio do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no qual fica firmado que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se faz premente, pois, em harmonia com o ensino regular, surge como um serviço de instrumentalização da proposta de inclusão

com o objetivo de realizar projetos e atividades que contribuam para o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no processo de inclusão em educação, estimulando autonomia e igualando oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, de modo que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.” (BRASIL, 2009, Art.24 “b”).

A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, importante avanço na conquista de direitos da pessoa com o transtorno do espectro autista. A lei altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A aplicação do vocábulo “pessoa com transtorno do espectro autista” é mais abrangente do que o termo “autista”, abarcando outras possibilidades de síndromes. Os incisos I e II, do § 1º, do Art. 1º, fazem essa definição:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Decênio 2014-2024, é aprovado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Constando, ainda, em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino.”. Entre as estratégias propostas em Lei, está a de garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; inaugurar mais salas de recursos multifuncionais; incentivar a formação de professores de AEE; aumentar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; garantir a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Trouxemos, ainda, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A referida legislação tem como propósito assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social e cidadania.

Por fim, apresentamos a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instaura a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), entretanto, esta gerou protestos de especialistas e entidades ligados à educação.

Essa proposta é percebida como um retrocesso no processo educacional do PAEE, à medida que retorna aos princípios da política existente nos anos de 1980, cujo viés era segregacionista. A política da inclusão que vigora foi uma conquista, fruto da parceria e engajamento de famílias e profissionais que militam na causa da deficiência. A proposta dessa política, com a permissividade da escolha, desobriga o sistema educacional a se organizar, se reestruturar e se adaptar para oferecer educação para todos, indiscriminadamente. Neste momento, a nova política está em análise, mediante os movimentos de discordâncias levantados por especialistas e de todos que se contrapõem à ideia de uma educação segregadora.

Percorrendo o processo histórico cronológico das políticas públicas que alicerçaram o trajeto permeado pela Educação Especial, transportamos para esta pesquisa efetivações das que caminharam, vagarosamente, de uma Educação Especial excludente e segregacionista para uma Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional para pessoas com deficiência, hoje reconhecidos como público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Nesse contexto social de peleja, enfrentamentos e conquistas de direitos, assim como o propósito de romper com os modelos de exclusão educacional impostos a essas pessoas, historicamente, o Brasil se insere ao bojo das políticas públicas na tentativa de quebrar as barreiras do preconceito e alcançar uma educação mais equitativa, justa e inclusiva. Ancorando-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 2008, que aprovou o referido documento, as conquistas avançaram consideravelmente, acerca dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência, com o propósito de afirmar um sistema de ensino mais inclusivo, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Nesse sentido, criou-se um acordo entre os estados para efetivação dessas conquistas, sobretudo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, garantindo, assim, que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, Damasceno (2010) salienta o reforço positivo frente às alterações nos dispositivos, no viés de novos trajetos para a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional:

O merecido destaque nesse cenário histórico e político que é dispensado ao texto da referida Convenção deve-se ao fato jurídico de ser reconhecido como texto constitucional. Ou seja, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compõe hoje a carta magna do Brasil. Isso significa legitimar constitucionalmente a inclusão escolar, uma vez que em uma República Federativa o dispositivo legal de maior importância é a Constituição (DAMASCENO, 2010, p.70).

Na expectativa de que o movimento da Inclusão em Educação se efetive, fundamentalmente, nos preceitos da lei, sendo direcionada uma oferta de educação de respeito, conhecimento e investimento em potencialidades, ratificamos o que preconiza as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação lançada em 2008, corroborando para os avanços de uma sociedade mais humana e emancipadora.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da

sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008a, p. 1).

Para Adorno (1995b), a educação tem importância precípua na formação das gerações atuais e futuras, no sentido de uma sociedade que prime pela autonomia e emancipação do sujeito. Neste sentido, entendemos, como imprescindível continuar na luta pela desbarbarização da humanidade, uma vez que a barbárie é um estado em que fracassam todos os processos de produção da escola. É de suma importância romper com as barreiras impostas pelo preconceito, contrapondo-se ao sistema educacional excludente e discriminatório, para que a educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) não seja negligenciada em seus direitos fundamentais.

Para construirmos um pensamento crítico, como sugere Adorno (1995b), acerca das complexidades na trajetória educacional do público-alvo da Educação Especial (PAEE), trouxemos os marcos históricos que influenciaram, sobremaneira, todo o cenário de exclusão e segregação até chegarmos ao atual contexto do movimento de Inclusão em Educação.

*“As reações vêm também dos movimentos sociais em sua diversidade. Reações a currículos que os ignoram, ao material didático e literário que continua reproduzindo representações sociais, sexistas, racistas, inferiorizantes que ainda chegam com o aval oficial às escolas públicas, do campo, das periferias, dos povos indígenas e quilombolas”.*  
**Miguel Arroyo**

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Uma escola inclusiva pressupõe pluralidade, perpassando pela superação das complexidades nas relações humanas. Desta forma, não podemos pensar em uma perspectiva educacional engessada ou padronizada, tornando-se indispensável o pensar para além de um modelo educacional único que não atenda a todas as demandas específicas dentro das diversidades dos indivíduos. A transformação tem que ser eminente e de forma que contemple a riqueza na diversidade cultural, social, econômica, geográfica, religiosa e étnica, dentre outras. Essas características somadas refletem os atores, em que o estudante, como elemento fim, precisa de subsídios fornecidos pelas esferas governamentais, pela comunidade e profissionais da educação envolvidos, para que exerça com plenitude seu direito à cidadania.

Este capítulo busca expor, sob uma perspectiva histórica, a trajetória das Políticas Públicas por uma Educação do Campo, levando-nos a uma reflexão sob o ponto de vista da Reforma Agrária. Essa perspectiva demonstra a realidade da Educação do Campo como uma ciência que trafega entre uma relação íntima com a terra, sendo seu habitat, seu meio de subsistência e os conflitos gerados por esta permanente disputa territorial.

Sendo assim, devemos iniciar este debate posicionando a questão agrária, materializada na luta pela terra, como pilar principal para todas as demais iniciativas para implementação de políticas públicas, no qual os sujeitos dessas políticas se formalizam por assentados, comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, colonos e também, por que não, trabalhadores rurais de grandes monopólios agrícolas. Apesar de terem suas vozes abafadas pelos sucessivos embates envolvendo grandes latifundiários e entidades governamentais, estes personagens são cidadãos que desejam e que constitucionalmente têm direito a uma vida digna, com acesso a saúde, escola, moradia, transporte, trabalho e, principalmente, a posse da terra.

A Educação, como política de Estado, sempre marginalizou as populações do campo, seja por ineficiência ou mesmo pela total ausência de ações nesta modalidade. Esta negligência impõe aos moradores do campo o estigma de não serem reconhecidos como cidadãos plenos no contexto social brasileiro e, por consequência, os impede de ter uma vida com dignidade. Em contrapartida, sob o ponto de vista destas comunidades, somente a educação pode promover o desenvolvimento social, tendo como base sua relação com a natureza, sua cultura, a de seus antepassados e, principalmente, a identificação na luta pela terra.

No que diz respeito à temática da Educação do Campo, os Movimentos Sociais, que reverberam as reivindicações das últimas décadas, baseiam-se nas discussões no âmbito do ensino para observação fiel ao Art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promovendo as adaptações necessárias, bem como conteúdos curriculares e metodologias que atendam as reais necessidades e interesses dos estudantes na Zona Rural (CALDART, 2010).

Equivocadamente, o meio rural é visto como local atrasado, sem perspectivas de crescimento e melhorias, perpetuando um preconceito de que, por sua distância dos grandes



centros econômicos e de poder, sejam considerados inferiores. Essa distorção histórica é retratada por Wanderley (1997, p. 100): “em consequência o rural está sempre referindo a cidade como sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente”. A partir desta afirmativa deduz-se que as Políticas Públicas marginalizam as populações do campo em detrimento das populações urbanas.

Esse paradigma motivou a busca pelo reconhecimento da sua cultura e identidade através das lutas e reivindicações de direitos sociais e igualdade travadas pelos sujeitos do campo. As discussões levantadas pelos movimentos sociais visam promover o fortalecimento dessas populações, com a implementação de Políticas Públicas, sendo história, identidade e cultura da Educação do Campo pilares nesse cenário de lutas. Autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina revelam que, apesar da luta pela apropriação e uso da terra, o silêncio acerca de produções acadêmicas que tratem das complexidades do meio rural nas pesquisas sociais e educacionais ainda é presente.

Apresentaremos agora marcos históricos e políticos na luta pela terra, pela vida e pela implementação da Educação do Campo, em uma perspectiva mais abrangente, para posteriormente evidenciarmos as interfaces com o município de Mangaratiba, realçando a Educação Especial inclusiva sobre a ótica de uma política democrática e com equidade social, nos moldes dos dispositivos legais, considerando as diferenças como elemento essencial para a afirmação da igualdade de direitos, no qual a equidade determina que a justiça seja observada no caso particular, contextualizada e individualizada.

Os eventos que discorreremos cronologicamente levarão, inevitavelmente, a uma reflexão à luz da Teoria Crítica de Adorno sobre os ataques que o homem do campo enfrenta na luta por seus direitos, no qual afirmava que desbarbarizar é necessário e urgente, pois a barbárie, ainda na contemporaneidade, impera, apesar do avanço no desenvolvimento tecnológico e científico. Ainda assim, diante do exposto, os indivíduos não evoluíram, estando num estado atrasado a sua própria civilização. Diante deste contexto, a nossa emancipação como sujeitos dependerá da capacidade de conhecer e debater a história da segregação na Educação do Campo, na Educação Especial ou em qualquer outra conjuntura, pois só assim nos tornaremos mais humanos.

## **2.1 Um Breve Histórico: Marcos de Luta pela Terra no Brasil**

Todas as civilizações têm em sua história as lutas e as disputas pela propriedade da terra. A inserção e as distinções de classes sociais entremeiam a luta pela terra e sua expropriação, no qual populações inteiras foram dizimadas; culturas, história e grandes reinos ruíram e novos foram formados com base nessa premissa. As relações políticas, sociais, culturais e econômicas entre os homens, retratam as inúmeras situações em que a terra é tida como sinônimo de poder, de imposição de território e, sobretudo, de luta e conflito pela apropriação e uso desta. De acordo com Fernandes (2001, p. 01):

A resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais diferentes.

Com a chegada dos colonizadores, os primeiros povos expulsos de suas terras foram os indígenas que aqui viviam. A legislação imposta pela Coroa Portuguesa os tornou vítimas e o enfrentamento ou a fuga para regiões interioranas foram as alternativas encontradas, visto que a Coroa não demonstrava interesse por essas terras.

Os povos indígenas quase chegaram a sua completa extinção, pois muitos se opuseram ao poder da metrópole, que tinha como única prioridade extrair riquezas de nosso território.

Das Capitanias Hereditárias até os grandes latifúndios, este modelo se estabeleceu como modo de concentração de renda. Corroborando com essa afirmativa, Júnio e Mourão (2012, p. 181) nos apresentam:

O campo tem sido um campo literalmente de lutas, não só neste século, como também nos anteriores. Por ser um espaço geográfico marcado pelos interesses dos senhores de escravos, senhores feudais, burgueses e capitalistas “modernos”, tornando a terra o sinônimo de violência e desigualdade social, decorrente da concentração fundiária nas mãos de todos esses, deixando a maioria da população do campo desassistida.

Impossível, mesmo que levianamente, discorrer sobre 400 anos de história, englobando o descobrimento das capitanias hereditárias e a abolição da escravatura, dentre inúmeros acontecimentos desde o Brasil Colônia sem cometer a heresia de tornar este trabalho incompreensível. Atenho-me, então, a apresentar um trecho da carta de Pero Vaz Caminha sobre sua impressão ao chegar ao Brasil:

De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. (CAMINHA. apud MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R., 2001).

Para Fernandes (2001), ao tratar da história dos 500 anos de luta pela terra no Brasil, esse momento nunca cessou. A questão agrária sempre foi o maior dos desafios para os governantes, em toda a história do nosso país. Ainda segundo o autor, a reforma agrária é uma política recente, em comparação ao processo de latifúndio e da luta pela terra.

[...] a questão agrária desde muito cedo esteve no centro de lutas de emancipação no Brasil, fossem elas abolicionistas, republicanas ou separatistas, e atravessou os séculos até os dias atuais – como é o caso de movimentos tão díspares e importantes quanto a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem ou a Revolta de Canudos, e que redundaram em organizações como as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (Ultabs) ou o antigo Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), já no século XX, interrompido pelo Golpe de 1964. (FERNANDES, 2001)

No período de 1950 a 1964, surgem os primeiros movimentos organizados pelos camponeses que lutavam pela terra e por reforma agrária, iniciado principalmente pelas Ligas Camponesas, que se fortaleceram e tiveram um crescimento intenso no nordeste brasileiro. O movimento que se tornou nacionalmente conhecido como “Ligas Camponesas” iniciou-se, de fato, no engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do agreste com a Zona da Mata de Pernambuco.

A propriedade congregava 140 famílias de foreiros contra o aumento do “foro” e a expulsão da terra em que trabalhavam nos quinhentos hectares de terra do engenho que estava de “fogo morto”.

O movimento foi criado no dia 1º de janeiro de 1955 e autodenominou-se Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Esse movimento se expandiu por toda a região, caracterizando-se pela luta de foreiros e dos sindicatos rurais, surgidos, basicamente, no início dos anos 60, sob forte influência da Igreja, e que exerciam uma luta em busca de melhores condições de vida e de trabalho para os assalariados do campo, se firmando como mediadores de conflitos entre proprietários de terra e trabalhadores rurais.

(ANDRADE, 1997)

Outro momento dessa análise dará enfoque especial às mobilizações no campo a partir de 1980, uma vez que foram nos primeiros anos desta década que os sindicatos alcançaram vitórias expressivas através de campanhas na luta por melhores salários e condições de trabalho, principalmente para os canavieiros nordestinos.

Foi, ainda, no final deste período que a ação sindical entrou em crise, em face não só dos problemas econômicos que atingiram os diferentes setores no país e na região, mas também da aceleração das transformações nas relações de trabalho e de produção na região, gerando altos índices de desemprego, uma intensificação no processo de expulsão dos trabalhadores das áreas rurais e a generalização da prática de contratação de trabalhadores temporários, bem como um crescimento na concentração fundiária, com a eliminação de várias unidades de pequena produção.

A partir desta situação, verifica-se um acirramento em todo o país dos conflitos no campo, centrados na reivindicação da necessidade da posse da terra, principalmente após o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, naquela década.

Este movimento ganhou espaço na região nordestina a partir de 1989, compondo suas fileiras com antigos assalariados da cana que haviam perdido seus postos de trabalho, assalariados das áreas de projetos irrigados, posseiros, arrendatários e pequenos proprietários. Outros agrupamentos diversos de trabalhadores rurais reivindicavam melhores condições de subsistência no campo, tendo como principais bandeiras a luta pela reforma agrária e contra a concentração fundiária.

Para Fernandes (2001), no Brasil, o primeiro projeto de reforma agrária iniciou na década de 1960, durante a ditadura militar, com o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504), que objetivava propiciar a melhor distribuição da terra, modificando o regime de posse e uso, para atender os princípios de Justiça Social, ajustado ao aumento de produtividade (BRASIL, 1964).

1 Terreno não cultivado ou abandonado, cedido no Brasil pela Coroa Portuguesa aos novos povoadores.

2 Povoados onde se escondiam escravos fugidos do cativoiro, índios e brancos marginalizados.

O Golpe militar de 1964 trouxe, segundo Sánchez (2010), um movimento persecutório às organizações Camponesas, no qual diversas lideranças foram presas, exiladas e até assassinadas diretamente pelos militares ou a serviço dos grandes latifundiários, que se alinharam à repressão. Mesmo assim, as articulações dos grupos de camponeses de todo o país, com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) a partir da qual, de forma organizada, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no período oficialmente em 1984.

Bezerra Neto (1999) esclarece que a criação do MST se deu no final da década de 1980, precisamente em 1984, em concordância com a criação da CPT criada em 1975 e iniciada das greves no ABC Paulista. No Rio Grande do Sul, os camponeses gaúchos reivindicaram terras para o plantio. As particularidades do surgimento do MST foram descritas por Bezerra Neto (CALDART, 2012; FERNANDES, 2012; BEZERRA NETO, 1999) como contíguo das lutas camponesas iniciadas no Brasil Colônia. Segundo Miguel Fernandes (2012, p. 496), o MST é definido como:

[...] um movimento socioterritorial que reúne na sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiro, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

O MST per se incorpora a eterna bandeira da luta pela terra, pela Reforma Agrária e, sobretudo, pela justiça social. Ao se estudar a fundo a história, a criação e a estrutura fundiária no Brasil, vislumbra-se a percepção de que grandes áreas de terra do nosso país concentram-se nas mãos das grandes multinacionais, os latifundiários modernos.

Segundo Sousa (2006), o MST figura na atual política nacional como sujeito coletivo político, como um organismo vivo, com objetivos fundamentados em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, que também foram as geradoras da própria autonomia do movimento sindical, o que as aproxima e complementa.

Fernandes (2001) diferencia a luta pela terra e a luta pela reforma agrária. A luta pela terra, iniciada nos primórdios da humanidade, como anseio natural e de sobrevivência coletiva; já a luta pela reforma agrária, caracteriza-se pela participação de diferentes instituições, mais ampla, que envolve diversos segmentos da sociedade. Ainda segundo Fernandes (2001, p.1) “A luta pela reforma agrária contém a luta pela terra. A luta pela terra promove a luta pela reforma agrária”.

O primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), elaborado no governo Sarney e exposto à sociedade civil no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) previa o assentamento de 1,4 milhões de famílias em 4 anos. Foi um ambicioso projeto elaborado no governo de José Sarney, em 1985, mas durante todo o seu governo foram assentadas apenas 69.778 famílias (INCRA/SIPRA, 2017).

Fernandes (2012) justifica que, de um lado, os grandes latifundiários se organizavam politicamente e combatiam os movimentos sociais e, como forma de se organizarem, criaram uma unidade ainda mais fortalecida, a União Democrática Ruralista (UDR), que atuou em âmbito governamental, utilizando todos os recursos possíveis para que o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) jamais fosse implantado em sua totalidade. Sendo assim, Fernandes (2001, p. 6) ratifica:

O MST leva na memória a história camponesa que está construindo. Esse conhecimento explica o fato dos camponeses não terem entrado na terra até os dias de hoje é político. É a forma estratégica de como o capital se apropriou e se apropria do território. Portanto as lutas pela terra e pela reforma agrária são antes de mais nada, a luta contra o capital. É essa luta que o MST vem construindo nessa história que completa 500 anos.

Na década de 80 e 90, Os Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST Organizados fizeram levantamentos da realidade da luta pela terra em vários municípios. A Igreja Católica, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e os Partidos Políticos engajados nas questões agrárias fizeram vários projetos e concluíram que as ocupações deveriam ocorrer predominantemente em regiões no qual capital já se territorializou. Latifúndios, propriedades capitalistas, terras de negócio e exploração, terras devolutas e griladas.

As lutas por pedaços do território que viravam assentamentos representam um processo de conquista da terra de trabalho e subsistência contra a terra de negócio e exploração. Esses espaços de luta e resistência são materializados na ocupação da terra (FERNANDES, 2001).

Neste contexto, Caldart (2007, p.1) acentua que o MST foi uma figura central neste movimento histórico:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu na articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente da Região Centro-Sul do País e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. [...] Hoje o MST está organizado em 22

Estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste encontro de 1984 e ratificados no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Em 1993, foi aprovada a Lei nº 8.629, com o objetivo de regulamentar a desapropriação de terras, de forma legal. O então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) era um dos defensores da continuação e aprofundamento da política neoliberal que já vinha sendo implantada desde os governos militares, ganhando confiabilidade após o Plano Real. No seu governo foram implantadas políticas agrárias que aumentaram o número de ocupações de terras e de famílias assentadas. (FERNANDES, 2012).

Em 17 de abril de 1996, 1.500 os Sem Terra do município de Eldorado dos Carajás, no Pará, foram agredidos e 19 covardemente mortos pela Polícia Militar. (MST, 2014). O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, representados por 3.000 famílias, estavam acampados na região e ocuparam a rodovia PA – 150 em protesto contra a demora da desapropriação de terras exigindo do Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA) a desapropriação de um latifúndio improdutivo.

A ação foi executada pela Polícia Militar a fim de cumprir a ordem de desobstrução da rodovia a qualquer custo, com o consentimento do governo do PSDB, na época do então governador Almir Gabriel, partido do então Presidente FHC.

De acordo com Fernandes (2012), o governo de FHC (1994-1997), de ideologia neoliberal, promoveu uma política de mercantilização que priorizava uma reforma agrária de mercado. No seu governo, 43 assassinatos em conflitos fundiários aconteceram por ano, de pessoas ligadas a movimentos de luta por terra.

Segundo o Painel de conflitos no campo do Brasil, elaborado pela Pastoral da Terra, “Nos últimos vinte anos de redemocratização do nosso país, foram assassinados no campo 1.344 pessoas, entre lideranças de trabalhadores, sindicalistas, religiosos, advogados e até dois deputados estaduais”. (CPT, 2015, p.42).

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, foi iniciada a formulação da Proposta do Plano Nacional de Reforma Agrária (PPNRA), entregue à equipe de governo em 2003. De acordo com Fernandes (2007), tal proposta tinha como diretrizes:

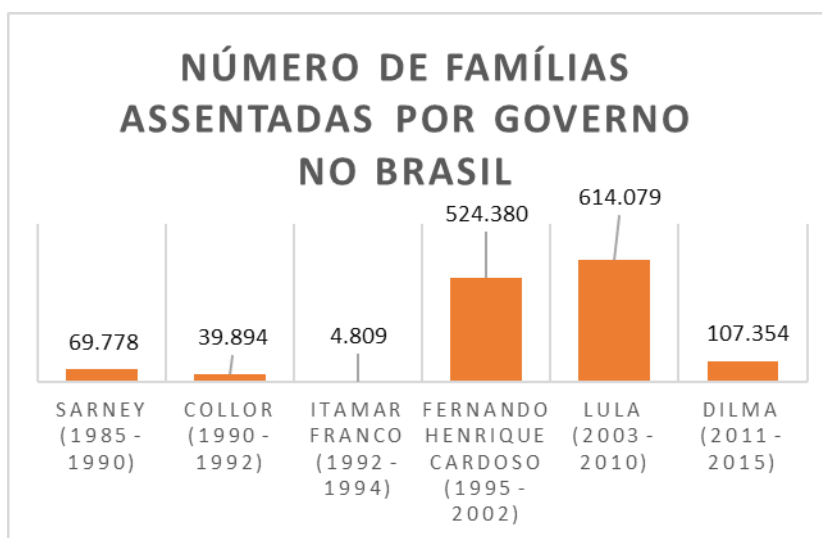
conceber a reforma agrária como política de desenvolvimento territorial, e não como política compensatória (...) [implicando] desconcentrar a estrutura fundiária [...], conceber a reforma agrária como política pública de desapropriação de terras [...] [e] promover políticas de financiamento em todas as etapas de implantação dos assentamentos (FERNANDES, 2007, p.163).

O Plano, como originalmente havia sido elaborado não foi aprovado. O II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural (II PNRA). “A reforma agrária é mais que um compromisso e um programa do governo federal. [...] Gera emprego e renda, garante segurança alimentar [...]” (II PNRA, 2003, p.5). O termo segurança ao invés de soberania destacou uma noção de oferta quantitativa, para atender uma demanda, independente de qual seja. Por sua vez, soberania alimentar implica ter para si o domínio de todo o processo de produção.

O termo “Segurança alimentar” reforça a ideia de atender ao mercado mundial, se distanciando cada vez mais da agricultura familiar. Ao visar o crescimento das exportações, resulta em expulsar do campo o pequeno agricultor. O Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) tinha como objetivo assentar 400 mil famílias por meio da desapropriação, regularizar 500 mil posses e assentar 130 mil famílias por meio do crédito fundiário. (FERNANDES, 2012)

Ainda segundo Fernandes (2012), quanto ao governo Lula (2003 - 2010), as promessas relacionadas à reforma agrária não foram cumpridas em sua totalidade. Foram priorizadas as regulamentações fundiárias e investimento na qualidade de vida dos assentados. Durante o seu governo foram assentadas 614.079 famílias (INCRA/SIPRA, 2017). Por outro lado, o Bolsa Família foi responsável por desestruturar a mobilização do campo.

No governo Dilma Rousseff (2011-2015), drasticamente foram reduzidas as políticas voltadas aos trabalhadores do campo, com uma diminuição expressiva de desapropriações para reforma agrária, comparados aos dois governos anteriores. Segundo dados do INCRA, 2017, foram assentadas apenas 107.354 famílias. Destaca-se no gráfico a seguir a progressão no número de famílias assentadas no Brasil.



**Figura 5** - Número de famílias assentadas por governo no Brasil, no período pós-ditadura civil-militar no Brasil

Fonte: INCRA/SIPRA. Acesso em: 21 maio 2021.

Já a atual gestão do Governo Federal tomou como medida a paralização da reforma agrária e a interrupção de todos os processos para compra e desapropriação de terras, causando a preocupação de que a suspensão seja o primeiro passo do governo do presidente Jair Bolsonaro para extinção da reforma agrária.

Obviamente, as numerosas relações históricas retratadas aqui apresentam suntuosos desafios cujos propósitos culminam na luta e conflitos pela apropriação e uso da terra, com o alcance da emancipação e conquistas que, novamente, sofrem o risco de retrocesso e decadência na garantia de direitos adquiridos.

## 2.2 Educação do Campo, História e Lutas Permanentes

A compreensão histórica e a análise dos fatos que marcaram as gerações são fundamentais para compreensão fiel do presente. No aspecto da educação não é diferente, pois ela se constrói como uma prática social e histórica, delineada por pessoas com ideias e características distintas de cada época. Na trajetória de lutas e conquistas da Educação do Campo, estas características estão fortemente marcadas.

O direito à educação para a população do campo formou-se da necessidade de garantir cidadania em todos os aspectos, reivindicada inicialmente pelos maiores interessados, os camponeses e, posteriormente, estimulado pela sociedade civil organizada, impondo ao Estado

a formação e implementação de políticas públicas no âmbito de desenvolver e promover a Educação de forma universal.

Cada passo da história, desde a colonização do Brasil, a independência e os demais acontecimentos históricos, marcou a luta pela terra e pelos direitos das populações camponesas, já percorridas no capítulo anterior.

A trajetória da Educação do Campo não foi diferente e sempre esteve ligada às demandas agrícolas de cada época, conforme a necessidade e o processo de produção, muitas vezes imposta pela crescente industrialização do país.

A Educação do Campo estava centrada na ideia de fixar o homem no campo e conter o movimento migratório. No início, a Educação do Campo restringia-se às grandes propriedades de terra, nas quais uma escola construída na fazenda limitava-se a alfabetizar as crianças, filhos dos empregados. Calazans (1993) afirma que nas áreas rurais o ensino regular teve início na primeira metade do século XX, no final do segundo império.

O Ruralismo Pedagógico foi um pensamento que surgiu com objetivo de promover a fixação do homem no campo e amortecer os conflitos, motivados por problemas sociais, como a superpopulação urbana causada pelo êxodo rural. Entidades governamentais e oligárquicas tinham como meta manter a mão de obra no meio rural. Segundo Leite (1999, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Ainda, segundo Calazans, “[...] o seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país”. (CALAZANS, 1993, p. 15).

Durante o Estado Novo (1930-1945) surgiram ideias em âmbito nacional, motivadas pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os nomes de vanguarda que o apoiaram estavam Anísio Teixeira (1900-1971); Fernando de Azevedo (1894-1974), aplicando a sociologia à educação; o professor Lourenço Filho (1897-1970); e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). Esse movimento se estendeu por décadas, muito criticado pelos defensores da escola particular e religiosa. Eles influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995).

A Constituição de 1934 recebeu uma contribuição deste movimento, assegurando o financiamento público da educação rural. Naquele momento, não havia a preocupação em assegurar uma educação de qualidade aos filhos dos agricultores, e que não levava em conta a realidade do campo, motivando a crítica de um modelo que tinha como foco manter o homem no campo, formando estudantes fora do contexto em que viviam.

Essa preocupação com a educação rural ocorreu devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade.

O processo de industrialização que começava a se instalar no país, motivava a saída dos homens do campo, abandonando suas origens, para trabalhar nas indústrias da cidade. Houve a criação de um projeto chamado Ruralismo Pedagógico, elaborado para atender aos interesses dos fazendeiros, objetivando manter essa população no campo.

Entre 1940 e 1950, o número de analfabetos no país era preocupante. Leite (1999) retrata que nesse momento, campanhas e movimentos formados por associações não governamentais, objetivavam combater a pobreza e “ignorância” dos grupos desassistidos, na qual se inseriam as sociedades rurais.

A ideia central residia no entendimento de que a pobreza em que viviam essas populações fazia com que carecessem de uma assistência efetiva do poder público. Mesmo assim, o êxodo rural continuava crescendo.

Com a preocupação de reverter esse fluxo migratório em busca de oportunidades oferecidas pelo crescimento urbano, tendo como reflexo direto o crescimento das favelas, novos projetos e políticas educacionais com escolas voltadas para o campo foram pensados. Mais uma vez, o Estado buscava combater os problemas gerados pela crise migratória, remediando, através da educação, uma luta histórica entre oligarquias opressoras e trabalhadores rurais. Ianni, (1978, p. 265) pergunta: “Como adaptar-se o colono, migrante, o caboclo, subitamente a uma civilização tão complexa?”.

[...] com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art.105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais.” (IANNI, 2007, p.11).

Nesse sentido, Leite (1999) sinaliza que em 1960 a queda da produção agrícola e o crescente êxodo rural provocaram uma grande crise aumentando as dificuldades já existentes ao homem camponês, dentre elas, a ausência de saúde, educação e moradias dignas, devido ao aumento populacional urbano que empurrava os migrantes do campo para as periferias das grandes cidades, levando, inevitavelmente, ao empobrecimento do indivíduo que habitava no campo.

Neste ano, a educação tinha conotação de desenvolvimento e o maior entrave da modernização era a escassez de mão de obra qualificada. Era primordial, então, que a educação cumprisse esse papel. Em 1961, fixou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, imposta aos municípios para estruturação da escola fundamental rural (FERNANDES, 2012).

Descentralizar a escola de ensino fundamental, com vistas a se ter uma ideia mais próxima da educação rural, demonstrou que a educação rural ainda era marginalizada pela falta de suporte aos municípios por parte das instâncias federal e estadual.

A década de 1960 marcou também o golpe militar. João Goulart, o então presidente, anunciava reformas de base e dentre elas a reforma agrária, vista como uma necessidade estrutural para país.

Com a migração populacional das áreas rurais para os grandes centros urbanos, nas décadas de 1970 e 1980, o território rural perdeu várias escolas do campo, devido à diminuição do número de estudantes.

Durante a ditadura militar, o ensino técnico se fortaleceu ao direcionar a educação voltada para a inserção ao mercado de trabalho, sendo também ofertada ao homem do campo, capacitação técnica para a produção agrícola moderna. Esse período é reforçado por Souza e Marcoccia (2011, p. 193):

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação das escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar [...].

O crescimento de camponeses migrando para as áreas urbanas, acentuando ainda mais o analfabetismo, passou a ser evidenciado e discriminado. Ferraro (2012, p. 944) destaca que



o “interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige!”.

Ao longo da história, as populações do campo sempre sofreram revés, pois, embora, por muitos séculos a população brasileira fosse majoritariamente rural, as estratégias das políticas agrícolas/agrárias sempre foram pensadas para atender uma parcela mínima dessa população, em que a educação era pensada num contexto urbano, a fim de atender aos filhos dos grupos oligárquicos.

A educação rural no Brasil foi pensada e difundida com a finalidade de alfabetizar as pessoas do campo para a mão de obra.

[...] Mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade - muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica. Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

Para Santos, Paludo e Oliveira (2010), movimentos sociais foram importantes para a construção de uma Educação do Campo que estivesse ligada à história da luta pela terra, acompanhada a uma educação que reconheça o camponês, preservando suas crenças, modo de vida e costumes. Pensando nesse modelo de educação rural, levantou-se a Educação do Campo.

Partimos do princípio de defesa de que o desenvolvimento do campo está intrinsecamente vinculado à educação que se direciona ao mesmo, dentro de uma perspectiva que identifica, as comunidades camponesas como o local onde o encontro entre o que é rural e o que é urbano “se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana ( BRASIL, 2001, p. 19).

**Tabela 6 - Distribuição das famílias segundo ano de criação dos projetos de assentamento**

Estado	Número de famílias por ano de criação do projeto				Porcentagem (%) de famílias por ano de criação do projeto			
	até 85	86-94	95-96	não identifi.	até 85	86-94	95-96	não identifi.
AC	1.875	1.898	533	3.044	25,51	25,82	7,25	41,41
AM	1.274	3.555	348	22	24,50	68,38	6,69	0,42
AP	–	1.082	334	1	–	76,36	23,57	0,07
PA	64	13.332	6.758	801	0,31	63,62	32,25	3,82
RR	4.650	5.761	1.315	56	39,47	48,90	11,16	0,48
RO	1.424	371	1.248	5	46,72	12,17	40,94	0,16
TO	–	3.637	1.764	60	–	66,60	32,30	1,10
Norte	9.287	29.636	12.300	3.989	16,82	53,68	22,28	7,22
AL	–	706	858	4	–	45,03	54,72	0,26
BA	133	5.215	3.008	364	1,53	59,81	34,50	4,17
CE	1.060	4.583	3.531	17	11,53	49,86	38,42	0,18
MA	6	13.986	13.107	14	0,02	51,58	48,34	0,05
PB	–	1.136	2.548	19	–	30,68	68,81	0,51
PE	424	1.707	1.165	25	12,77	51,40	35,08	0,75
PI	63	1.174	2.310	2	1,78	33,08	65,09	0,06
RN	63	2.147	1.841	47	1,54	52,39	44,92	1,15
SE	86	917	510	9	5,65	60,25	33,51	0,59
Nordeste	1.835	31.571	28.878	501	2,92	50,28	46,00	0,80
ES	–	309	231	2	–	57,01	42,62	0,37
MG	–	1.983	754	14	–	72,08	27,41	0,51
RJ	565	1.680	360	–	21,69	64,49	13,82	–
SP	332	1.397	500	1.362	9,25	38,90	13,92	37,93
Sudeste	897	5.369	1.845	1.378	9,45	56,58	19,44	14,52
PR	318	2.150	593	10	10,35	70,01	19,31	0,33
RS	2	1.612	943	13	0,08	62,72	36,69	0,51
SC	82	1.986	655	2	3,01	72,88	24,04	0,07
Sul	402	5.748	2.191	25	4,81	68,71	26,19	0,30
GO	78	869	1.613	2	3,04	33,92	62,96	0,08
MS	743	3.945	1.080	36	12,80	67,97	18,61	0,62
MT	4	5.632	7.785	120	0,03	41,59	57,49	0,89
Centro-Oeste	825	10.446	10.478	158	3,77	47,68	47,83	0,72
Total	13.246	82.770	55.692	6.051	8,40	52,47	35,30	3,84

Fonte: I Censo da Reforma Agrária- Incra/Crub/Unb.

A construção do PRONERA foi participativa e coletiva, o INCRA, as instituições de ensino públicas e sem fins lucrativos, os governos estaduais e municipais firmaram compromisso e se responsabilizaram na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos. (BRASIL, 2004). Com objetivo de aumentar os índices educacionais no campo para jovens e adultos trabalhadores rurais, o seu objetivo geral era:

[...] fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando e desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p.17).

O PRONERA tinha como objetivos específicos:

- Garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de reforma agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;

- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
- Garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação no Campo. (BRASIL, 2004, p. 17).

A Educação do Campo tem como característica principal uma modalidade de ensino direcionada à educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo, tendo como público alvo jovens e adultos que vivem em assentamentos criados pelo INCRA e/ou em parcerias dos órgãos estaduais de terra e, valorizando, assim, a cultura e os saberes do estudante do campo por meio do oferecimento de variados projetos de ensino e modalidades como: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (BRASIL, 2004).

Sendo assim, trata-se de uma política pública que prioriza o acesso e o direito à educação de pessoas que vivem fora do meio urbano e que necessitam ter esse direito garantido em igualdade e proporção ao que é garantido à população urbana.

Importante ressaltar que a Educação do Campo possui tal denominação não apenas por sua localização espacial e geográfica, mas também pela cultura que a população camponesa possui, que a diferencia da cultura das pessoas que vivem no meio urbano.

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária representou um fortalecimento da Educação do Campo na política educacional. Foram realizadas conferências nas esferas estaduais e nacional, sendo que a primeira conferência aconteceu em Luziânia (GO) em julho de 1998, “Por uma Educação Básica do Campo” promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB.

Essa conferência teve por finalidade assumir uma posição dentro do contexto da educação brasileira, articulando as lutas pelo território e a luta pela educação. Como coloca Caldart (2002, p. 29):

[...] na história do Brasil, toda vez que houve uma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não conhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Os movimentos sociais trabalharam para ratificar suas pautas nesta conferência. Miguel Arroyo (2004, p. 28) descreve que esse momento teve como foco principal “ajudar a recolocar o rural, e a educação a que ela se vincula, na agenda política do país”. Esse encontro defendeu o pensamento dos povos do campo não só na garantia de seus direitos individuais, mas como a sua relação com o direito a terra, a saúde e a moradia.

Uma importante ideia nessa conferência foi a busca da quebra do paradigma de que o campo é um lugar atrasado, retrógrado, que a escola do contexto rural encontra-se ultrapassada, com péssima infraestrutura, com profissionais desqualificados e público analfabeto.

Ainda no lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, foram discutidas políticas públicas de educação, apontando ações para a escola e para a formação de educadores, com respeito às especificidades e em contraposição às políticas compensatórias da educação Rural. Isso só foi possível após um longo processo de luta dos povos organizados

do campo e mostrou a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e de sua cultura. Com esse olhar, a escola do campo passa a ser espaço de formação e de organização do ensino, assim como relatam Kolling, Nery e Molina (1999, p.93-94):

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura, e a identidade dos povos do campo; tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares e etc.

A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo” tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo com foco no direito das pessoas estudarem no lugar onde vivem.

A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo trouxe, como primeiras ações, a publicação da Coleção de Cadernos da Educação do Campo, textos comumente utilizados nos encontros estaduais e regionais, além dos cursos de formação de educadores do campo. (MOLINA, 2003).

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo ((BRASIL 2001; 2002), apresenta diretrizes que determinam o direito à educação para as pessoas que vivem no campo de maneira que possam fazer parte da construção do processo de cidadania, assim como nas escolas que se encontram nas cidades, bem com a responsabilidade compartilhada nas esferas municipal, estadual e federal, conforme o que determina o seu Art. 6º:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002a).

Esse importante documento tem também como diretriz que o Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e a educação profissional de nível técnico, proporcionando educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, cabendo, em especial ao Estado, garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e à educação profissional de nível técnico, segundo o Art. 4º da referida resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002b).

O documento foi elaborado com políticas de Educação do Campo reafirmando e respeitando a identidade do sujeito do campo, sua cultura, seus saberes e reforçando a importância dos movimentos sociais nessa reconstrução. Isso fica exposto na independência que as escolas do campo têm para definir a melhor proposta pedagógica quando considera as diversidades sociais, regionais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Com essa harmonia plural, a liberdade na organização do calendário escolar, observando as questões climáticas de cada região, garantindo que a escola do campo seja gerida de forma democrática, como verificado no Art. 10:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002c).

Na elaboração destes documentos, Caldart (2012) fala sobre os diálogos de mudança da expressão Educação Básica do Campo para Educação do Campo. A Resolução 2/2008 sinaliza quais são as pessoas contempladas pela Educação do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008b, p.1).

Em 2003, foi criado no Ministério da Educação (MEC) um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo.

Em 2004, dando seguimento a esse movimento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi também idealizada e implementada. Foi elaborado o documento intitulado "Referências para uma política nacional de Educação do Campo". O Grupo anuncia dois fundamentos da Educação do Campo: superação da dicotomia entre rural e urbano; e relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo. No âmbito da SECAD foram desenvolvidos programas, projetos e ações com vistas ao fortalecimento da Educação tendo como exemplos:

• **Programa de Apoio a Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO:** o início de seu desenvolvimento se deu por meio de um projeto piloto em 2007 nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia, a convite do Ministério da Educação, tendo como principal missão promover a formação inicial dos docentes do campo por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica para atuação de professores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2011). Ainda de acordo com Molina (2015), o PROCAMPO estabelecia uma política de formação desenvolvida para educadores com base nas demandas apresentadas ao Estado Brasileiro como conquista do Movimento de Educação do Campo.

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo. (MOLINA; SÁ, 2011).

Molina (2015) ressalta que uma das prioridades do movimento foi a luta pela formação dos educadores que atuam no campo. O lema “Por um Sistema Público de Educação do Campo” marcou o término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em 2004, assim descrita por Molina (2014, p.237):

Os movimentos demandam e logram nesse período a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específicos do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizadas também com suas representações alguns encontros em que submeteu-se ao debate a proposta elaborada, para chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

Em 2008 e 2009, o MEC convida novas instituições a implantarem a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade ampla concorrência e 32 universidades passaram a ofertar o curso. Para Molina (2015), considerando a expressiva carência de educadores com formação em Educação do Campo, ficou limitado o quantitativo de ofertas de vagas, uma vez que seria impossível dar conta de altas demandas na procura desta oferta. Foi necessário que os movimentos sociais, mais uma vez, intercedessem para que essa política pública de formação fosse de caráter permanente. Molina (2015, p156. ) pontua:

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo.

- **Programa Escola Ativa:** programa tem por fim garantir a melhoria na qualidade de ensino e rendimento de estudantes das escolas do campo matriculados em classes multisseriadas. Tem, ainda, como objetivo a garantia de recursos pedagógicos com intuito de estimular a construção do conhecimento, além da capacitação dos professores.

- **ProJovem Campo – Saberes da Terra:** oferta de qualificação técnica, profissional e escolarização, em que os jovens agricultores desprovidos de acessibilidade à escola recebem um currículo adaptado, no qual cada núcleo é responsável por articular o florescimento do senso comum e conhecimento científico para jovens agricultores e familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.

Ainda no ano de 2004, entre os dias 02 a 06 de agosto, aconteceu a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, na cidade de Luziânia/GO, que reuniu aproximadamente mil interessados. Como lema, apresentou: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” e o documento final foi assinado por 32 entidades<sup>4</sup> e descreveu a trajetória da luta pela Educação do Campo entre a primeira e segunda conferência.

---

<sup>4</sup>Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Educação (MEC), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Trabalhadores Federais de Educação (SINASEFE), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Secretaria de Estado de Administração e da Previdência do Estado do Paraná (SEAP-PR),

Na Declaração da II Conferência, o movimento intervém sobre o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem as especificidades social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. O movimento propõe que os currículos sejam adaptados à realidade das populações camponesas, uma vez que fica constatado que eles são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Assim, a Declaração da II Conferência propõem políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático e pedagógico que respeitem e trabalhem a identidade e cultura dos povos camponeses. Exigem, ainda, que sejam pensadas atividades de esporte, de arte e lazer.

Projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao Agronegócio. [...] Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (Declaração Final da II Conferência de Educação do Campo, 2004, p. 2).

Caldart (2012) ressalta que de 2004 até a contemporaneidade, a Educação do Campo se sustenta na tríade campo, educação e políticas públicas. É possível afirmar que avanços foram conquistados no que tange às políticas, práticas e programas educacionais no campo, sobretudo pelo enfrentamento constante contra as políticas neoliberais na educação e na agricultura.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um projeto de campo, de país e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. ( CALDART, 2008, p. 72).

Salomão Hage (2013) destaca outra conquista histórica: em agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura ( CONTAG), em Brasília, quando movimentos populares, sindicais e organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação e do extinto MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), se reuniram entorno da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

O objetivo foi fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. O FONEC se baseia no retorno às discussões com os movimentos sociais, organizações sociais e instituições

---

Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Cultura (MinC), Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Cáritas, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Caatinga, Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR SUL-NORTE).

federais de ensino. No entanto, cada instituto pode conceituar essa temática como bem entender. Em relação à fluidez do conceito de Educação do Campo Caldart (2008) nos diz que:

Pelo nosso referencial teórico, o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou o que não é Educação do Campo. Educação do campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade (CALDART, 2008, p. 69, 70).

Para Caldart (2012), o FONEC posicionou-se pela construção de novas escolas e contra a extinção das escolas existentes. Esse projeto anti-hegemônico descreve o campo não como espaço econômico de produção de commodities, mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, Sem Terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas, povos de florestas, dentre outros. A aprovação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) foi resultado dessa luta. Este documento regularizou o PRONERA.

Segundo Salomão Hage (2013), o decreto consolidou a educação campesina e os camponeses contavam, a partir de então, com um instrumento legalmente institucionalizado reconhecendo a Educação do Campo como um direito possível de ser concretizado, no qual em seu artigo 1º preceitua que “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010b). O período de grandes conquistas é exposto como:

[...] é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. (FONEC, 2012, p. 5).

No dia 20 de março de 2012, foi lançado em Brasília o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com participação de representantes dos movimentos sociais, de sindicatos dos trabalhadores da agricultura e setores do agronegócio. Na oportunidade, todos eles destacaram em seus discursos a importância do programa para elevar a escolaridade e melhorar a vida do homem no campo.

Entre os dias 15 e 17 de agosto do mesmo ano, também em Brasília, ocorreu o Seminário Nacional de Educação do Campo. O objetivo do evento foi abordar os principais desafios para a Educação do Campo e os projetos de desenvolvimento em confronto, além da temática sobre o lançamento do PRONACAMPO.

O PRONACAMPO é uma extensão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC<sup>5</sup>). Os fatores que motivaram o governo federal a idealizar este projeto são as constatações de que, em torno de 23% da população rural, com mais de 15

---

<sup>5</sup> Criado pela Lei 12.513, de 26 de dezembro de 2011, o PRONATEC tinha como ações a ampliação da oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira; e como metas qualificar oito milhões de brasileiros até 2014 e criar mais de 200 novas escolas técnicas federais, intensificando a expansão e interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica e investimento de um bilhão de reais.



anos, é analfabeta e 51% dessa mesma população não chega a concluir o Ensino Fundamental. O Objetivo principal é o acesso e a permanência do estudante na escola, bem como a aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.

O programa baseia suas ações em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

*“O próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento - que não são acidentais - e descobrindo as condições para interferir em seu rumo”.*  
**Theodor Adorno**

### **3 SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA**

Embora este trabalho esteja focado na Inclusão em Educação de estudantes com deficiência, é importante salientar que as Políticas Públicas de Inclusão em Educação não tratam exclusivamente da inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas de toda diversidade que, de alguma maneira, encontra-se posta à margem do que a sociedade, de modo geral, considera um padrão normal e aceitável. Ou seja, tais políticas preconizam a inserção e a permanência de todos os estudantes no espaço escolar. Sendo assim, é perigoso confundir Inclusão em Educação com a inserção escolar, baseada, simplesmente, em uma matrícula, sem que sejam exploradas e efetivamente trabalhadas as especificidades de cada ser humano.

Neste contexto, para que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) aconteça sem barreiras e de forma a atingir objetivamente a garantia de possibilidades para a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de contribuir para a compreensão da transformação de uma sociedade excludente, propícia a se dividir em classes seletas, é necessário mais do que boa vontade e empatia, mas, sobretudo, investir no conhecimento corroborando-o a prática.

Neste sentido, indubitavelmente, faz-se notória a urgência de se unir teoria e práxis e, mediante isso, Adorno (1995b, p. 203-204) aponta que:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Sendo assim, de modo geral, os envolvidos com o processo educacional precisam, antes de tudo, reconhecer os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) como pessoas que têm os mesmos direitos de conviverem no espaço escolar, como qualquer outro estudante neurotípico<sup>6</sup> e, sobretudo, que sejam respeitadas as diversidades e, principalmente, as especificidades, percebendo quão rica torna-se a convivência fora de uma homogeneidade pré-estabelecida, tendo a diferença somente como um aspecto da essência humana (COSTA, 2007).

Dessa maneira, é imprescindível que ocorra a reflexão sobre ações educativas indo além da reprodução, pois precisamos nos contrapor a barbárie presente em nossa sociedade

---

<sup>6</sup> Pessoas neurotípicas (ou típicas) são aquelas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico. Podemos chamá-las também de não autistas. (<https://autismoerealidade.org.br/>).

que, conseqüentemente, reflete em nossas escolas. Neste sentido Adorno (1995b, p. 155) afirma que:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação á barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Sendo assim, entendemos por desbarbarizar, suscitar condições para que os sujeitos possam, diante de um olhar crítico, analisar sua própria situação, gerando oportunidades de evolução da espécie humana na perspectiva da conscientização da importância que tem a rica troca na convivência com as diversidades, possibilitando o real desenvolvimento da civilização. E, para tal, torna-se imprescindível que a prática não destoe da teoria, que o discurso e práticas avancem para além de meras conjecturas, que seja real, possível, verídico e concernente com a teoria que se propõe.

Diante desta premissa, a base metodológica desta pesquisa está pautada na importância de não se cindir práxis de teoria, haja vista que ambas se retroalimentam, ou seja, a indissociabilidade entre a teoria e método posta na Teoria Crítica da Educação.

Neste sentido, os pensamentos reflexivos de Theodor Adorno contribuirão para as análises deste estudo. Adorno (1995b, p. 206) explica a importância da autorreflexão, que, para ele, “significa interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano” e torna-se indispensável realizar pesquisas no sentido de compreender a *práxis* de forma não dissociada do conhecimento teórico.

Adorno apresentou a educação como a base para a reestruturação de uma sociedade capaz de posicionar-se contra a barbárie. Cabe ressaltar que, ainda hoje, esta continua presente, apesar dos avanços. Para Adorno, esse é o grande desafio, a desbarbarização da sociedade, movimento de suma importância para a sobrevivência humana.

Neste sentido, esta pesquisa apresenta como cerne a caracterização e a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Inclusão em Educação e as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no município de Mangaratiba-RJ.

Assim sendo, nos fundamentamos nos referenciais teóricos da Teoria Crítica. A pesquisa terá como abordagem teórico-metodológico as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica, o filósofo Theodor Adorno e seus comentadores, que nos possibilitam considerar a educação como forma premente de resistência à barbárie velada e explícita ainda existente não só na sociedade capitalista e excludente, mas, imprescindivelmente, nas escolas.

Neste contexto, as informações resultantes desta pesquisa foram analisadas à luz da Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa, uma vez que ela se constitui o próprio método da pesquisa, ou seja, os dados obtidos com a pesquisa *in loco* serão percorridos e debatidos, tendo como premissa a proeminência da crítica ao conhecimento produzido. De acordo com Damasceno (2010, p. 129),

Nesse sentido, pensar sobre os conceitos e definições significa pensar a própria teoria que ilumina a práxis, revelando a amálgama que constitui a relação Teoria-Práxis que é assumida no contexto da fundamentação teórico-metodológica deste estudo. Essa afirmativa reforça a prerrogativa que a questão do método não se restringe a uma escolha pura e simples de um caminho que melhor se adéque ao estudo, mas a partir da Teoria construir um caminho que ilumine/revele à práxis, agregando novos conhecimentos à Teoria.

A teoria Crítica nos possibilita a percepção da barbárie presente nos mecanismos de exclusão e segregação dos estudantes com deficiência nas escolas, assumindo, assim, a possibilidade de superação através da meditação crítica sobre o cenário social e educacional, sobretudo, pensando em escolas que acolham significativamente as diversidades.

Ao adotar esta fundamentação teórico-metodológica, entendemos a importância da crítica frente as nossas análises, uma vez que esta se contrapõe ao pensamento tradicional, no qual, na concepção adorniana, não há indissociabilidade entre Práxis e Conhecimento. Desta forma, compreendemos a Teoria Crítica da Educação como o próprio método desse estudo, de modo que, através da dimensão Teoria-Práxis, iremos reflexionar sobre o conhecimento produzido *in loco*. Desse modo:

[...] não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si. (DAMASCENO, 2010, p. 125-126).

Através de autorreflexão conseguimos oportunizar uma educação livre de amarras e Theodor Adorno nos sinaliza sobre sua importância ao apontar que significa o abandono da ingenuidade como passagem para o humano (ADORNO, 1995b). Desta forma, ratifica-se que compreender a práxis, sem dissociá-la do conhecimento teórico, é premente para a ressignificação de pensamentos. Ainda corroborando com esta análise, Adorno (1995b, p. 61) afirma que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.

Quando se trata da indissociabilidade da teoria e práxis, Adorno afirma:

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria — isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao 'thema probandum', no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria. (ADORNO, 1995a, p. 227).

Fica em evidência a precípua importância de nos apropriarmos de fundamentação teórica para que não haja detrimento dos divergentes pontos de vista para favorecimento de uma decisão, quando necessário, adquirindo perspectivas de análise e compreensão dos contextos em geral. A comunicação entre saberes oportuniza o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória, o que, para Adorno, leva ao ponto mais crucial no campo educacional: a desbarbarização da humanidade.

Entendemos que, para que a escola seja um espaço onde haja lugar para todos, com um atento olhar, que vai para além da compreensão da teoria, faz-se necessário mais do que a existência das atuais políticas públicas de educação, direcionadas à inclusão mas, sobretudo, sua efetivação dentro das escolas; é necessário pensar em novas possibilidades de atendimento, face às novas necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE), objetivando, para além do seu acesso, sua permanência com garantia real de aprendizagem; é necessário, ainda, que os educadores envolvidos neste processo estejam abertos para a diversidade, conscientes do quanto é rica e oportuna essa convivência, além de se despirem de descrença e pessimismo, entendendo que a inclusão é um processo que beneficia não só o público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas, especialmente o desenvolvimento humano de todos.

Diante de todo o contexto apresentado, a princípio, os dados da pesquisa foram coletados a partir da visita a quatro escolas do campo, no município de Mangaratiba, que se encontram distintos distritos. A partir do levantamento da demanda de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), escolhemos a escola que apresentou maior número de matrículas e, nesse sentido, o lócus do nosso estudo foi a E.M. Antônio Cordeiro Portugal, escola do campo, localizada na Serra do Piloto, 5º distrito de Mangaratiba.

### **3.1 Objetivos**

Este estudo objetivou, tendo como base as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo:

- Caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Inclusão em Educação e suas interfaces com/na Educação do Campo em uma escola pública municipal em Mangaratiba-RJ;
- Caracterizar o Projeto Pedagógico (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) de uma escola pública municipal em Mangaratiba-RJ em relação às demandas por/de Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE);
- Caracterizar as concepções dos professores de uma escola pública municipal em Mangaratiba-RJ, sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

### **3.2 Questões de Estudo**

Para o alcance dos objetivos acima descritos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Qual concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas experiências da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ?
- Quais tipos de demandas específicas de aprendizagem apresentam os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo no município de Mangaratiba-RJ? E como são identificadas?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados à Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação são encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo, lócus do estudo, no município de Mangaratiba-RJ?

- Há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso das Escolas do campo no município de Mangaratiba-RJ? Se sim, como funciona?
- Qual é a percepção dos professores da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ, no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
- Quais ações são desenvolvidas pela Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba-RJ para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

### 3.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Para tanto, foram considerados como procedimentos adotados para esta pesquisa:

- Entrevistas semiestruturadas;
- observações da escola participante do estudo;
- análises documentais;
- preenchimento de questionário de caracterização.

Partindo do contexto apresentado, torna-se importante elencar os procedimentos e/ou instrumentos adotados para as possibilidades de análises subsidiadas pela Teoria Crítica da Sociedade.

**Procedimento: entrevistas semiestruturada (nas escolas e com as famílias):** realização de entrevistas semiestruturadas, contando com o auxílio de gravadores para o registro e viabilização das transcrições e as análises das narrativas dos sujeitos participantes do estudo, para que seja possível identificar as concepções desses profissionais acerca do processo de Inclusão em Educação desses estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

**Procedimento: observações nas escolas participantes do estudo:** registros sistemáticos em diário de campo, considerando o convívio no cotidiano desses ambientes educacionais, coletando informações na perspectiva de compreender o processo de Inclusão em Educação do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) e registrando fatos referentes à acessibilidade em seus vários níveis (física, arquitetônica, curricular e didático-pedagógico.); ao convívio nas salas de aula; ao o convívio relacionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); à presença do profissional mediador; à garantia de flexibilização curricular, dentre outros aspectos presentes nessas escolas.

**Procedimento: análises documentais:** reflexão sobre o projeto pedagógico de cada instituição escolar, visando identificar propostas frente ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), analisando, assim, se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas participantes do estudo estavam coerentes com as variadas políticas públicas de Inclusão em Educação.

**Instrumento: questionário de caracterização:** coleta de informações dos sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração: idade, sexo, formação, participação em cursos e/ou seminário sobre inclusão, tempo de atuação profissional e de trabalho na escola, cargo ocupado, tempo de ocupação no cargo, tempo de permanência na escola, entre outros.

Os instrumentos citados atuam na perspectiva de nortear o estudo da modalidade de Educação do Campo em Mangaratiba, ajudando, assim, a compreender o cenário político e pedagógico, no que tange ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O percurso metodológico foi desmembrado em quatro fases:

- Aprofundamento do referencial teórico.

- coleta de dados para caracterização da escola e dos sujeitos do estudo.
- a terceira fase incluiu: análise das narrativas presentes nas entrevistas concedidas pelos envolvidos na pesquisa, os dados obtidos por intermédio do questionário de caracterização e os documentos da escola, dentre estes o Projeto Político-Pedagógico.
- a quarta e última fase da pesquisa, alicerçada na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico do estudo, se ocupou da análise e da interpretação dos dados da pesquisa, o que nos permitiu avaliar o alcance dos objetivos elencados.

### **3.4 Sujeitos de Estudo**

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram:

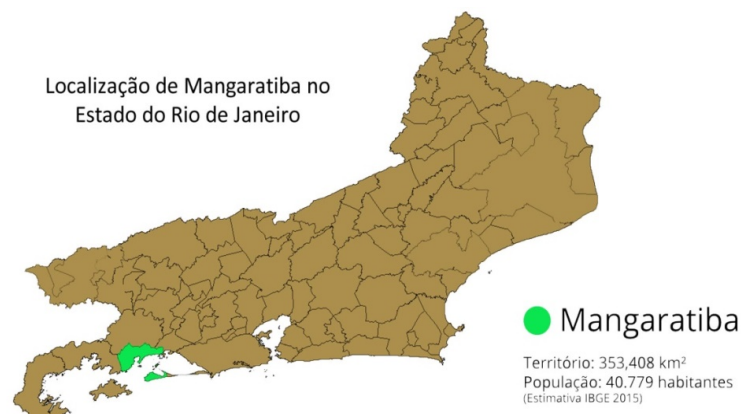
- A diretora da escola do campo, no Ensino Regular;
- A coordenadora pedagógica dos Anos Finais da escola do campo;
- Quatro professoras de sala de aula do ensino regular da escola do campo;
- A professora do Atendimento educacional Especializado (AEE) da escola do campo;
- Um familiar de estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados na escola do campo.

### **3.5 Caracterização Sócio Geográfica do Lócus do Estudo: Município de Mangaratiba-RJ**

Mangaratiba, mais conhecida como Princesinha da Costa Verde, é um município contemplado por uma vegetação única, onde há o resplandecente contraste entre a Mata Atlântica, com montanhas esverdeadas e o mar azul, muitas vezes cristalino, de areias brancas, além de inúmeras cachoeiras de águas translúcidas. O nome Mangaratiba tem origem indígena, "mangara", que significa ponta da banana, e "tiba", local onde existe abundância.

O município está a uma distância de 85 quilômetros da capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro, e limita-se a leste com o município de Itaguaí, ao norte faz divisa com Rio Claro e a oeste, com o município de Angra dos Reis. Ao sul, é banhada pela Baía de Sepetiba.

A região abriga uma população de 44.468 habitantes, segundo estimativa do IBGE 2019 e, de acordo com o Censo de 2010, 17 962 habitantes eram homens e 18 494 mulheres. Ainda, segundo o Censo, 32 120 habitantes viviam na zona urbana (88,11%) e 4 336 na zona rural (11,89%) tendo como densidade demográfica 103,25 habitantes por quilômetro quadrado.



**Figura 6** - Mapa - Localização de Mangaratiba no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/pagina/visao-geral.html>. Acesso em: 09 out. 2022.

O território do município estende-se por 353,408 km<sup>2</sup> e o ponto mais alto da cidade encontra-se no Pico das Três Orelhas, a 1 035 metros de altitude. Localiza-se a 22°57'35" de latitude sul, 44°02'26" de longitude oeste, na região da Costa Verde. Há uma elevação de dezoito metros do nível do mar e está dividido por seis distritos, no qual cada um carrega particularidades e histórias distintas.

São eles:

### **1º Distrito- Mangaratiba**

Neste distrito encontra-se a sede administrativa do município, assim como os bancos e mercados de médio porte, além de ter características pitorescas. Os prédios e ruas desenham uma bela história colonial. Também reconhecido pela população como “centro”, o distrito também é homônimo da cidade e dele saem embarcações para destinos turísticos que chamam a atenção de turistas não só do Brasil, mas também de outros muitos outros países. São vários os prédios que contam a história de Mangaratiba. Todos confluem para um autêntico roteiro pelas emoções de uma cidade tão importante para o Brasil, no século XIX.

Encontramos, ainda, neste distrito muitas praias, igrejas, casarões, marcos naturais e atrações culturais. Nele estão os bairros do Sahy, Ibicuí, Apará, Praia Brava e outros destinos muito apreciados pela população mangaratibense, assim como pelos turistas.

### **2º Distrito- Conceição de Jacareí**



**Figura7** - Orla da praia de Conceição de Jacareí

Fonte: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/distritos>



Conceição de Jacareí teve início como um pequeno vilarejo e é composta por uma beleza bucólica, com uma praia de 600 metros de extensão, com mar calmo, esverdeado e ideal para esportes náuticos, lazer e pesca. Conceição tem, ainda, lindas cachoeiras, Mata Atlântica intocada e harmoniza perfeitamente mar, montanha e rio em um mesmo ambiente. Sua beleza é tão estonteante, que Jacareí abriga um dos mais importantes resorts do Brasil.

### **3º Distrito- Itacuruçá**



**Figura 8** - Orla da Praia de Itacuruçá

Fonte: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/distritos>

Itacuruçá abriga um importante ponto de partida para algumas das mais belas e avultosas ilhas e praias do Brasil, como a Restinga da Marambaia, onde está localizado o Centro de Adestramento da Marinha do Brasil – Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia (CADIM), cujo propósito é contribuir para o aprestamento das Forças Navais e dos Grupamentos Operativos de Fuzileiros Navais (GptOpFuzNav), bem como garantir a preservação do patrimônio da Marinha na Ilha da Marambaia.

Itacuruçá é o distrito que faz divisa com Itaguaí e também é extremamente procurado por turistas, uma vez que oferece linda praia com águas calmas, excelente gastronomia, hotéis aconchegantes e comunidade hospitaleira. Neste distrito, organizam-se passeios inesquecíveis em vários tipos de embarcações. O lugar conta, ainda, com cachoeira e belas igrejas bicentenárias que ajudam a contar a história da cidade e do Brasil.

### **4º Distrito- Muriqui**



**Figura 9** - Vista de cima da praia de Muriqui

Fonte: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/distritos>

De beleza deslumbrante como todos os distritos de Mangaratiba, Muriqui é um balneário famoso pela beleza de sua praia, com pouco mais de um quilômetro de extensão. As águas calmas são perfeitas para crianças, também com excelente gastronomia praiana. Algumas das mais belas e conhecidas cachoeiras procuradas por turistas de todo o Brasil, também localizam-se neste distrito.

#### **5º Distrito- Serra do Piloto**



**Figura 10** - Ruínas na Estrada São João Marcos

Fonte: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/distritos>

Assim é a Serra do Piloto: dotada de vistas estonteantes e cachoeiras maravilhosas. A serra é o cenário da antiga Estrada Imperial, por onde era transportado café e escravos do Vale do Paraíba para o litoral. Hoje, três trechos da estrada foram tombados (BONDIM, 2011).

A Serra do Piloto teve um importante papel na economia do Brasil colonial e hoje, além dos prédios históricos com arquitetura preservada e da natureza praticamente intocada, tem no ecoturismo sua potência e abriga ruínas que recontam suas histórias. É também roteiro para atletas do ciclismo, advindos não só da cidade do Rio de Janeiro, como de outros estados e países.

A gestão governamental atuante tem investido no trabalho de paisagismo, na tentativa de valorizar, ainda mais, as belezas naturais do distrito, no intuito de atrair cada vez mais turistas.

#### **6º Distrito- Praia Grande**



**Figura 11** - Orla da Praia Grande

Fonte: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/distritos>

Praia Grande é um tranquilo e simpático lugarejo que acolhe turistas o ano inteiro. Sua praia é de longa extensão e de beleza impressionante. O distrito acolhe mais visitantes, em casas de veraneio, do que moradores locais. De mar verde e areias claras, é ideal para quem quer curtir a natureza de modo mais rudimentar, sem as opções de um balneário com ampla estrutura de comércio.

O município abriga mais de 34 praias ao longo de sua faixa litorânea, sendo acessível pela rodovia Rio-Santos. Em Mangaratiba, a ocupação territorial aconteceu, já antes da Era Cristã e, nesta ocupação, a existência de muitos sítios de sambaqui, muito marcante em diversos locais do litoral mangaratibense.(BONDIM, 2014)

Do estado do Rio de Janeiro, Mangaratiba tem o menor Produto Interno Bruto de toda a microrregião e o 44º do estado. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2008, o PIB do município era de R\$ 453 431 mil. O produto interno bruto per capita é de R\$ 14 237,34, sendo R\$ 63 564 mil de impostos sobre produtos líquidos de subsídios a preços correntes.

Na economia, o setor terciário é o mais relevante de Mangaratiba. De todo o PIB da cidade, 745 406 mil reais é o valor adicionado bruto da prestação de serviços. O setor secundário vem em seguida. 42 839 mil reais do PIB municipal são do valor adicionado bruto da indústria.

Dentro disto tudo, a agropecuária rende 9 041 mil reais ao PIB do município. E, como destaque, a produção de banana, milho, feijão, mandioca e cana-de-açúcar, bem como a criação de galináceos, caprinos, ovinos, suínos e muares.

Ainda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município possuía, em 2010, um rebanho de 5 310 bovinos, 151 equinos, 489 suínos, 96 caprinos, 8 asininos, 145 muares, 53 bubalinos, 96 ovinos, 1 652 galinhas, galos, frangos e pintos. Na contemporaneidade, a economia do município está pautada na construção civil, exportação de minérios e, sobretudo, nas atividades ligadas ao turismo.

Sua expressão mais marcante está na exploração da indústria do turismo e veraneio, uma vez que empresas náuticas apropriam-se da exímia beleza da Baía de Sepetiba para ofertar passeios pelas praias e ilhas de toda a região. A região abriga, ainda, a Delegacia da Capitania do Portos.

O turismo tem sido um grande investimento, uma vez que traz a garantia de inúmeros benefícios para a comunidade, tais como geração de empregos, produção de bens e serviços e melhoria da qualidade de vida da população. Além disso, colabora para a compreensão sobre

os impactos ao meio ambiente, assegurando a garantia equilibrada de custos e benefícios, o que estimula a diversificação da economia.

Ainda como benefício, fomenta a melhoria nos sistemas de transporte público, nas comunicações e nos demais aspectos de infraestrutura, além de colaborar no custeio da preservação dos sítios arqueológicos, de bairros e históricos edifícios, melhorando a autoestima da comunidade e possibilitando melhor compreensão dos munícipes sobre as origens da cidade.

No século XVI, as terras que formam Mangaratiba, eram habitadas pelos índios das tribos Tamoios, também conhecidos como Tupinambás. E foi neste século que ocorreu a ocupação portuguesa nestas terras, por conta do estabelecimento do regime das capitânicas hereditárias. (BONDIM, 2014)

Ainda segundo Bondim (2014), a partir desse momento essas terras passaram a pertencer à Capitania do Rio de Janeiro, porém o donatário da mesma, Martim Afonso de Sousa, apresentou inusitado e fraco interesse por sua ocupação. Entretanto, o início do povoamento português mais ordenado aconteceu somente anos depois, por volta de 1620, quando o novo donatário, Martim de Sá, mandou trazer índios tupiniquins já catequizados de Porto Seguro e estabeleceu, sob a tutela dos jesuítas, aldeamentos: primeiramente, na Ilha de Marambaia e, posteriormente, na Praia da Ingaíba.

Segundo a historiadora, existe, ainda, outra hipótese, a de que a aldeia de São Francisco Xavier de Itaguaí teria sido fundada por Martim de Sá, sendo, então, uma das principais aldeias fundadas pelos jesuítas no Rio de Janeiro, assim como São Lourenço, São Barnabé, São Pedro e São Francisco. Entretanto, houve um processo diferente, porque esses índios foram remanejados do sul, na região da lagoa dos Patos, e então catequizados na ilha de Marambaia e, posteriormente, inseridos nas terras de Mangaratiba.

Em 16 de janeiro de 1764, Mangaratiba se tornou freguesia, entretanto, apenas em 11 de novembro de 1831, conquistou sua independência administrativa, quando foi, então, elevada à categoria de vila, cuja denominação foi Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba.

Até então, Mangaratiba era subordinada ao município de Itaguaí, ao qual pertencia desde 05 de junho de 1818, quando foi criado este município. Antecedendo a este fato, Mangaratiba via-se vinculada ao município de Angra dos Reis.

Com a economia cafeeira em crescente desenvolvimento, sobretudo no Vale do Paraíba, Mangaratiba ganhou movimento e visibilidade cumprindo seu papel de porto escoador da produção de café. Outra atividade extremamente marcante, que contribuiu, sobremaneira, para o enriquecimento da região, foi o tráfico de escravos. Sahy e Marambaia eram pontos de desembarque e de lá os povos escravizados eram levados para o grande mercado do Rio de Janeiro e para os outros centros urbanos do interior, através da íngreme trilha que levava ao sertão depois de ultrapassar a serra e o mar (BONDIM, 2011).

Do interior de São Paulo e Minas Gerais, afluíam para o seu porto os gêneros a serem exportados como o café que era trazido nos lombos dos burros e guiados pelos tropeiros das mais afastadas regiões da serra acima. No regresso, carregavam mercadorias, quase sempre artigos de luxo, advindos da cidade do Rio de Janeiro ou até mesmo do exterior.

Ainda, segundo Bondim (2011), com o considerável aumento da produção de café, as trilhas que desciam a serra tornaram-se módicos para escoar a produção. Tornou-se imperativo a abertura de uma estrada mais larga e com melhores condições de circulação, que ligava Mangaratiba a São João do Príncipe, hoje denominada São João Marcos.

Inaugurada em 1857 pelo imperador Dom Pedro II, a estrada ficou conhecida posteriormente como Estrada Imperial, e foi considerada, por vários historiadores, como a primeira estrada de rodagem do Brasil. Neste sentido, Mangaratiba era um dos portos escoadores da produção de café do Vale do Paraíba, atendendo à demanda de São João Marcos e adjacências (BONDIM, 2011).

Indubitavelmente, a construção da via que ligou Mangaratiba a serra contribuiu, sobremaneira, para o maior desenvolvimento da região, bem como consolidou uma aristocracia local que empreendeu a construção de diversos edifícios, residências, igrejas, teatro, armazéns e trapiches, consolidando, cada vez mais, Mangaratiba como um município em constante desenvolvimento.

Algumas personalidades mereceram maior atenção por parte dos historiadores. O fazendeiro abastado, comendador Joaquim José de Sousa Breves, primeiro fazendeiro, dono dos trapiches do Sahy e da Marambaia, além de ser detentor de vinte grandes fazendas e proprietário de mais de 6 000 escravos, sendo responsável, também, pela produção de mais de um por cento da produção brasileira de café (BONDIM, 2021).

Outro personagem que teve grande relevância na história mangaratibense foi o tenente-coronel Luís Fernandes Monteiro, o Barão do Sahy, proprietário das fazendas Batatal e Praia Grande e de um rico solar no Largo da Matriz, hoje já reformado. Foi proprietário, também, de outra casa assobradada na Rua Direita, atualmente Rua Coronel Moreira da Silva, que o Instituto Estadual de Patrimônio Cultural denominou Solar do Barão do Sahy (BONDIM, 2021).

Entretanto, toda a riqueza e dinamismo não perduraram. O fim do período de expansão aconteceu pela junção de dois fatores. A conclusão da Estrada de Ferro por Dom Pedro II, em 1870, ligando as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, possibilitou o escoamento da produção de café do Vale do Paraíba diretamente para a cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, o segundo fator de extremo impacto, foi a proibição do tráfico escravo e a abolição da escravatura, uma vez que a economia da região era intensamente dependente da mão de obra escrava (BONDIM, 2011).

A decadência foi o desfecho da história, o que levou à extinção do município em 8 de maio de 1892, apesar de ter sido restabelecido alguns meses mais tarde, em 17 de dezembro. Em consequência a este desfecho, os portos de Mangaratiba e do Sahy ficaram desertos e inúmeras edificações foram abandonadas, tais como os grandes solares, armazéns, o teatro, conforme atestam as ruínas hoje existentes no Saco de Cima e na Praia do Sahy. A inércia econômica foi estabelecida, uma vez que o município não tinha produtividade própria que permitisse sua autonomia.

Mangaratiba nasceu de uma rota comercial. A atividade era apenas reflexo da produção agrícola existente na região serrana e pereceu diante do surgimento de novas alternativas produtivas e comerciais (BONDIM, 2014).

A inércia na economia e da vida no município perdurou até 1914, quando foi concluído o ramal da Estrada de Ferro Central do Brasil, que ligou o município ao sistema ferroviário do Rio de Janeiro. Com este fato, houve um tênue progresso econômico oportunizado pela exportação de bananas e pela construção de residências de veraneio ao longo da linha férrea ou concentradas em alguns núcleos urbanos.

Com o caminhar do tempo, loteamentos de importantes dimensões foram criados nas orlas da Praia do Saco, de Muriqui, de Itacuruçá e outras, mais precisamente em 1940. Já em 1942, foi aprovado o primeiro código de obras para o município. Nos anos 1970, veio a construção da rodovia Rio-Santos e a BR-101 proporcionou uma fase de desenvolvimento para o município, trazendo valorização do espaço urbano, assim como a melhoria na construção de residências de veraneio.

A nova estrada trouxe, ainda, diversas atividades ligadas ao turismo, com um processo de ocupação de áreas, até então, inacessíveis e desertas. Na década de 1990, a MRS Logística encampou a parte da Estrada de Ferro Central do Brasil pertencente a Itaguaí e Mangaratiba. Desde então, a estrada de ferro passou exclusivamente a ser de uso da mineradora MBR, hoje incorporada pela Companhia Vale, que usa a estrada como

escoamento da produção do minério produzido em Minas Gerais, desembarcando na Ilha de Guaíba (BONDIM, 2014).

A ocupação humana nas terras do território que hoje se denominam como Mangaratiba deu-se em época anterior à Era Cristã. Essa ocupação ficou marcada pela presença de diversos sítios de sambaqui presentes em vários pontos do litoral mangaratibense.

O outro povo que aqui habitava, antes da chegada dos portugueses, foi o povo Tupinambá, que vivia na região litorânea de Ubatuba à Cabo Frio, subdivididos em diversas aldeias. Sob o comando do cacique Cunhambebe, inicialmente, e, após sua morte, sob o comando de Aimbirã, formou uma forte aliança com as tribos inimigas dos portugueses, junto aos franceses, a partir de 1555, contra a invasão de suas terras e a escravidão de seu povo. A essa aliança deram o nome de Confederação dos Tamoios.

Apesar das constantes lutas pela conquista da terra, incessantemente sem dar trégua aos colonizadores, os tupinambás foram extintos e a Confederação, foi derrotada (BONDIM, 2014).

Após esta derrota em 1567, iniciou-se, então, o processo de colonização em Mangaratiba, com doações de terras à família Sá, muitíssimo poderosa na época, sendo a primeira sesmária doada em 1568, para Vitória de Sá e Bartolomeu Antunes Lobo.

Ainda no final do século XVI, Salvador Correia de Sá (o velho) construiu um grande engenho nas terras denominadas como Itacuruçá. Segundo o historiador Vieira de Mello (1996), esse estabelecimento pode ser considerado como o quinto engenho da capitania do Rio de Janeiro.

Entretanto, a colonização nessa região, banhada pelas baías de Ilha Grande e de Sepetiba, foi delicada, pois a localização geográfica contribuía com os ataques piratas às embarcações que vinham das minas de prata e ouro de Potosi durante os séculos XVI e XVII, assim como às embarcações advindas de Paraty, carregadas de ouro mineiro, no século XVIII. Além destes fatos, ainda aconteciam ataques por parte dos remanescentes Tamoios, que mantiveram-se firmes e vivos mediante à derrota da confederação e, com frequência, incendiavam plantações e assustavam os colonos (BONDIM, 2014).

Neste sentido, Bondim (2014) sinaliza que a colonização de Mangaratiba começou quando Martim de Sá, administrador do Engenho de Itacuruçá e governador da Capitania Real do Rio de Janeiro estatuiu dois aldeamentos para garantir a posse da terra contra a pirataria e os possibilidades de ataques dos remanescentes Tamoios, no início do século XVII:

- Aldeia de São Francisco Xavier e/ou Aldeia de Itinga, um aldeamento carijó, cuja tutela era dos padres jesuítas de Santa Cruz. Inicialmente, foi estabelecida na Ilha de Itacuruçá e, posteriormente, em 1729 transferida para Itaguaí;
- A outra foi a de aldeamento tupiniquim, cuja administração foi do próprio Martim de Sá e que, inicialmente, foi estabelecido na Marambaia e, posteriormente, removido para a Ingaíba, formando um arraial sob a tutela de São Brás. Ainda no século XVII, essa aldeia foi, por fim, transferida para o centro de Mangaratiba. Neste novo local, foi construída uma capela sob a tutela de Nossa Senhora da Guia. Entretanto, entre os anos de 1688 e 1729, essa aldeia não tinha assistência religiosa e, por esta razão, sua capela ficou agregada vinculada à capela da Aldeia de Itinga.



**Figura 12** - Fotografia sem data da Matriz de Nossa Senhora da Guia, ainda sem a Praça Robert Simões, no centro de Mangaratiba

Fonte: Acervo da Fundação Mário Peixoto. Autor e ano desconhecidos.

Nesse período, Mangaratiba, assim como toda a área que atualmente se denomina como Costa Verde, tinha como principal função produzir açúcar e alimentos destinados ao abastecimento da capitania de São Vicente, capitania da qual era pertencente. Mesmo fazendo parte da recém-criada Capitania Real do Rio de Janeiro, essa região continuou pagando dízimos de sua produção para sua capitania primordial, até o final do século XVIII.

Em 1764, a capela de Nossa Senhora da Guia foi elevada à freguesia, ou seja, paróquia, no qual Francisco das Chagas Susano foi o primeiro vigário responsável pela aldeia e um dos donos da grande fazenda do Sahy, onde funcionava um sistema de desembarque e de venda de escravos (BONDIM, 2021). Essa freguesia atendia unicamente ao aldeamento e, entre os anos 1785 e de 1795, a partir da mão de obra dos aldeados, a igreja foi ampliada.

Em 1802, ano da inauguração da grande obra, a freguesia de Nossa Senhora da Guia foi ampliada, compreendendo o território de Itacuritiba até o Itinguçu, incluindo as ilhas adjacentes. (BONDIM, 2021).

Com essa ampliação, a Freguesia de Mangaratiba desenvolveu-se, uma vez que o aldeamento tupiniquim, até as três primeiras décadas do século XIX, sobreviveu com casinhas construídas com pau a pique e sapé no entorno da igreja, que, além de tudo, era rodeada com pequenos roçados de mandioca, milho, feijão, arroz e muitas verduras, para o consumo dos pertencentes da aldeia, enquanto o maior desenvolvimento do território que compreendiam a antiga freguesia estava localizado nas terras de Itacuruçá, do Sahy, da Ingaíba, de Itacurubitiba.

Nesses locais, segundo a autora, além das plantações de feijão e de todos os insumos já citados, também havia pequenas produções de café, aguardente e açúcar. A aguardente era produzida no intuito de atender ao comércio de escravos no atlântico.

O arrendamento de terras/ aforamento era um dos principais rendimentos dos aldeados neste período. Muitos conflitos foram registrados na aldeia, gerados pela tendência dos foreiros em aumentar a área que lhes cabia. Ainda tinha as lutas indígenas contra as construções de casas com pedra e cal receosos em perderem suas terras.

Finalizando o século XVIII e já no início do século XIX, por toda a região, sobretudo em São João Marcos e Resende, a lavoura de café começava a se expandir. Com desenvolvimento da economia cafeeira em São João Marcos, Pirai, Barra Mansa e demais localidades da região do Médio-Paraíba, Mangaratiba, assim como outros portos angrenses, ganhou um crescente movimento portuário, disputando com os portos de Itaguaí. (BONDIM, 2014).

Em 05 de julho de 1818, Mangaratiba foi anexada ao território de Itaguaí, pois este município, nesta época, conquistou sua emancipação política. Entretanto, as terras que compreendem hoje Conceição de Jacareí não fizeram parte deste processo de anexo, pois continuou pertencente à Angra dos Reis. Já a Serra do Piloto, continuou pertencente a São João Marcos.

Neste período, houve destaque para Joaquim José de Souza Breves, conhecido por todos no estado como o Comendador Breves, o Rei do Café, além de ser o maior escravocrata do país. Breves construiu um trapiche, um armazém de estocagem dentro do porto de escoamento, localizado no centro de Mangaratiba, para escoar sua produção cafeeicultora. (BONDIM, 2014).

Ainda segundo Bondim, posteriormente, em meados de 1830, Breves ergueu novos armazéns no Saco de Mangaratiba e, juntamente com outros parceiros cafeeicultores da região de serra acima, estabeleceu nesta área a grande movimentação portuária do município. No Brasil, esse porto destacou-se como um dos maiores portos do Brasil, em meados do século XIX.

Outro fato interessante é que, além dos armazéns de café e de diversas lojas comerciais, assim como pensões, casa de bilhar e cocheiras, havia também um teatro, que chegou a trazer o grande artista da época, João Caetano. Infelizmente, ainda nesse local, também ocorriam os execráveis leilões de escravos.

Assim como a atividade portuária de escoamento de café, o tráfico de escravos foi outra importante atividade econômica que favoreceu, indubitavelmente, o enriquecimento da região. A conquista de toda essa riqueza possibilitou que Mangaratiba conquistasse sua independência administrativa em 11 de novembro de 1831, sendo elevada à categoria de vila, com a denominação de Vila de Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba. E, neste processo de emancipação, tornou parte do território, as terras de Conceição de Jacareí e da Serra do Piloto. (BONDIM, 2014).

Com a vinculação desses territórios à Mangaratiba, a Câmara de Vereadores da nova vila apresentou como primeiro projeto, a construção de uma estrada que ligou Mangaratiba a São João do Príncipe, agora São João Marcos.



**Figura 13** - Palacete do Barão do Sahy, que foi a sede da primeira Câmara Municipal de Mangaratiba, ao lado do atual prédio da Prefeitura

Fonte: Desconhecido. Acervo da Fundação Mário Peixoto, ano: sem informação.

Ainda segundo Bondim (2011), Joaquim José de Sousa Breves assumiu a administração da construção dessa estrada, hoje identificada como Estrada do Atalho. A



produção de café aumentou consideravelmente e essa estrada tornou-se inadequada para atingir seus fins, uma vez que era estreita e de terra batida, considerada, então, de difícil acesso. E, neste sentido, ela entrou em reforma para calçamento e ampliação entre os anos de 1850 a 1856.

Concomitante a este fato, iniciou-se, em 1855, a abertura de uma nova estrada que ligava Mangaratiba a São João Marcos, ficando, assim, estabelecidas duas estradas que davam no mesmo ponto.

Em 1857 foi inaugurada a nova estrada hoje nomeada de Estrada Imperial. Relatos indicam que esta foi à primeira verdadeira estrada de rodagem do Brasil e, neste contexto, podemos considerar esse evento um importante marco do desenvolvimento de Mangaratiba no período imperial. (BONDIM, 2011).

Entretanto, o período grandioso da economia de Mangaratiba prevaleceu por curto tempo. A junção de três fatores causou seu declínio: ainda em 1857, para cobrir o altíssimo investimento feito na construção da estrada, foi instalado pedágio e o exorbitante aumento da taxa cobrada. O desvio da rota de escoamento de café causado pela chegada do trem à Barra do Piraí em 1864; e, por fim, mas não menos importante, o evento da Abolição da Escravidão, em 1888, que desestabilizou e fragilizou todo o sistema de produtividade da região (BONDIM, 2012).

Em 1873, Mangaratiba passava por um de seus piores momentos, e concomitante e este momento de falência, veio a epidemia de varíola, o que promoveu o escoamento populacional para outras regiões. Expressiva parte da população mangaratibense, foi procurar abrigo e moradias nas zonas rurais, sobretudo na Ingaíba (BONDIM, 2012).

Essa localidade passou, então, a ser a área de maior produção do município e, ainda nesse período de crise, a produção de cachaça contribuiu potentemente com os cofres públicos. Sobressaíram-se os engenhos da Fazenda Cachoeirinha, no Vale do Saco, e Engenho do Gago, no Sahy. Como ápice da decadência, o município de Mangaratiba foi extinto em 08 de maio de 1892, embora tenha sido restabelecido poucos meses depois, em 17 de dezembro do mesmo ano.

Havia uma visão fantasmagórica acerca dos portos mangaratibenses, que representavam um cenário de abandono, assim como aconteceu com as inúmeras edificações comerciais dentro da vila, no Saco e na Praia do Sahy.

Em 1894, um grande fazendeiro e empreendedor de Itacuruçá, o vereador José Caetano de Oliveira iniciou sua luta na tentativa de trazer o trem para a Mangaratiba. Como resultado dos seus empreendimentos, o trem finalmente chegou, em 1911, à Itacuruçá e, posteriormente, em 1914, ao centro de Mangaratiba (BONDIM, 2012).

Infelizmente, concomitante a esta conquista, iniciou-se o período da Primeira Guerra Mundial, e, como consequência, o consumo de lenha aumentou abruptamente, já que a maior parte do carvão mineral consumido no Brasil vinha da Europa e, durante a guerra, foi findada sua exportação.

Entretanto, com os espaços abertos causados pelo corte de lenha e de madeira para fazer carvão, os lavradores viram, ali, a oportunidade de investirem no o plantio da banana. Com isso, gradativamente, os bananais foram tomando exacerbada proporção pelas serras da região e tornando-se outro potente destaque na economia do município.



**Figura 14** - O famoso trem apelidado de Macaquinho por realizar o transporte de muitas bananas. Mangaratiba já foi a maior produtora da fruta de todo o país. Registro de 1947  
Fonte: Acervo ibicuifotos.blogspot.com.br

Os trens, então, passaram a ser os responsáveis por grandes carregamentos deste insumo, distribuindo-os por todo o país. Com o final da escravidão, as bananas chegavam às estações e paradas de trem, carregadas por tropas de burros, carroças e barcas.

Por andarem sempre muito cheios de bananas, distribuindo o produto por todas as regiões do Brasil, esses trens, ficaram conhecidos, carinhosamente, como macaquinhos. Neste período, Mangaratiba chegou a ser a maior produtora de banana de todo o país.

Assim como responsáveis pelo carregamento de lenha, banana e carvão, esses trens eram dotados de vagões especificamente destinados ao transporte de peixes. Desde o início da história de Mangaratiba, a pesca foi uma atividade existente e a chegada do trem contribuiu, sobremaneira, para este meio de produção extrativista animal. E, devido ao forte odor, o último vagão era destinado a este transporte (BONDIM, 2012).

Da Baía de Sepetiba, passando por Itacuruçá, saíam importantes quantidades de diversos tipos de pescado de qualidade. Os mais frequentes nas vendas eram os cações, linguados, namorados, corvinas, assim como outros.

Ainda segundo (BONDIM, 2012), foi necessária a organização de uma imponente estrutura para atender as demandas da navegação, da pesca e para o beneficiamento de peixes e, para isso, foi sendo criado o estabelecimento da Capitania dos Portos do Rio de Janeiro, da Colônia de Pesca, da antiga Escola de Pesca Darcy Vargas, das fábricas de sardinhas, do Iate Clube de Itacuruçá, dentre outros.

Ainda pelos trilhos do trem, desembarcavam, no município, turistas advindos de todas as regiões do país e a prática do turismo perdura até os dias atuais, tornando-se a principal fonte econômica de Mangaratiba.

O turismo praiano tornou-se extremamente potente, atingindo todo o litoral mangaratibense. Férias, feriados e fins de semana eram períodos em que os trens atingiam sua capacidade máxima, com o transporte de turistas, sobretudo, advindos da cidade Rio de Janeiro. Estes rogavam em deleitar-se nas belíssimas praias e ilhas da região.

O trem Macaquinho oportunizou importante progresso e desenvolvimento do município e é considerado o responsável, em 1911, pelo marco histórico do desenvolvimento de Mangaratiba, no período republicano.



**Figura 15** – Estação do trem por onde chegava o turismo.

Fonte: Autor Desconhecido. Acervo da Fundação Mário Peixoto, ano: sem informação.

A partir de 1920, por conseguinte, Mangaratiba ostentou venerável desenvolvimento da área urbana. Com o aumento do turismo, mais e mais residências de veraneio eram construídas. A estrutura de lugarejos foi se metamorfoseando em vilas balneárias, conhecidas como veraneio zona sul.

Com o passar dos anos, foram acontecendo muitos loteamentos pela orla marítima e, na década de quarenta, Muriqui, em Ibicuí, Praia Grande, Praia do Saco e Itacuruçá foram pontos tomados por essa prática. Por esta razão, foi produzido, em 1942, o primeiro código de obras municipal (BONDIM, 2012).

Outro grande marco para o desenvolvimento de Mangaratiba foi a inauguração da Estrada RJ-14, já em meados do século XX. Ela ligava o município à cidade do Rio de Janeiro, sendo a primeira estrada de rodagem. Com esse novo trajeto, o desenvolvimento turístico da região aumentou sobremaneira, bem como beneficiou o escoamento do pescado, da produção de bananas, dentre outros produtos agrícolas, valorando, ainda mais, as terras dos pequenos balneários e sítios da zona rural (BONDIM, 2021).

A partir desse evento, o turismo, a produção de bananas e o pescado passaram a ser o forte para a receita municipal, destacando-se Itacuruçá por ser a principal localidade produtora de peixe e turística de município.

Em 1973, Mangaratiba volta a ser um município portuário com a inauguração do terminal portuário de escoamento de minério de ferro da Ilha Guaíba. Pouco tempo depois, em 1974, Mangaratiba começou a sofrer um processo de descaracterização demográfica, com a inauguração da rodovia Rio-Santos (BR-101), causando transformações no lindo cenário bucólico da região. E, apesar do turismo ter sido um marco para o desenvolvimento do município, trouxe com eles alguns percalços que precisam ser considerados.

Empreendedores de grande porte ligados ao ramo imobiliário e a grandes hotéis de luxo, condomínios privados e resorts começaram a dominar a economia local, sobretudo, nas regiões de ainda contrastantes e exuberantes belezas da Mata Atlântica e de límpidas praias locais, cuja exploração era rara, especialmente no espaço compreendido entre Ingaíba e Conceição de Jacareí, uma vez que a linha férrea e a rodovia não contemplavam esses espaços. (BONDIM, 2021).

O Porto de Sepetiba (atual Porto de Itaguaí), inaugurado em sete de maio de 1982, e o evento da Rodovia Raphael de Almeida Magalhães, mais conhecida como Arco Metropolitano, inaugurado em 1º de julho de 2014 e construído com a missão de desviar o

intenso tráfego de veículos que apenas atravessam a cidade do Rio de Janeiro, diminuindo assim, os congestionamentos nas principais vias de acesso à cidade, como também oferecer melhor acesso ao porto, trouxeram para Mangaratiba potentes mudanças.



**Figura 16** - Mapa da Rodovia Raphael de Almeida Magalhães, conhecido popularmente como Arco Metropolitano

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Arco\\_Metropolitano\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arco_Metropolitano_do_Rio_de_Janeiro)

O município abriga, hoje, importante quantidade de casas de veraneio, com uma população flutuante de finais de semanas, férias e feriados. Há um aumento considerável na criminalidade, ainda não se comparando às delinquências que acometem os grandes centros urbanos. Com o aumento da população e a falta de saneamento básico, o município vem sofrendo sérias modificações em sua paisagem natural: praias poluídas, manguezais dizimados, além de desmatamento e ocupações de pontos históricos para construção de moradias irregulares, que desrespeitam a lei de postura municipal, são alguns cenários muito recorrentes.

Ainda, com a inauguração do Arco Metropolitano, surgiram proeminentes engarrafamentos nas estradas e localidades litorâneas na busca por um turismo praiano não só no município de Mangaratiba, como também no trajeto que leva aos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba, uma vez que para todas essas localidades a estrada de acesso é a mesma.



**Figura 17** - Engarrafamento corriqueiro em finais de semana, dias de sol e feriados na estrada Rio Santos, na altura do Sahy

Fonte: <https://www.google.com/search?q=engarrafamento+em+Mangaratiba>

Entretanto, apesar de todos os percalços, Mangaratiba continua sendo um município de exuberante beleza em ascensão.

### 3.6 Serra do Piloto - O Berço da História Campesina

A Serra do Piloto, 5º distrito, fica a 13 km da sede do município, sendo considerada zona rural. A estrada de acesso que liga Mangaratiba a este distrito é a primeira estrada de rodagem do Brasil, construída por D. Pedro II em 1856, para acessar o Porto de Mangaratiba, que ligava ao antigo município de São João Marcos, um dos mais ricos do país entre o final do século XVIII e meados do século XIX, hoje configurado num Parque Arqueológico, gerado a partir de sua inundação (BONDIM, 2012).

Seu nome foi concebido a partir da primeira sesmaria da região, ofertada ao piloto de cordas João Cardoso de Mendonça Lemos, renomado por ter sido um dos mais importantes, além de ser primeiro piloto de cordas do senado do Rio de Janeiro. Por conta de sua notoriedade e em sua homenagem, o distrito ficou nomeado como Serra do Piloto. (BONDIM, 2012).

Ainda segundo a autora, também se destacaram nesta localidade a Fazenda da Lapa, de Lourenço Alves e a Fazenda dos Mendes, de Antônio Mendes Monteiro, que também foram contemplados com sesmarias nessa região serrana.

Parte dos Mendes passou para a família Rubião, razão pelo qual o nome passou a integrar uma das localidades da Serra.

A estrada, hoje pavimentada, ainda possui três pequenos trechos históricos tombados em leito original pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tendo sido construída em 1855 e inaugurada em 1857 com o objetivo de facilitar o escoamento da produção de café do Vale do Paraíba Fluminense e a entrada de mão-de-obra escrava para a lavoura (BONDIM, 2021).

Os trechos preservados são constituídos em pedra Pé de Moleque (produto original) e estão em locais históricos, tais como o Mirante Imperial, o Bebedouro da Barreira, a Cachoeira dos Escravos e o Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos.



**Figura 18** - Trecho asfaltado da Estrada RJ-14

Fonte: arquivo da autora, 2022.



**Figura 19** - Trecho original da Estrada RJ- 14  
Fonte: arquivo da autora, 2022.



**Figura 20** - Trecho original da Estrada RJ-14 feita em Pedra Pé de Moleque  
Fonte: arquivo da autora, 2022.

Contrastando com os encantos marítimos, a Serra do Piloto, em seus caminhos imperiais, tem grande representatividade do ecossistema de floresta ombrófila<sup>7</sup> densa e rico conjunto arquitetônico formado por pontes, muros de arrimo, sarjetas, galerias, e estonteantes monumentos que foram construídos pela exploração da mão de negros escravizados.

Dentre esses monumentos, em um dos trechos tombados está a Cachoeira dos Escravos, de arquitetura magnífica com engenhosa tecnologia para a época, 1857. Por estar situada em uma vultosa queda d'água, foi necessário construir, como parte do projeto, um biombo para a garantia do escoamento das águas em tempos de fortes chuvas. Entretanto, no início do século XXI, em decorrência de um suntuoso temporal que aumentou sobremaneira o nível das águas, o biombo foi destruído. Diante do ocorrido, foi necessário reconstruí-lo,

---

<sup>7</sup> O termo “Floresta Ombrófila Densa” substitui Pluvial (de origem latina) por Ombrófila (de origem grega), ambos com o mesmo significado “amigo das chuvas”. Uma mata sempre verde com dossel de até 50 metros, com árvores emergentes de até 40 m de altura.

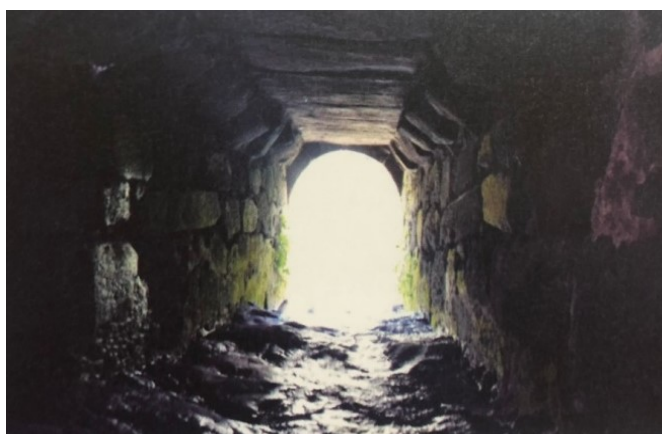
sendo seu projeto original respeitado. (BONDIM, 2021). Segundo a historiadora “a Cachoeira dos Escravos é o único patrimônio histórico do município que presta uma homenagem aos negros escravizados, autores invisíveis da história, em Mangaratiba” (BONDIM, 2021, p. 28).



**Figura 21** - Cachoeira dos Escravos  
Fonte: arquivo da autora, 2022.



**Figura 22** - Cachoeira dos Escravos  
Fonte: arquivo da autora, 2022.



**Figura 23** - Cachoeira dos Escravos  
Fonte: arquivo da autora, 2022.

Outro importante e imponente monumento situado nesse distrito campesino e abarcado por relevante história para o presente contexto campesino é o Bebedouro da Barreira que, ainda segundo Bondim (2021, p. 29):

O monumento foi construído em forma de um grande biombo, apresentando a sua frente um cocho todo decorado com pedras de cantaria, para dar água aos muares. Uma pequena bica de água para saciar a sede dos passantes. Estudos arqueológicos recentes indicam que atrás do grande biombo existia uma bica original que foi soterrada com a queda de uma barreira. A bica d'água na lateral, localizada a esquerda do grande biombo foi construída no século XX e decorada com a lápide do túmulo do cavoqueiro (cortador de pedras) Antônio Andrade que, naturalmente, faleceu durante a construção da Estrada Imperial e foi enterrado no Sítio da Barreira. (BONDIM, 2021, p.29)



**Figura 24** - Fonte de água potável ao lado do Bebedouro da Barreira  
Fonte: arquivos da autora, 2022.



**Figura 25** - Bebedouro da Barreira  
Fonte: arquivos da autora, 2022.



O bebedouro, também inaugurado em 1857 e tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1983, teve em sua construção o objetivo de saciar a sede de quem precisava pagar pedágio em frente ao monumento. Esse local era conhecido como a antiga casa da barreira e hoje, no local, restou da época apenas suas ruínas, um cemitério com túmulos cobertos por pedras, além de um trecho da Estrada do Atalho com galerias em pedras de cantaria (BONDIM, 2021).

Atualmente, o local também abriga duas residências e um charmoso café, visitado por turistas de todos os estados brasileiros, sobretudo de ciclistas, uma vez que a Estrada Imperial se tornou importante rota de viajantes que buscam minimizar o percurso entre os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Minas Gerais e Bahia, dentre outros.

A comunidade local ainda relata que o Bebedouro da Barreira era utilizado para dar água para os cavalos de dom Pedro. Contemporaneamente, a biquinha lateral ao monumento é procurada por toda a comunidade campesina, assim como por moradores de outros distritos para consumo da água potável.

Por fim, apresentamos o Mirante Imperial que, em todo o percurso da Estrada Imperial, é o mais apreciado, tanto pelos turistas como pelos moradores do município. O mirante foi construído para que os passantes pudessem admirar a estrondosa beleza natural do município. A altura e o ponto em que foi construído, estrategicamente, permitem a visão perfeita da magnífica contraposição entre a serra campesina e o mar, de uma beleza indissociável, virtude que só a Costa Verde apresenta em toda a região fluminense para que seja apreciada por todos.



**Figura 26** - Mirante Imperial

Fonte: Bondim, 2021.

Diante da crescente visitação por turistas de todas as regiões, com particular interesse no Mirante Imperial e pela disseminação e divulgação da história campesina da Serra do piloto, a gestão municipal atual investiu na arquitetura do ponto turístico, fazendo melhorias arquitetônicas, sem que houvesse prejuízo na contextura original, apropriando-se, ainda, do trabalho artesanal da mão de obra local.



**Figura 27 - Mirante Imperial**

Fonte: arquivo da autora, 2022.

Quanto à construção do mirante original e do trecho da estrada no qual se encontra, Bondim relata:

Foi construído sobre uma grande rocha, com calçamento em pedra pé de moleque e acabamentos em arte de cantaria, projetado pelo engenheiro inglês Eduard B. Webb (em 1857), para que todos pudessem admirar a belíssima paisagem que descortina nesse ponto da estrada... Segundo o engenheiro Eduard Webb (engenheiro responsável pela obra) essa estrada tinha um diferencial das outras estradas macadamizadas, por ter sido construída utilizando dois modernos (na época) sistemas de construção de estradas: o sistema “Telford”, um calçamento com pedras achatadas servindo de base da pavimentação e o sistema “Mc-Adan” com pedras picadas e prensadas, com grande cilindro, por cima do calçamento. (BONDIM, 2021, p. 30).

Ainda segundo a autora e historiadora, o engenheiro, através de uma carta ao Imperador, relatou que a estrada, em tecnologia e esplendor, em seu julgamento, concorria com paridade com as estradas da Europa e convidou o Soberano a conhecê-la.

A Serra do Piloto, como quinto distrito de Mangaratiba, é contemplada por uma beleza única, com inúmeras cachoeiras, rios, mata atlântica preservada com flora opulente e abundante fauna.

É possível encontrar, em prodigalidade, uma infinidade de animais pouco conhecidos pela maioria da população fluminense sobretudo livre e de fácil acesso. Bicho preguiça, veados, onças, jaguatiricas, tamanduás, pacas, tatus, tucanos e mais uma abundância de espécies de pássaros são alguns dos animais que podem ser vistos, soltos pela natureza, durante passeios turísticos.

A Serra oferece, também, uma infinidade de trilhas, muito almejadas por turistas, assim como caminhos fechados em terra batida, acessados por centena de ciclistas.

Em tempos passados, o distrito foi um dos mais importantes trajetos de escravos e de produtores de café no Vale do Paraíba, que cruzavam com frequência a antiga Estrada Imperial. Há muitas construções antigas localizadas em meio à natureza, por conta da história ligada ao período do Brasil Colonial. Com isso, é possível gozar da visão de cenários belíssimos, o que torna uma visita ao local ainda mais intrigante e atraente.

No fim do século XVIII, inicia-se o investimento nas plantações de milho, cará, feijão e café, pela então descoberta de que as terras da Serra eram abundantemente férteis. Além de plantio, a comunidade investiu, também, na criação de suínos. Entretanto, o valor da Serra do

Piloto veio à tona após a construção das estradas imperiais, ligando Mangaratiba-São João Marcos.

Mangaratiba, por duradouros anos, foi a maior produtora de bananas do estado do Rio de Janeiro, sendo a Serra do Piloto, assim como o Sahy, outro bairro campestre do município, os responsáveis pelo plantio e distribuição da fruta para inúmeros comércios não só no Rio de Janeiro, como para São Paulo e Minas. (BONDIM, 2012).

Contemporaneamente, podemos encontrar, ainda, alguns pontos na Serra em que é possível se deparar com plantações de bananas, mesmo que o consumo seja para as próprias famílias campestres. Entretanto, o investimento local como meio de produção está na criação de gado para a fabricação de queijos artesanais e corte bovino. Nesse sentido, é possível visualizarmos, ao longo de toda a extensão da Estrada Imperial, hoje RJ-14, inúmeros pastos cerrados.

Algumas famílias ainda investem em pequenas produções de hortaliças, temperos, legumes, criação de galinhas para produção de ovos caipiras, bolos artesanais de aipim colhidos na própria Serra e cabe ressaltar que muitas dessas famílias são residentes do assentamento Rubião, primeiro e mais politicamente forte assentamento da região.

Semanalmente, às sextas-feiras, essas famílias, em parceria com a Prefeitura de Mangaratiba, vendem seus produtos agrícolas em uma feira na Praça Robert Simões, localizada no centro do primeiro distrito.



**Figura 28** - Feirante em barraca no centro

Fonte: arquivo da autora, 2021.

Como já posto, atualmente o distrito, além da produção de queijos, e do cenário histórico e ecológico das estradas imperiais, associado ao charmoso lugarejo da Bela Vista, antiga Alminhas, vem investindo também em comércio, não só para atender turistas, mas também a crescente demanda de moradores, em números de famílias que procuram por sossego e qualidade de vida e, em especial, grupos de turistas que apreciam programas de ecoturismo histórico-cultural.

De toda a história ainda restaram prédios e construções de linhas arquitetônicas simples, típicas do período colonial, além de pontes e ruínas ao longo de 40 km de extensão. Cabe, ainda, ressaltar que o distrito da Serra do Piloto tem, também, renomada história campestre vinculada ao assentamento do Rubião.

A Fazenda Rubião, um dos bairros do distrito, é uma área de beleza singular, cuja qualidade da terra e abundância de água atraiu muitas famílias. A antiga fazenda foi

transformada em assentamento estadual em 1998, através do Mandado de Transcrição Imobiliária, expedido em 1985 (ITERJ, 2016).

Os moradores, atuantes como meeiros, organizaram-se, por influência da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de técnicos da hoje extinta Secretaria Estadual de Assuntos Fundiários. (ITERJ, 2016).

Muitas dessas famílias são advindas da antiga cidade de São João Marcos, localizada entre as cidades de Rio Claro e Mangaratiba, sendo ligadas através da estrada RJ-14.

São João Marcos foi demolida para a construção de uma represa nos anos de 1940 e seus moradores perderam suas residências para a desapropriação. Hoje suas ruínas estão no Parque Arqueológico e Ambiental São João Marcos, situado em uma reserva natural formada por 930 mil m<sup>2</sup> de mata atlântica e um grandioso espelho d'água. O Parque é mantido pela concessionária Light, empresa responsável pela triste história que assolou a cidade, uma vez que foi imersa para dar lugar a um reservatório e uma usina que abasteceria de energia elétrica e água a capital e o Distrito Federal.

Sem direito à escolha, os moradores foram obrigados a deixar suas casas, que foram demolidas, sendo indenizados por valores que não faziam jus aos imóveis e, dentre essas famílias, muitas foram realocadas na Fazenda Rubião, na Serra do Piloto.

A Fazenda Rubião é um dos maiores assentamentos de reforma agrária sob gestão do Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (ITERJ), possuindo cerca de 1.500 hectares de área.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), os assentamentos são definidos como:

um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas é entregue a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias.” (INCRA, 2016).

O Assentamento Rural Fazenda Rubião, localizado na Serra do Piloto foi criado em 1998 pelo ITERJ após a publicação da Portaria PRES/ITERJ n° 016/1996 com o objetivo de assentar, através de projeto de reforma agrária, cerca 60 famílias de pequenos agricultores, familiares que residiam na propriedade Fazenda Rubião. A Fazenda Rubião era constituída por quatro grandes propriedades: “Fazenda Santa Bárbara, Fazenda Bonsucesso, Fazenda dos Mendes, Fazenda Fortaleza e mais duas áreas conhecidas como Terra dos Clementes e Terra do Sertão dos Clementes” (ITERJ, 2002, p. 05).

Nestas terras, a agricultura predominantemente era da produção de banana prata e banana d'água, segundo Lima (2010). Ainda, segundo o autor:

A história da cultura da banana no Estado do Rio de Janeiro, principalmente nas regiões abrangidas pelas bacias das baías de Sepetiba e de Ilha Grande, mostra que a banana sempre foi uma cultura com importância secundária. Sendo cultivada em áreas em declive que não foram ocupadas por culturas como a cana-de-açúcar, café, citrus (laranjas) e, que tradicionalmente, ocupavam áreas mais férteis e planas da Região. Além disso, a região se caracteriza por pequenas propriedades, de 10 ha a 50 ha, que cultivam a banana e também são favorecidas por condições edafoclimáticas apropriadas. (LIMA, 2010, p. 02).

Durante longos anos, o solo foi utilizado para larga produção de bananas, atualmente cedendo espaço para crescimento da mata atlântica, no intuito da criação de gado leiteiro.

Além da produção de leite, também é possível encontrar, em pequena escala, plantações de feijão, aipim, caqui, citros e palmeira real, além do açaí de pupunha para extração de palmito, criações de galinhas caipiras e suínos (ITERJ, 2016).

Mediante relatos de moradores, há uma longa trajetória de luta pela terra no Assentamento Rubião, marcado por intensa violência e desrespeito, por parte da segurança pública, representada pela Polícia Federal; ou criminosa, como o caso de traficantes de drogas colombianos que se apossaram do local e ficaram ali escondidos trabalhando no plantio e destilaria de cocaína, obrigando muitas famílias a desistirem de suas terras. (LIMA, 2010).

Segundo Maria Lena, 66 anos, aposentada como agricultora, moradora do Rubião desde o início do assentamento, onde criou, junto ao seu falecido marido, suas quatro filhas, hoje professoras renomadas em Mangaratiba, a polícia Federal tinha a intenção de construir ali um centro de treinamento para a corporação e, nesse sentido, tomaram muitas medidas agressivas na tentativa de que os moradores do assentamento abdicassem de suas terras e plantações e terras.

Ainda segundo a moradora, em uma das discussões com o delegado responsável, na época grávida de oito meses de uma de suas filhas, ao questionar o motivo pelo qual o policial estava levando seu marido para dialogar longe de sua residência, sobre a necessidade de retirada de sua família das terras, esse a agrediu com um forte golpe na face.

O assentamento, na perspectiva da garantia de efetivação de seus direitos, contemporaneamente, ainda dialoga com os órgãos públicos competentes, na tentativa de regularizarem as áreas de assentamento e na busca por investimentos e incentivos para a produção agroecológica. Nesse sentido, trazemos uma reportagem da rede social da Prefeitura de Mangaratiba, 2021:

**Assentamentos do Rubião são pauta de encontro entre Prefeito, secretários, moradores e Deputado Estadual**

O Prefeito de Mangaratiba, Alan Bombeiro, junto com o Secretário de Agricultura e Pesca, Roberto César Oliveira, o Deputado Estadual, Jorge Felipe Neto, e representantes do Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro - ITERJ, receberam nesta segunda-feira (16) moradores do Rubião para uma reunião. A pauta do encontro, que aconteceu no gabinete do Prefeito, foi a ampliação de investimentos na região, incentivos para a produção agroecológica e a regularização de áreas de assentamento.

"Realizamos esse encontro junto com o Deputado para ouvirmos as demandas dos moradores do Rubião e abordarmos questões importantes, como a regularização de assentamentos e a retomada de algumas atividades do ITERJ para apoio a produção agrícola. Além disso, conversamos sobre investimentos em infraestrutura e em segurança para a localidade. Meu objetivo é conseguir apoio do ITERJ e da ALERJ para investir mais no Rubião e nos produtores locais. Todos nós torcemos muito pelo desenvolvimento dessa região", comentou o Prefeito.

O Deputado Jorge Felipe Neto ouviu cada demanda e disponibilizou seu gabinete para colaborar com os projetos da Prefeitura de Mangaratiba. Ele também se dispôs para auxiliar na interlocução com o ITERJ e ver de que forma é possível auxiliar os produtores agroecológicos da região.

Também participaram do encontro o Subsecretário de Transportes do município, Fernando Freijanes, a agricultora do Rubião, Frankcilene De Souza Fausta, entre outros moradores. (MANGARATIBA: ASSENTAMENTOS..., 2021).

Nos dias atuais, o Assentamento Rubião constitui-se em uma pequena comunidade com cerca de 50 famílias, onde há a preocupação de cuidado com a terra e com meio ambiente. Como herança dos primórdios do assentamento, ainda há uma bonita capela com uma torre ao lado de um coreto na praça. Periodicamente, acontecem festas culturais.



**Figura 29** - Maria Lena, aposentada como agricultora mostrando todos os documentos que guardou sobre a história do Assentamento do Rubião

Fonte: arquivo da autora, 2021.

Cabe ressaltar, como relata Maria Lena, que no local, ainda hoje, é possível encontrar, também, além das moradias dos assentados, algumas casas de veranistas que, de certa forma, ocupam espaço de terras que deveriam estar sendo aproveitadas para o plantio e sustento de inúmeras famílias.

### **3.7 Lócus do Estudo: A Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal - Caracterização e Organização Pedagógica**

A Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal foi fundada no ano de 1951 pelo Decreto-Lei nº 3996 de 18 de julho de 1951, sob a categoria de Escola Reunida de Propriedade Estadual. Nesta época, era nomeada como Escola Estadual Fazenda da Lapa, que ficava localizada no endereço que ostentava seu próprio nome, situada na Serra do Piloto-Mangaratiba/ RJ e que é reconhecida como 5º distrito da cidade de Mangaratiba- RJ.

A escola surgiu para atender a comunidade que, por ocasião do alteamento da barragem do Complexo de Ribeirão das Lages, de propriedade do grupo Light-Rio e que provocou a destruição da cidade de São João Marcos, viu-se obrigada a abandonar o local. Nesse cenário, cerca de 400 pessoas foram indenizadas e realocadas para a então Serra do Piloto.

A Escola Antônio Cordeiro Portugal pertence à Rede Municipal de Ensino e por estar situada na Serra do Piloto é considerada escola do Campo. Entretanto, nem sempre esteve fixada neste logradouro. Em seus primórdios, a escola pertencia à rede estadual e seu primeiro prédio foi construído em um terreno doado por um antigo e próspero proprietário de fazendas, conhecido como João da Silva. Ao doar as terras, o fazendeiro solicitou que a escola recebesse o nome de sua esposa, Maria Nazareth de Jesus. Entretanto, seu pedido foi ignorado, sendo, então, inaugurada como Fazenda da Lapa. O antigo prédio era pequeno e simplório, cujas turmas eram multisseriadas devido ao pouco espaço físico, como podemos ver abaixo.



**Figura 6** - Prédio da antiga Escola Fazenda da Lapa (1965)

Fonte: arquivo da autora



**Figura 31** - Antigo prédio da Escola Fazenda da Lapa (1965)

Fonte: arquivo da autora

Apesar de o terreno doado ser de 750 m<sup>2</sup>, o prédio foi constituído numa estrutura de 169m<sup>2</sup>, em que havia apenas 01 (uma) sala de aula, 01 (um) refeitório e 02 (dois) banheiros sanitários para estudantes. Continha, ainda, uma pequena residência com o objetivo de atender o professor, já que, até então, não havia transporte público para o traslado de ida e volta para a cidade de origem deste. Esta pequena residência era composta por uma pequena sala, dois quartos, uma cozinha e um banheiro. A entidade responsável pela sua construção foi Prefeitura Municipal de Mangaratiba em convênio com o Fundo Estadual de Educação. (MANGARATIBA, 2020).

Alguns anos depois, em 1988, a instituição de ensino foi municipalizada e, mais uma vez, foi desconsiderada a possibilidade de homenagem ao doador das terras ou a alguém de sua família. Tal fato, até hoje, gera desconforto aos moradores do distrito, descendentes do senhor João da Silva.



**Figura 32** - Localização Geográfica da antiga Escola Antônio Cordeiro Portugal Após a municipalização

Fonte: Google Maps. 2015.

Ao ser municipalizado o prédio da escola passou por algumas melhorias. Como patrono, a escola recebeu o nome do senhor Antônio Cordeiro Portugal, que nasceu em Portugal em 1903, em Santa Comadão e veio para o Brasil em 1924, onde começou sua história no país, trabalhando como padeiro. Alguns anos depois, por recursos próprios, começou a trabalhar como motorista de táxi, na Praça Mauá.

Treze anos após, em 1942, mudou-se com a família para o município de Itaguaí, onde fundou a empresa de ônibus que realizava o trajeto entre Itaguaí e Santa Cruz. Ainda em 1946, ficou responsável por fornecer o transporte público que efetivava o traslado entre Mangaratiba e a Central do Brasil. Dentro do Município de Mangaratiba, ofereceu o primeiro transporte público que atendeu a comunidade da Serra do Piloto, com a oferta de dois horários ao dia. Após passar algum tempo em Barra Mansa, mudou-se definitivamente para a Serra do Piloto, onde faleceu em 20 de janeiro de 1987, aos 84 anos de idade. Por ter sido o responsável pela oferta do primeiro meio de transporte público que atendeu a Serra do Piloto, foi-lhe concedido o título de patrono da escola, que recebeu o seu nome.

Através do Decreto-Lei nº 315, de 05 de abril de 1998, Art.- I, a unidade de ensino Fazenda da Lapa passou a ser denominada Escola Antônio Cordeiro Portugal (Municipalizada) e, com isso, deixou de trabalhar com turmas multisseriadas, além de agregar ao seu funcionamento o atendimento ao 2º segmento. (MANGARATIBA, 2020).

Em 09 de fevereiro de 2009, a nova estrutura física foi inaugurada, contando com espaço físico mais amplo e adequado às necessidades educacionais e sócio políticas da comunidade.





**Figura 33** - Entrada da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal

Fonte: arquivo da autora (2021)

Já em 2010, a estrada de terra que dava acesso à escola foi asfaltada, o que contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento do trabalho e, sobretudo, para o engrandecimento da comunidade da Serra do Piloto. A partir do asfaltamento, o trecho que era realizado em mais de uma hora, passou a ser feito em, aproximadamente, 30 minutos.

Em maio de 2013, como a E. M. Cordélia Josephina de Magalhães Pahl, também localizada no mesmo distrito, passou a atender em horário integral, ficando responsável por atender toda a Educação Infantil da Serra do Piloto. Os estudantes do Ensino Fundamental foram realocados na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, que assumiu apenas o atendimento aos estudantes dos Anos Iniciais e Anos Finais.

A escola ficou responsável por todo o Ensino Fundamental do 5º distrito. E, neste sentido, passou a atender do primeiro ano (1º ao 5º- Anos Iniciais) até o nono ano (6º ao 9º- Anos Finais).

Assim, como todas as outras escolas do município de Mangaratiba, a Antônio Cordeiro Portugal segue as normativas da SMEEL (Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer) e utiliza o Método das Boquinhas<sup>8</sup>, no processo de alfabetização de seus estudantes, por ser um método multissensorial que trabalha com a associação fonema/grafema/articulema, reconhecendo-o como instrumento de apoio para o ensino da leitura e escrita e para auxiliar o professor no encaminhamento do processo de alfabetização.

Ainda em 2013 decorrência de uma forte chuva, o muro da escola caiu, permanecendo desta forma até a presente data. Cabe ressaltar que no distrito da Serra do Piloto, apenas essas duas escolas atendem toda a comunidade.

É importante esclarecer que no distrito não há sinal de telefonia celular, o que gera transtorno na comunicação entre escola e famílias. Entretanto, em 30 de junho de 2015, a escola foi contemplada com a internet Tim Rural, o que garantiu melhorias no desenvolvimento do trabalho, uma vez que foi oportunizada a promoção de estudos e pesquisas escolares.

A partir de então, o processo educacional do distrito passou a ter uma perspectiva menos segregadora e isolada, embora haja a ressalva de que não são todas as famílias que

---

<sup>8</sup> “Boquinhas é um método que através de vários inputs neuropsicológicos oferece aos indivíduos a conscientização e a percepção de padrões fono-víscuo-articulatórios, favorecendo a aprendizagem com satisfação e alegria. Dessa forma, facilita-se o processo de ensino-aprendizagem, a consciência e a possibilidade de auto avaliação o que estimula o educando, principalmente, por ser um método prazeroso que cria a possibilidade de aumentar a autoestima que, pode estar abalada”. (JARDINE, 2010).

possuem esse mesmo recurso, o que, indubitavelmente, ainda dificulta o relacionamento da escola com muitas famílias.

Em 2018, no mês de abril, também em decorrência de fortes chuvas, uma estrondosa tromba d'água derrubou um trecho da única estrada de acesso ao distrito. Além da trágica perda de uma vida, todo o contexto estrutural escolar teve que ser reformulado, uma vez que a maioria dos funcionários da escola Antônio Cordeiro Portugal morava em outros distritos ou até mesmo em outros municípios, assim como muitos estudantes também advinham de outras localidades ou de lugares da própria Serra que antecederiam ao trecho que havia desmoronado.

Mediante a situação delicada desses estudantes e professores, foi necessário reposicioná-los em outras escolas municipais fora da Serra do Piloto. Entretanto, havia, ainda, outro grupo de estudantes que residia entre o espaço compreendido da escola e o trecho que desabou e, para contribuir com o processo educacional destes estudantes, dando então continuidade às aulas durante o processo de reestabelecimento da estrada, alguns professores optaram por assinar um termo de responsabilidade, oferecendo-se para atravessar a pé por um atalho que foi construído ao lado do desmoronamento, caminho que nenhum veículo automotor atravessava.

Enquanto as obras para reestabelecimento do trecho da estrada São João Marcos – RJ- 149 aconteciam, um ônibus levava os profissionais e moradores do 5º distrito até o trecho em obras e outro ônibus, que os aguardava após este trecho, levava-os até a escola ou para suas moradias. Os funcionários se mobilizaram e assumiram a responsabilidade de permanecer na escola e garantir a continuidade do atendimento da mesma, apesar do risco na travessia.

A obra teve a duração de seis meses e, a partir da sua conclusão, em outubro do mesmo ano, a escola pôde retornar com suas atividades normalmente.

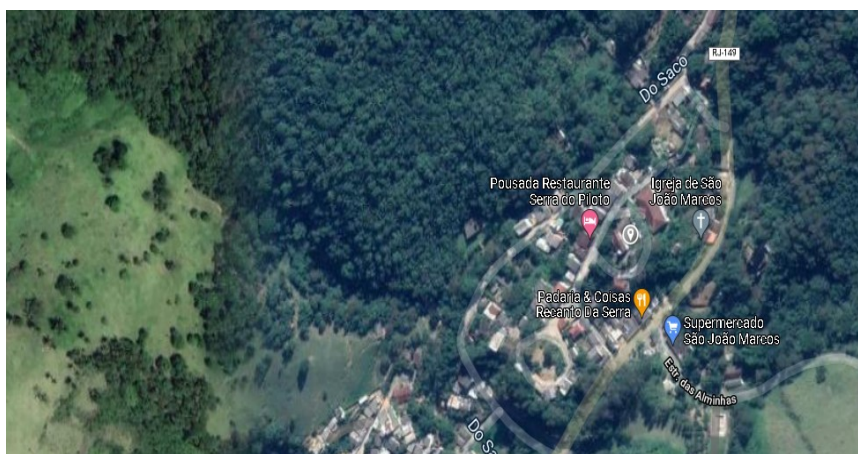


**Figura 34** - Trecho da RJ-14 que desabou com as fortes chuvas

Fonte: <https://diariodovale.com.br/>

Ainda em 2018, entre progressos e retrocessos inerentes à escola do campo, a escola supracitada perdeu seu acesso à internet Tim Rural e, nesta peleja, permaneceu até o ano seguinte.

A escola possui uma banda de fanfarra, criada há mais de 15 anos e que a diferencia da maioria, já que, das quarenta e quatro escolas do município, poucas são as que possuem essa oferta de banda. Entretanto, por razões distintas, ficou desativada durante muitos anos, sendo reativada no ano de 2019. Nomeada como Banda Fênix, é muito apreciada pelo grupo estudantil e sempre se faz presente em eventos da escola, desfiles cívicos e em diversas outras situações em que é convidada a se apresentar.



**Figura 35** - Localização Geográfica do atual prédio da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal

Fonte: Google Maps. 2015.

O novo prédio da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal fica situado à Rua Nossa Senhora Aparecida s/nº, bairro Serra do Piloto e sua atual infraestrutura é composta por um prédio de dois pavimentos subdivididos em:

**Na parte térrea**

- um pátio
- uma cozinha
- um banheiro para funcionários
- um refeitório
- uma despensa
- um depósito de material de limpeza
- uma cantina
- uma sala de leitura
- uma pequena sala para depósito de materiais
- uma sala com materiais da banda
- dois banheiros para uso dos estudantes durante o recreio

**No primeiro pavimento**

- seis salas de aula
- uma sala de professores/ coordenação pedagógica
- uma sala de vídeo
- uma sala da orientação educacional
- uma sala de informática
- uma sala para direção
- uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)
- uma sala para secretaria
- uma sala de materiais didáticos
- dois banheiros para estudantes
- um banheiro para professores

**Quanto aos horários de atendimento:**

**Primeiro turno**

- Início às 7h40min e término às 12h50min (estudantes do 6º ao 9º ano)
- Início 8h e término às 12h30min (estudantes de uma turma de 4º ano)

**Segundo turno**

- Início às 13h e término às 17h30min (estudam a estudantes do 1º ao 5º ano).

**Quadro 1** - Quanto à equipe de gestão pedagógica da E. M. Antônio Cordeiro Portugal

Nome fictício	Cargo	Função	Formação	Vínculo
Beatriz Tenório	Professor II	Diretora Geral	Licenciada em Língua Portuguesa – Português e Espanhol. Pós Graduada em Gestão Escolar	Efetivo
Andrea Pâmela	Professor II	Diretora Adjunta	Licenciada em Pedagogia. Pós Graduada em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação Educacional	Efetivo
Joana Santiago	Professor II	Coordenadora Pedagógica – Anos Iniciais	Graduada em Pedagogia	Efetivo
Martha Teixeira	Professor II	Coordenadora Pedagógica – Anos Finais	Licenciada em Biologia – Pós-graduada em Educação Ambiental	Efetivo
Joana Santiago	Orientadora Educacional	Orientadora Educacional	Graduada em Pedagogia	Efetivo

Fonte: MANGARATIBA, 2021.

**Quadro 2** - Quanto à equipe de gestão administrativa da E. M. Antônio Cordeiro Portugal

Nome fictício	Formação	Carga Horária	Vínculo	Função
Maria José	Ensino Médio com Formação de Professores	2ª a 6ª feira De 7h30min as 14h30min.	Efetivo	Secretária Escolar
José Santos	Ensino Médio Completo	2ª a 6ª feira De 9h30min as 17h30min	Efetivo	Auxiliar de Secretaria Escolar
Charlene Martines	Ensino Fundamental incompleto	2ª a 6ª feira De 6h as 14h.	Efetivo	Auxiliar de Secretaria
João da Silva	Ensino Médio Completo	2ª a 6ª feira De 9h30min as 17h30min.	Efetivo	Auxiliar de Serviços Gerais
Vera Lúcia Maia	Ensino Superior em Gestão Pública	2ª a 6ª feira De 7h30min as 15h30min	Efetivo	Auxiliar de Secretaria Escolar

Fonte: MANGARATIBA, 2021, n.p..

**Quadro 3 - Quanto à equipe do quadro docente da E.M.Antônio Cordeiro Portugal**

<b>Nome fictício</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo</b>
Maria de Fátima	Auxiliar de Secretaria Escolar <sup>9</sup>	Graduada em Biologia	Regente de Ciências e Biologia 6º/7º/8º/9º Ano	Efetivo
Cristiane Antunes	Professor II	Graduada em Física e Pós-graduada em Ciências, Docência e Educação Ambiental.	Regente De Química e Física 8º e 9º Ano	Efetivo
Pablo Fabiano	Professor I	Licenciado em Letras – Pós-graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	Regente de Língua Portuguesa 7º/8º/9º Ano	Efetivo
Miguelito Ramos	Professor I	Licenciado em Matemática	Regente Matemática 7º/ 8º/ 9º Ano	Efetivo
Luciana Baptista	Professor I	Licenciada/ Bacharel em Ed. Física – Pós-graduada em Desporto Escolar.	Regente Educação Física 1º ao 5º Ano	PSS
Bernadete Talles	Professor II	Cursando o Ensino Superior em Turismo	Regente Do 1º Ano	PSS
Jaqueline Sampaio	Professor II	Ensino Médio	Regente de sala de leitura	PSS
Silvio Costa	Professor II	Licenciado em Biologia / Pós-graduado em Gestão Ambiental	Regente de Ciências/ Biologia/ Matemática (em licença médica por tempo indeterminado)	Efetivo
Esther Ramos	Professor II	Ensino Médio – Formação de Professores	Regente do 2º Ano	PSS
Jóice Santos	Professor II	Cursando o Ensino Superior em Pedagogia	Regente do 5º Ano	PSS
Vânia Laura	Professor II	Ensino Médio – Formação de Professores	Regente do 3º Ano	Efetivo
Ruth Calazans	Professor II	Ensino Médio Formação de Professores	Regente do 4º Ano	PSS

<sup>9</sup> Profissional concursado para o cargo de auxiliar de secretaria, com desvio de função, exercendo o cargo de regente dos Anos Finais.

Joaquim José	Professor II	Matemática	Regente de Matemática/ Química e Física	Efetiva
Cláudinei Matias	Professor I	Licenciado em Educação Física	Regente do 6º/7º/8º/9º Ano	PSS
Catharina Braga	Professor II	Licenciada em Geografia	Regente Geografia 6º/7º/8º/9º Ano	Efetivo
Paula Leite	Professor II	Licenciada em Matemática / Pós-graduada em Artes	Regente Artes 1º ao 9º Ano	Efetivo
Carola Cantos	Professor II	Licenciada em História	6º/7º/8º/9º Ano	Efetivo
Suzane Ariola	Professor II	Licenciada em Pedagogia – Pós-graduada em Orientação Educacional	Regente Atendimento Educacional Especializado AEE	Efetivo
Queli Barretos	Professor I	Licenciada em Letras Português/ Inglês	Regente de Inglês e Ensino Religioso do 6º ao 9º Ano	Efetivo
João Costantino	Professor I	Licenciado em Letras – Pós-graduado em Práticas de Ensino de Língua Portuguesa no Contexto do Ensino Médio.	Regente de Língua Portuguesa Do 6º ao 9º Ano	Efetivo

Fonte: MANGARATIBA, 2021.

**Tabela 7 - Quanto à organização das turmas da E.M. Antônio Cordeiro Portugal**

Turno	Turmas <sup>10</sup>	Número de estudantes	Estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)	Estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado -AEE
1º	600	30	01 (em análise clínica)	-
	700	17	-	-
	800	16	02	01
	900	11	-	-
	500	22	-	-
Turno	Turmas	Número de estudantes	Estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)	Estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado -AEE
2º	100	17	-	01 (atendimento externo) <sup>11</sup>
	200	12	-	-
	300	09	01 (Em análise clínica)	-
	400	18	01	01

Fonte: MANGARATIBA, 2021.

<sup>10</sup> Nomenclatura utilizada para classificar as turmas fazendo referência aos anos de escolaridade e organizada pela própria unidade de ensino.

<sup>11</sup> Estudante de outra unidade de ensino atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da E.M. Antônio Cordeiro Portugal.

De acordo com seu projeto político a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, tem como missão:

Fortalecer a participação dos pais e/ou responsáveis na escola para que se tornem cada vez mais parceiros, contribuindo assim com o bem-estar físico, afetivo e mental dos educandos e, para que a escola se torne referência a nível local pelo sucesso profissional dos seus alunos.

Buscamos uma educação que visa formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel transformador no meio social, pois acreditamos ser um instrumento transformador da sociedade. Como afirma Vygotsky, o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro, o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e a próprio conhecimento. Propomos integrar teoria e prática, buscar implementar um currículo orgânico que valorize o conhecimento do mundo vivido, articulando os saberes transmitidos a experiência social da criança. Que sejam valorizada as diferentes etnias que compõem o nosso universo escolar, os estudantes no processo de inclusão, o estudante do campo e o da cidade promovendo o diálogo intercultural, o respeito à diversidade. O trabalho pedagógico deve fundamentar-se no compromisso de que a escola deve levar seus alunos para além do senso comum e chegar ao conhecimento mais elaborado sobre a realidade. Isso é garantir o acesso ao conhecimento. (MANGARATIBA, 2021, n.p.).

Na perspectiva de atender aos princípios básicos do processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE), a escola dispõe de alguns recursos de acessibilidade. E, apesar da barbárie ainda presente nos mecanismos de exclusão e segregação deste público nas escolas do campo, esta escola, em especial, assume a possibilidade de superação, também, através das ofertas de acessibilidade e recursos de tecnologia assistiva que a mesma possui.

Dentre as 44 (quarenta e quatro) escolas públicas do município, 40 (quarenta) são municipais e 04 (quatro) pertencem à rede estadual. A Antônio Cordeiro Portugal é a única, com mais de um pavimento, que possui elevador para acessibilidade dos estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida.



**Figura 36** - Elevador para acessibilidade

Fonte: arquivo da autora, 2022.

Entretanto, há alguns anos, este recurso está desativado por problemas técnicos. Como não há estudante usuário de cadeira de rodas matriculado ou com mobilidade reduzida, talvez pelo mesmo tempo em que o defeito se apresenta, nenhuma atitude para o conserto foi tomada pelo setor responsável por manutenção das escolas.

Além do elevador, a escola possui, ainda, rampa de acesso que dá acessibilidade para a entrada do térreo, para as salas de aula, sala de leitura e refeitório. Além disso, portas acessíveis nos banheiros e barras de proteção.

No ambiente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), são ofertados diferentes recursos de tecnologia assistiva que garantem a acessibilidade no processo de inclusão em educação dos estudantes da unidade de ensino.



**Figura 37** - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
Fonte: arquivo da autora, 2020.



**Figura 38** - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
Fonte: arquivo da autora, 2020.

Quanto à formação da professora de AEE, a mesma recebeu da SMEEL, ao longo dos anos, cursos de formação continuada na área da deficiência auditiva (curso de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS); na área da deficiência visual (Braille, Soroban e Orientação e Mobilidade- todos em parceria com o Instituto Benjamin Constant); cursos na área do transtorno do espectro autista (Comunicação Alternativa e Método Teacch); na área da

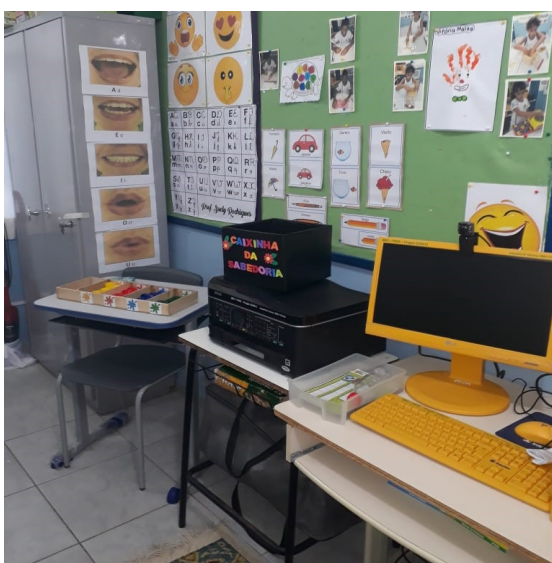


deficiência intelectual e na área da deficiência física (Recursos de Tecnologia Assistiva que facilitam o estar e interagir dos estudantes na escola, além do Curso de Atividades de Vida Diária), dentre outros.

É graduada em pedagogia com habilitação em Educação Especial e pós-graduada em Orientação Educacional.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é oferecido uma vez na semana, com a duração de cinquenta minutos de atendimento para cada estudante. Infelizmente, esses estudantes moram a quilômetros de distância da escola e o transporte escolar só é garantido no horário de entrada e saída de cada turno. Sendo assim, torna-se inviável o retorno em contraturno para a efetivação deste atendimento, tão necessário e importante para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Nesse sentido, os estudantes são atendidos no mesmo turno de aula, geralmente no final do turno, sendo esta alternativa não declarada no censo escolar.



**Figura 39** - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Fonte: arquivo da autora, 2020.

Apesar de a escola estar situada no campo, a Antônio Cordeiro Portugal não tem em seu currículo propostas voltadas para o contexto do campo no qual está localizada, assim como é comum escolas situadas no campo terem em seus currículos disciplinas e conteúdos que não tem relação com as práticas agropecuárias e os valores que dão sentido à vida no ambiente campestre.

### **3.8 Caracterização dos Desafios Geográficos no Distrito da Serra do Piloto**

Desde sua fundação, a escola tem como principal preocupação atender as demandas educacionais geradas pelo currículo que é comum a todas as escolas do município, baseado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, por ser a única unidade de ensino que contempla o trabalho com Anos Iniciais e Anos Finais, fica responsável pelo atendimento pedagógico de todos os moradores do distrito, inclusive da primeira comunidade de famílias assentadas do município de Mangaratiba.

Como os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), em sua totalidade, residem em localidades distantes da unidade escolar, tais como os bairros da Benguela, Matutu, Fazenda Rubião, dentre outros, o transporte escolar se faz premente.

Atualmente, apesar de a escola estar contemplada com ônibus escolar adaptado para usuários de cadeira de rodas, os estudantes com deficiência matriculados fazem uso de van, oferecida pela prefeitura, para a realização do trajeto casa/escola e escola/casa. Cabe ressaltar que, no momento, não há estudante com deficiência física matriculado nesta instituição de ensino.

Entretanto, apesar da oferta do transporte escolar, nem todos os estudantes são atendidos na totalidade do percurso às suas residências, não só pela distância, mas também pela precariedade de algumas estradas que ainda são de terra batida.



**Figura 40** - Estrada Imperial de Pedra de Pé Moleque danificada pelas chuvas  
Fonte: arquivo da autora, 2021.

Ainda como parte do desafio, muitos estudantes realizam parte do trajeto a pé até chegarem ao local de embarque do transporte escolar e, em dias de chuva, esse percurso torna-se inviável e, para além disso, perigoso, uma vez que são comuns quedas de barreiras e deslizamento das estradas.



**Figura 41** - Trecho da estrada danificada pela chuva  
Fonte: arquivo da autora, 2022.



**Figura 42** - Trecho da estrada com desabamento  
Fonte: arquivo da autora, 2022.

É fatídico que um considerável número das escolas do campo revela impetuosos desafios, não só pela qualidade do transporte escolar que, de forma importante, nega o direito à acessibilidade, mas também pelas dificuldades geográficas nos trajetos, se considerarmos todos os antepostos elencados aqui. No distrito da Serra do Piloto esses desafios se revelam nas vias não pavimentadas e na qualidade duvidosa daquelas que já são.

Ainda quanto ao transporte escolar, o mesmo encontra-se atendendo as necessidades dos estudantes, como prevê os dispositivos legais:

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código § 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas. (BRASIL, 2008b).

Entretanto, inúmeros são os desafios enfrentados pelos indivíduos camponeses, desafios que vão além das estradas e transportes públicos ou escolares para acesso à educação. Essa pesquisa, através de questionários e entrevistas, revelou alguns pontos de extrema relevância no contexto da Educação do Campo e, sobretudo, as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo.

*“(...) é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”*  
**Theodor Adorno**

#### **4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CORDEIRO PORTUGAL: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Quanto às questões levantadas nas entrevistas e questionários em relação às ações político-pedagógicas na escola do campo, bem como entre as interfaces da Educação Especial e a Educação do Campo, a partir dos relatos e respostas dos sujeitos participantes da pesquisa trazemos os dados e traçamos as seguintes análises:

Sobre a compreensão do conceito da Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação, as respostas se coadunam acerca do estudante com deficiência nas escolas do ensino regular.

*“Entendo que é garantir o direito de matrícula na rede regular de ensino, oferecer atendimento especializado, flexibilização de conteúdos, mediador e transporte escolar adaptado, quando necessário.”*

*(Gestora escolar)*

*“Então, Verônica, eu entendo que todo aluno tem uma habilidade e uma necessidade específica e que precisa estar incluída no meio escolar, na sociedade com direitos e deveres, fazendo, quanto à necessidade de adaptações curriculares, recursos e de ter um olhar diferenciado para esses alunos.”*  
*(Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais)*

*“Bom, penso que é quando o aluno com deficiência é matriculado no ensino regular, para estudar junto com os alunos que não apresentam nenhuma deficiência.”*

*(Professora de 1º ao 9º ano do Ensino de Arte)*

*“Entendo que Educação Especial é voltada para alunos com deficiência aonde tenta-se incluí-los numa educação regular.”*

*(Professora regente do 4º ano)*

*“Na minha visão, vejo, eu acho que é, é trazer, é trazer para o meio da educação, por meio da escola a atenção voltada para essas crianças. Essa é minha visão. Dar mais atenção para que seja feito um trabalho melhor, realizar um trabalho melhor em relação a essas crianças da inclusão, entendeu?”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Ah, é difícil de responder. Mas, compreensão sobre o conceito sobre Educação Especial? É, no meu ponto de vista, pra atender crianças portadoras de necessidades especiais. Pra incluir dentro de escola regular?”*

*(Professora do 1º ano)*

*“Compreendo que é o atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos e/ou altas habilidades/ superdotação, nas escolas de ensino regular, realizando o trabalho pedagógico, de forma que suas especificidades sejam atendidas.”*

*(Professora do AEE).*

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos do estudo, notamos que a concepção dos professores quanto a Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) caminha para um pensamento coletivo do respeito as demandas desses estudantes nas escolas do ensino regular. Há consonância nos discursos, quando se referem à ação de garantir aos estudantes a estada na escola e de algumas práticas que contribuam para a Inclusão em

Educação. Entretanto, observa-se que nenhum dos regentes do ensino regular foi além, sinalizando, por exemplo, a efetivação das políticas públicas no que tange às ações que garantirão a inclusão deste público.

Unanimemente, entre esses regentes, a inclusão ainda não é relatada como um processo e não é analisada a partir das conquistas e barreiras, de forma a considerar a superação da desigualdade nas oportunidades, embora a reconheçam com uma ação necessária para que as oportunidades de ensino formal sejam ofertadas a todos os estudantes. Já a professora do Atendimento Educacional (AEE) posiciona-se mostrando compreensão teórica acerca do que as políticas públicas preconizam, de maneira muito objetiva.

Se considerarmos que para a superação das inúmeras barreiras que dificultam ou impossibilitam a Inclusão em Educação é preciso, antes de tudo, reconhecer que elas existem, sobretudo nas barreiras atitudinais, torna-se preocupante que haja a efetivação dos direitos já alcançados.

No sentido da superação das barreiras e desigualdades que, historicamente, aprisionam o estado de pensar e estar no mundo, desbancando o segregacionismo, exclusão, preconceito e menos valia, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em Educação (BRASIL, 2008a, p.1) enfatiza que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ainda nesse sentido, Theodor Adorno evidencia o papel de uma escola que prime pela emancipação dos sujeitos a partir de uma perspectiva democrática.

seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (1995a, p. 141-142).

Para a democratização do ensino no viés da emancipação dos sujeitos o trabalho deve ser pensado e construído a partir de análises críticas sobre si mesmo, sobre o outro e do contexto social no qual está inserido.

É importante ressaltar que, apesar das inúmeras conquistas acerca de políticas públicas para a Educação do Campo, assim como para a Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE), o diálogo constante torna-se premente uma vez que ainda encontramos escolas do campo cuja realidade se compara com a da Serra do Piloto, em que a concepção de Educação do Campo precisa ser construída e discutida entre os sujeitos, assim como problematizar a concepção de Inclusão em Educação nas ações estabelecidas.

#### **4.1 Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal: Qual a Identidade de uma Escola do Campo?**

Quanto à questão acerca da caracterização da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal na perspectiva de escola do campo, unanimemente, as respostas novamente se coadunam:

*“É, não vejo a escola como uma escola de Campo. A não ser por estar localizada na zona rural, pois o currículo é o mesmo utilizado nessa escola da zona urbana do município.”*

*(Gestora escolar)*

*“É, eu vejo como a escola do campo, a nossa escola somente por se localizar no espaço rural mas que na sua proposta não consta nenhuma habilidade na grade curricular, sendo tratado somente em projetos e na cultura local, que a gente, quando tem um projeto, aí ia falado sobre a cultura, sobre as receitas, né? É isso que é tratado nessa época.”*

*(Coordenadora pedagógica dos Anos Finais)*

*“Bom, a escola Antônio Cordeiro Portugal é uma escola de Campo, porém não trabalha tanto os conteúdos quanto deveriam ser trabalhados por ser uma escola de Campo. Deveria se apropriar mais da realidade dos alunos.”*

*(Professora de 1º ao 9º ano do Ensino de Arte)*

*“Eu não vejo, ela pode ter esse nome, mas na verdade eu vejo ela como as outras escolas, entendeu? Urbana! Não vejo como escola do campo. Ela não vive, ela não é voltada para o campo, não faz trabalhos voltados para o campo.”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Ah, uma escola regular no campo. Características? São urbanizadas! Não é? Não atende a cultura local.”*

*(Professora do 1º ano)*

*“Não vejo como escola do campo, não é tratada como escola do campo, não há um direcionamento de trabalho para essa modalidade, sendo assim, não consigo ter essa percepção.”*

*(Professora de AEE)*

*“Não, é assim, não vejo uma necessidade, né, da escola falar sobre a geografia, sobre as coisas do campo. Porque em parte eu já falo para o meu filho, entendeu? Eu falo para ele estudar cada vez mais, para ele ter um futuro melhor, ter uma formação, fazer alguma coisa, de formar em alguma coisa que ele goste, né, mas que seja melhor, um trabalho melhor do que eu tenho, minha mãe tem, a avó dele, que é um trabalho mais puxado, um trabalho na roça que morava no campo é bom mas tem muita dificuldade! tem chuva, entendeu? Tem vento, aí cai árvore no caminho a gente fica sem energia direto! Temos várias dificuldades, então, assim, e o serviço aqui é precaríssimo! É só serviço pesado, serviço difícil, é roçadeira, várias coisas, então geralmente quem estuda é para aprender cada vez mais e almejando é um futuro melhor, um bom emprego, almejando fazer uma faculdade. Então é isso, eu sempre falo isso para ele. Eu não vejo uma necessidade de que a escola venha falar sobre essas questões de geografia do campo e tal eu não vejo muito essa necessidade não.”*

*(Mãe de estudante público-alvo da Educação Especial-PAEE)*

As narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa se harmonizam no sentido da descaracterização da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal como escola do campo, apesar da mesma estar instalada em contexto rural.

Dos regentes entrevistados, apenas um não reside na Serra do Piloto e, incredulamente, os professores viram-se surpresos quando, no início da entrevista, começaram as indagações acerca da unidade de ensino ser uma escola do campo.

Os regentes dessa instituição, até o momento, não se questionavam nem dialogavam sobre a escola não trabalhar a partir da perspectiva de escola do campo ou sobre as ações político-pedagógicas que deveriam garantir o trabalho pedagógico, o respeito e valorização da cultura local.

Nesse caminhar de desinformações, é premente afirmar que, apesar das incontáveis conquistas no contexto da Educação do Campo e no avançar dos diálogos e, para além, das efetivações das políticas públicas, ainda é necessário discutirmos sobre o tema, uma vez que ainda existem realidades tão descontextualizadas, sobretudo quando analisamos as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Nesse sentido, trazemos o Parecer CNE/CEB nº36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, quando sinaliza sobre as possibilidades acerca da Educação do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora 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 perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001c).

Toda essa historicidade de políticas públicas que deixam a desejar acerca das interfaces da Educação Especial na Educação do Campo, somado ao fato de o currículo trabalhado em escolas campestres ser essencialmente urbanocêntrico, geralmente deslocado das necessidades e da realidade do campo, acarretam não só falta de informação e investimento, mas também o desinteresse da comunidade local em sua própria cultura e subsídios, no intuito da busca pelo que é desenhado como melhor.

Diante desse contexto, queremos chamar a atenção para a fala da genitora de um dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao afirmar não ver necessidade de que a escola trabalhe em seu currículo assuntos referentes ao campo. Esse relato retrata uma realidade muito presente em inúmeras comunidades campestres, no qual o êxodo rural justifica-se pelas dificuldades encontradas nas vias de sustento e condições precárias e pesadas de trabalho.

Traz, ainda em sua fala, a insatisfação pelas dificuldades vivenciadas no campo e na expectativa que cria, a partir da educação escolar formal de seu filho, de que o mesmo tenha condições de sair do campo e elaborar seu futuro em centros urbanos, onde não terá tanto desgaste físico para prover seu sustento.

Nesse contexto, cabe sinalizar que na Serra do Piloto, assim como em outros contextos rurais, existe a perspectiva de que é importante estudar para melhoria de qualidade de vida, o que, conseqüentemente, contribui para o êxodo rural. Cria-se o conceito de que o êxodo rural está justificado pela ideia de que algo está em desacordo com o esperado. Em relação a isso, Cardoso Neto (2009, p. 1) explica que,

Geralmente o êxodo rural ocorre devido à perda da capacidade produtiva, ou à falta de condições de subsistência, em determinado local que acarretarão no êxodo rural para outra localidade rural, ou, o êxodo rural para localidades urbanas. O mais comum, o êxodo rural para localidades urbanas, acarreta uma série de problemas sociais, estruturais e econômicos para os lugares para onde os “retirantes” se deslocam, legando ao “êxodo” um significado bastante pejorativo.

Nesse sentido, o sujeito do campo migra da zona rural para a zona urbana, arriscando-se nas grandes cidades em busca de empregos e de uma vida mais confortável, tendo em vista as inúmeras possibilidades que os atraem, inclusive, em grandes áreas industrializadas.

Fica evidente, então, a necessidade de mobilizar o povo campestre, sobretudo na realidade do distrito da Serra do Piloto, sobre a importância de analisar os contextos a partir



da oferta de uma educação que considere as organizações, identidades, particularidades e afins.

A falta de tomadas de referências para o trabalho pedagógico acerca da cultura, saberes e a dinâmica de trabalho no campo, assim como a organização do sistema de ensino, a formação de professores e na produção de livros didáticos, são fatores preponderantes para o enfraquecimento de opiniões acerca da necessidade de uma educação para os interesses do campo.

A Declaração de 2002, aprovada no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, sinaliza que:

Quando dizemos “Por uma Educação do Campo” estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e a causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Cabe ressaltar que as dificuldades da vida no campo obrigam moradores e os pequenos agricultores a optarem por trocarem a zona rural pela zona urbana, uma vez que as atividades são limitadas e a falsa ideia de que a cidade seria melhor, os levam a almejavem a mudança de vida.

Ao se tratar de uma comunidade campestre que desconsidera suas próprias características no contexto da Educação do Campo, entendendo-se como escola igualitária ao ensino urbano e que, para além, não reflete ou analisa as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo, compreendendo-se, apenas, como escola com características urbanas situada no campo, Caldart (2002, p. 19) enfatiza:

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Diante dessa premissa, desbarbarizar o sistema escolar na maneira como se apresenta, torna-se pressuroso. Considerar as diferenças socioculturais, reavaliando uma educação urbanocêntrica instalada nos espaços educacionais campestres, com propostas que atendam as especificidades e complexidades a partir da realidade do campo é uma necessidade urgente. E, nessa perspectiva, a desbarbarização no campo se apresenta, politicamente, como um dos mais importantes objetivos da educação, da formação cultural (PUCCI, 2007).

Nesse sentido, apesar da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal estar situada no campo, com características geográficas de ambiente rural, cujo histórico sociocultural da grande maioria dos profissionais carrega características de povo campestre, o corpo escolar dessa instituição apresenta antagonismo ao conceito de escola e Educação do Campo, já que não se identifica como escola campestre.

Ainda nesse viés, foi questionado aos sujeitos participantes da pesquisa: o que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas campestres de Mangaratiba.

*“Eu não tenho muitas informações quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo brasileiras. Eu não percebo*

*diálogos, debates nem discussões que tratem do assunto. Nas escolas campesinas de Mangaratiba acontece da mesma forma como nas escolas em urbanas.”*

*(Gestora escolar)*

*“Então sobre as escolas brasileiras eu não sei te responder, não! Não sei do que se trata, como é tratado essa pergunta que você me fez. Aqui em Mangaratiba acontece igual em todas as escolas da rede porque o que é uma proposta curricular da rede urbana, também trabalhado na escola rural.”*

*(Coordenadora dos Anos Finais)*

*“O que eu sei é que a inclusão de estudantes de Educação Especial nas escolas de campo brasileiras, deveria trabalhar a realidade do aluno, tá, de forma adaptada, a realidade do Campo, né? De forma adaptada. E quanto às escolas do campo de Mangaratiba, também deveriam ser dessa forma, porém não acontece. É um sistema muito falho e que pouco ou nada valorizam tanto a educação especial, quanto a educação no campo. Sou professora da rede municipal há muitos anos e não se trata de governo ou de posicionamento político. Entra prefeito, secretário de educação, sai prefeito, secretário de educação e nada é pensado para a Educação do Campo. Já tive a oportunidade de trabalhar em algumas escolas da rede e nunca ouvi nenhum diálogo sobre o assunto. Se não falam nada sobre a Educação do Campo, não vão falar nada mesmo sobre o aluno com deficiência na escola campesina, né? Essa é a primeira vez que escuto algo sobre essa questão.”*

*(Professora do Ensino de Artes do 1º ao 9º ano)*

*“De modo geral, não sei muita coisa.”*

*(Professora do 4º ano)*

*“Hum, essa pergunta é meio complexa. Eu vejo que o trabalho é o mesmo que nas outras escolas urbanas. Assim, não vejo nada diferente, entendeu? E isso em Mangaratiba também, eu não vejo nada diferente.”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Não vou saber te responder. Eu sei que tem alunos, que eles incluem, mas acredito que, não sei, não sei te explicar.”*

*(Professora regente do 1º ano)*

*“Quanto ao Brasil, tenho vago conhecimento. Em Mangaratiba, não tenho visão, essa percepção de escola do campo, Veronica. Aqui há um trabalho realizado acerca da inclusão deste público, independente de, em resoluções municipais, ela ser considerada escola do campo. O que me incomoda é que a Antônio Cordeiro não é vista e tratada como escola do campo, o que atrapalha todo o desenvolvimento da escola, pois poderíamos ter mais sucesso se tivéssemos um calendário, uma proposta e currículo específico para as características dessa escola do campo. Por exemplo: “o calendário”! Qual o mês que mais prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Os meses de chuva, quando há uma maior incidência de faltas.”*

*(Professora de AEE)*

Mais uma vez, diante dos relatos, nota-se intensas fragilidades no trabalho traçado para ambas as modalidades: a Educação Especial e a Educação do Campo. Inevitavelmente, se não há um trabalho constituído a partir das especificidades da Educação do Campo, não haveria, também, um pensar nesse público com necessidades tão específicas, não só por suas características neurobiológicas, como pelas características socioculturais. Fica clara a urgência do pensar nesses estudantes a partir de suas características específicas campesinas e neurobiológicas.

Diante desse contexto, torna-se premente espaços que dialoguem coletivamente sobre políticas públicas que, verdadeiramente, atendam as características tão distintas do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas do campo.

Nesse sentido, corroboramos com Nozu (2017) ao referir-se sobre dispositivos da Educação do Campo, como importantes mecanismos de enfrentamento para a efetivação de políticas públicas inclusivas para os povos do campo. Para o autor, esses dispositivos:

[...] 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-espaco na organização escolar para os processos formativos. (NOZU, 2017, p. 63).

Diante dessa afirmação, cabe ressaltar, ainda, que ao tratarmos da Educação do Campo, não nos referimos, especificamente, ao contexto rural. Para além deste, a Educação do Campo atende, ainda, a educação indígena, quilombola, ribeirinha... Cada uma com características únicas e necessidades agudamente específicas.

#### **4.2 Políticas Públicas: Tensões e Compreensões sobre as Interfaces da Educação Especial e a Educação no Campo**

Ao indagarmos os participantes da pesquisa acerca dos desafios na implementação de políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação no âmbito das escolas do campo, obtivemos os seguintes relatos:

*“Os desafios em fazer a efetivação das políticas públicas de Educação Especial são: difícil acesso, a formação dos professores, o acesso a família por conta da questão geográfica, o acesso à internet que ainda é bem limitada e só por meio do wi-fi, ausência de serviço de telefonia, a interação da escola com a família que por falta de conhecimento dos pais que muitas vezes dificulta o diálogo acerca das dificuldades que encontramos no dia a dia e queda da energia frequentemente. Hoje nós tivemos um caso, né? Recebemos uma aluna com mal estar, febril, ela mora a mais ou menos 5km da escola. Na escola não existe um transporte, né, permanente. A comunidade não possui o transporte público em vários horários e nós não tínhamos energia e não conseguimos o contato com a família e dessa forma, a criança tem que ficar na escola mesmo sentindo-se mal, até o horário de saída que é o horário que nós temos o transporte escolar.”*

*(Gestora Escolar)*

*“Então, os desafios são muitos, porque aqui nós precisamos de serviço de telefonia, o transporte, como eu acabei de falar. Então, com esse difícil acesso da escola, fica muito complicado. Falta muita luz, então são vários desafios a serem tratados. Por que nós temos muitos desafios a estar batalhando por isso. Todas essas situações dificultam o acesso, não só a efetivação das políticas públicas, como a atender a Educação Especial, assim como todo o corpo estudantil.”*

*(Coordenadora Pedagógica)*

*“Sim, existem desafios! Muitos! É uma falta total de informação sobre como se trabalhar com aluno especial, tá? Seja numa escola de campo ou em escola regular. A falta total de parceria, você tem que se virar para poder você fazer plano de aula, tem uma turma gigantesca e você tem que dar conta da turma e você tem que dar conta de um aluno especial, você tem que fazer trabalho adaptado e você tem que trabalhar aquela realidade do campo com ele, tá? Sendo que ele tem dificuldade e você tem muitos mais outros para dar atenção também! Então, sim, fica muito difícil de você resolver tudo sozinho! Essas políticas públicas não funcionam, principalmente aqui na escola do campo. Esses alunos moram muito longe da escola. O trajeto é complicado, pois andam a pé um bom pedaço até chegarem no*

*ponto de ônibus. Ter a presença dos pais aqui, sempre que necessário, também não é fácil, tanto pelos mesmos motivos, quanto pela via de comunicação que é precária, uma vez que o acesso a internet é precário. Aqui tem internet rural, mas não é sempre que funciona. Ai eu pergunto: como essas crianças voltarão no contraturno? Os estudantes desta escola não são cadeirantes, mas um deles, por exemplo, por conta da deficiência, eu acho, tem um caminhar mais lento, uma mobilidade mais reduzida. Quem vai ajudar essa criança e essa família, que, inclusive, não tem carro a voltar para a escola no contraturno? Eu acho que essas políticas públicas precisam ser repensadas para o atendimento desses alunos porque o desafio maior está aí, não dá pra serem colocadas em prática.”*

*( Professora do Ensino de Arte do 1º ao 9º ano)*

*“Os desafios são bem grandes! Porém precisam ser, a cada dia, superados!”*

*(Professora do 4º ano)*

*“O que eu penso? Não saberia te responder.”*

*(Professora do 1º ano)*

*“Nesse momento, não tenho uma resposta para lhe dar.”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Infelizmente não há dispositivos legais de políticas públicas numa perspectiva que contemple as especificidades culturais dos estudantes com deficiência na escola do campo.”*

*(Professora de AEE)*

Nos chama a atenção nesses relatos que as únicas entrevistadas que discorreram sobre o questionamento foram, justamente, as que não residem no distrito da Serra do Piloto. Observa-se uma inconsistência acerca do conhecimento desses indivíduos do campo o que, na teoria, deveriam ser os mais questionadores, uma vez que vivenciam, dia após dia, as peculiaridades de uma comunidade campesina e, sobretudo, as invisibilidades da Educação do Campo.

A falta de diálogos e de informações converge, sobremaneira, para desafios no pensar de políticas públicas para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), assim como para todo o corpo estudantil desta comunidade campesina, uma vez que sua identidade não é considerada.

É oportuno salientar, diante do contexto, a importância do pensar sobre as dificuldades que a escola enfrenta e em ações político-pedagógicas que primem pela emancipação desses sujeitos que negligenciam sua própria realidade e, nesse sentido, trazemos o pensamento de Adorno, quando sinaliza:

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (1995a, p. 185).

Convergindo nessa perspectiva, Damasceno (2010) focaliza o quanto é contraditório no atual estágio civilizatório o discurso sobre emancipação humana para a democracia, quando as ações se manifestam com ambiguidades tão marcantes nas escolas, uma vez que teoria e práxis não se entrelaçam na conjectura de um sistema educacional almejado.

Pucci (2007, p. 124) nos faz refletir sobre a estruturação hermética que atravessa a escola, sendo o espaço percussor da maturidade, com foco na imersão adequada em todos os contextos sociais. Para tanto, a escola é, na verdade, uma “estação em que estes seres em processo de formação são gradativamente preparados para a sociedade”. Por esta razão, é eminente que a escola vá para além da conscientização sobre a relevância acerca das políticas públicas, mas, sobretudo do pensar da construção de um trabalho que valorize e respeite sua própria identidade enquanto sujeitos do campo, rumo a uma educação emancipatória.

### **4.3 Caracterização das Ações Político Pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal**

Quando perguntado sobre as ações políticas pedagógicas a fim de garantir o acesso à permanência e o aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, novamente, as falas dos regentes convergem para os mesmos pontos:

*“Garantia da matrícula, flexibilização curricular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o professor formado para atuar na área, mediador escolar e adaptação de recursos e estratégias.”*

*(Gestora Escolar)*

*“Então, nessa escola têm a garantia da matrícula, de um profissional da área que atende a esses alunos, tem adaptações, tem mediadores, tem adaptação até no elevador, né, que tem aqui na escola, sendo que não temos cadeirante. Mas se tivéssemos também teria essa opção para locomoção. Construímos o PEI, também, a cada trimestre.”*

*(Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais)*

*“Bom, o que é feito pela escola é garantir o direito de matrícula. O aluno matriculado é inserido em sala de aula, em carga horária normal, como todos os outros alunos. É exigido que seja feito um plano adaptado para o aluno, mesmo que não haja uma orientação de como ser feito. É exigido que se faça uma prova adaptada para o aluno, entendeu? O aluno tem uma mediadora que pega o conteúdo que a gente passa e eu acabo explicando dentro de sala e ela vai resolvendo com ele, sendo que muitas das vezes o aluno está muito longe do nível de aprendizado da turma. Numa turma de oitavo ano eu tenho um aluno que não conhece cores, números e nem nome. Então, fica, realmente, muito difícil de trabalhar e não existe nenhum apoio do AEE.”*

*(Professora do Ensino de Arte do 1º ao 9º ano)*

*“Aqui, as ações são atividades adaptadas, são materiais adaptados, a sala de recurso uma vez na semana, o professor, profissional de apoio, e fazemos o PEI também, para todos eles.”*

*(Professora do 4º ano)*

*“Então, é um trabalho feito adaptado, tipo tudo voltado à adaptação, entendeu? Trabalhamos de forma colaborativa, a gente procura dar o nosso melhor. Dialogamos um com o outro, com professores, com o trabalho com os alunos dos anos finais. A gente, às vezes, conversa sobre as coisas, atividades que possam, que o aluno possa atingir. Porque às vezes, sabe o que acontece? É, o conteúdo, o que*

*você vai dar para o aluno? Vai dar o mesmo conteúdo, mas só que você tem que fazer uma adaptação, tem que adaptar pra que ele possa alcançar o objetivo.”*  
(Professora mediadora do 8º ano)

*“Na nossa escola? As ações? O aluno possui um profissional de apoio, atividade diferenciada, a professora faz é, convivência com os alunos da turma e com os outros alunos da escola.”*

(Professora do 1º ano)

*“Tenho certeza que nós fazemos tudo corretamente, com empenho, dedicação, compromisso e responsabilidade, pois contamos com professor especialista, apoio escolar, adaptação de conteúdos, no caminho para a flexibilização de currículo. Confeccionamos o PEI (Plano Educacional Individualizado), além da oferta de acessibilidade, sempre atendendo a legislação, exceto quanto ao atendimento no contraturno. Porém, essas ações ainda não constam no PP, que está sendo reformulado de forma que contemple, em registro, todo o trabalho que vimos desenvolvendo.”*

(Professora de AEE).

No que tange às ações político-pedagógicas, os discursos convergem em atitudes que, de maneira geral, mostram o esforço coletivo na tentativa de viabilizar a Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Entretanto, ainda é notada insatisfação e insegurança, por alguns regentes, nesse processo quanto à maneira como o trabalho está sendo desenvolvido e as falhas do sistema. Observamos, ainda, que nenhum dos profissionais colocou-se de forma a questionar ou pontuar as dificuldades destes estudantes por estarem em comunidade campesina e, nesse sentido, as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, neste ponto da entrevista, são desconsideradas. Nessa controvérsia, trazemos mais uma vez o pensamento de Adorno quanto à indubitável necessidade de que haja enfática conexão entre teoria e práxis. Quando estas convergem para polaridades distintas, a insipiência nas ações fica evidente, exceto nas falas e posicionamentos da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que também não é incomum, evidenciadas em outras pesquisas desenvolvidas em escolas do campo brasileiras.

Quanto à oferta de flexibilização curricular para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola, seguem os relatos:

*“Sim, a coordenação, em reuniões realizadas pela secretaria de educação, no início do ano, foi orientada a trabalhar com imagens, atividades de múltipla escolha, atividades de circular, ou seja, flexibilização curricular.”*

(Gestora Escolar)

*“Sim, é a equipe responsável da SMEEL ( Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer). Eles orientam através de reuniões e nós vamos para essas reuniões para estar passando para os nossos professores, de forma montar atividades dentro das habilidades propostas do currículo. São atividades diferenciadas, aí utilizamos as imagens, múltipla escolha, enfim várias atividades que eu possa estar chegando e alcançando esses alunos. Os professores, eles fazem essas atividades de acordo com a proposta, então alcança tudo dentro do que eles precisam passar para os alunos, para os demais alunos sem ter diferenciação desse aluno especial.”*

(Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais)

*“Sim, eu faço adequação curricular dentro do conteúdo programático, eu separo a maior parte dos conteúdos que o aluno, que possa ser trabalhado com aluno! Porque tem conteúdo de história que fica muito difícil de trabalhar com ele. Faço o PEI a cada início de trimestre. O meu trabalho é voltado para muitas imagens de apoio, textos mais curtos e sem dupla interpretação. Gosto de atividades com enunciados curtos ou de múltipla escolha e procuro fazer um trabalho*

*multidisciplinar. Eu envolvo matemática junto, cores, quantidades as imagens, né, que pertencem à história da arte. Eu procuro fazer dessa forma, é muita atividade de ligar, circular, marcar, porque tudo que exige escrita, contagem com os meus alunos, especificamente, não funciona. Então é dessa forma! E minhas orientações vem da coordenação da escola, porque para nós, professores dos anos finais, não é ofertado capacitações ou formações advindas da secretaria municipal de educação. Então, eu conto com minhas pesquisas e com o que a coordenação da escola pode ajudar, dentro das suas próprias limitações, porque também não é especialista na área da Educação Especial.”*

*(Professora do Ensino de Arte do 1º ao 9º ano)*

*“Sim! Adaptar as atividades de uma forma que fique mais prático visualmente e para o entendimento, tanto atividades xerografada, quanto material lúdico é adaptado.”*

*(Professora do 4º ano)*

*“Adaptações? É, aí depende do momento, porque, geralmente, eu já pego, já é um trabalho pronto, que o professor tem que adaptar e eu tenho que executar, entendeu? Só no caso de muita necessidade, mas geralmente todos são os professores que adaptam.”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Não possuo aluno especial, mas se tivesse faria atividades diferenciadas, é o que me vem na mente, atividade diferenciada.”*

*(Professora do 1º ano)*

Nota-se nos relatos dos profissionais um esforço na busca de ações que possam garantir o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, ainda fica em evidência a fragilidade no domínio do conhecimento teórico e despreparo na organização das condutas e práticas quando se trata da flexibilização do currículo.

Nota-se, ainda, que, de maneira geral, há a preocupação com a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), como documento norteador da prática pedagógica. Ele está presente nas falas, mesmo que a terminologia não tenha sido citada nos questionários e entrevistas.

#### **4.4 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Antônio Cordeiro Portugal: o que há de inclusivo na Educação do Campo?**

Analisando os momentos em que há, apesar da generosidade e prestatividade de todos os participantes, contradições nas falas entre regentes, coordenação e gestão, percebemos que, em nenhum momento, os profissionais apropriaram-se do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para justificarem suas práticas. Nesse contexto, trazemos as informações coletadas sobre esse projeto e que justificam essa ausência.

Sendo assim, foi questionado sobre o conhecimento de todos acerca das interfaces entre a Educação Especial na Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, entre os professores, as respostas foram consonantes, sendo as ausências relatadas justificadas, posteriormente, nas falas da gestora e da coordenadora pedagógica.

*“Não tive acesso ao PPP esse ano ainda, então não tem como responder essa pergunta.”*

*(Professora do Ensino de Arte do 1º ao 9º ano)*

*“Acho que não.”*

*(Professora do 4º ano)*

*“Não.”*

(Professora mediadora do 8º ano)

*“Não saberia te responder.”*

(Professora do 1º ano)

*“Não, eu não vejo essas interfaces, uma vez que não entendo essa escola como escola do campo. A escola aqui é vivida como escola urbana, embora seja do campo.”*

(Professora de AEE)

*“Não, no momento nosso projeto está sendo reformulado, uma vez que passamos por dois anos de isolamento social em decorrência da Covid-19. Em virtude de ficarmos dois anos sem aulas presenciais, apenas com envio de kits pedagógicos, sem que houvesse a garantia de aulas virtuais o que, sobremaneira, prejudicou a aprendizagem dos alunos, principalmente os que estavam iniciando o processo de alfabetização. Ainda temos a problemática de que nossa escola, apesar de localizada em espaço rural, não tem uma proposta pedagógica voltada para a realidade do campo, aqui da Serra do Piloto. Por conta disso e das inúmeras demandas advindas das sequelas desse afastamento social a escola ficou sobrecarregada e estamos nos reorganizando para, junto ao corpo escolar, reestruturarmos o PP, principalmente com a preocupação de sinalizar no documento o que já estamos desenvolvendo há tempos acerca da preocupação com atendimento aos alunos com deficiência.”*

(Gestora Escolar)

*“No momento não! É, o nosso projeto, o PP, está sendo reavaliado uma vez que passamos por um momento muito difícil, né, que foi o afastamento social com a Covid 19. Então, agora é que a gente está fazendo, a gente se organizando de novo, junto à equipe, para estar montando grupos, né, com os professores, com nós coordenadores, com as OEs, diretor para poder discutir sobre melhorias, é, que esse projeto possa estar sendo diferenciado dentro da nossa unidade. Então, a gente está tentando fazer esse trabalho voltado com atividades mais atuais sobre o campo e é para afetar nem todos os alunos não só a os especiais.”*

(Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais).

Duas importantes questões ficaram evidenciadas na análise das respostas e do próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Inicialmente, não há no projeto interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, sobretudo porque a perspectiva do currículo da escola não está alicerçada na Educação do Campo; e, posteriormente, porque não está notabilizada no projeto, nenhuma das ações desenvolvidas na escola para atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Apesar das tantas ações relatadas acerca do trabalho que os professores, timidamente, vêm desenvolvendo com o apoio da coordenação, não foi possível fazer relação com o projeto, uma vez que estas práticas não constam no documento orientador da instituição de ensino.

O projeto do qual tivemos acesso está datado com o ano de 2021, ano em que o ensino presencial foi retomado após dois anos de ensino remoto, em decorrência da Covid-19.

Claramente a instituição, assim como todo o sistema municipal, vem tentando se reorganizar diante da situação inusitada e dramática que o mundo está vivendo e que deixou sequelas inimagináveis, sobretudo na educação.

Segundo a gestão da escola, esse é o momento em que a instituição está se remodelando para atender as demandas e defasagens que o sistema educacional está vivendo, pós-pandemia. E, nesse contexto, percebem a falha e a necessidade eminente da atualização do projeto, no sentido de contemplar as questões inerentes ao processo de Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE), contendo, inclusive, um novo olhar



para esse público, que respeite a atenda, ainda, as necessidades específicas por estarem inseridos em uma escola campesina.

Como já sinalizado, não encontramos no documento ações nem elementos teóricos centrados na Educação Especial ou para a Educação do Campo, ambos negligenciados no projeto; quiçá ações que contemplem as interfaces entre ambas as modalidades.

No tópico 2.9, denominado por “Acessibilidade”, o projeto pontua alguns recursos de acessibilidade encontrados na escola e, ainda no tópico 4.3 do projeto, denominado de “Desenvolvimento no Processo de Inclusão”, consta uma tabela ainda em construção, com informações numéricas sem contextualização que a justifique. Ainda nessa tabela, utilizam o termo “incluídos”, restringindo-o, apenas, ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), desconsiderando toda a diversidade presente na escola, contrapondo-se ao conceito de Inclusão em Educação.

Cabe ressaltar que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser coletiva, a partir da participação de todos os sujeitos e da identificação e visão de cada um. Diante desse contexto, é possível a elaboração de um projeto que vise às particularidades do povo campesino, da comunidade escolar do campo, tendo como cerne a Educação do Campo. Sendo assim, Molina sinaliza

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25).

Ainda nesse prisma, Damasceno afirma (2010, p. 29):

Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Diante dessas contribuições, é possível refletir com maior clareza sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) não só como um elemento orientador das ações políticas pedagógicas, mas também como um documento que pode ser construído e pensado a partir das particularidades de cada realidade escolar, o que, sobremaneira, irá possibilitar o engajamento e a construção de novos conceitos, uma vez que, durante os diálogos, na premissa da formulação ou reformulação, abre-se um leque de novas possibilidades, olhares e saberes, sobretudo para a inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas do campo.

Concordamos, ainda, com Molina e Jesus (2004, p. 16), quando destacam que “processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político pedagógico da Educação do Campo”. Sendo assim, para que a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal dê o primeiro passo para que seja revisto seu posicionamento enquanto escola do campo cabe considerar a reconstrução de seu projeto político pedagógico

(PPP), a partir de todas as mãos que a constituem, ouvindo com maior vigor as vozes camponesas que dela fazem parte, partindo, ainda, da problematização sobre sua própria identidade enquanto povo do campo que labuta em escola camponesa.

#### 4.5 Formação dos Profissionais e o processo de Inclusão em Educação na Escola do Campo de Mangaratiba

No que tange à formação dos profissionais para o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial (PAEE) sobre os maiores desafios para a efetivação da garantia da inclusão desses estudantes e sobre as formações continuadas ofertadas aos regentes, os relatos se conglomera:

*“Não tenho formação acadêmica, mas ao longo dos anos tive a oportunidade de participar de capacitações e palestras ofertadas pela secretaria de educação. Entretanto, as formações ao longo da minha carreira não me deixam confortável, a nível de conhecimento, para o atendimento aos estudantes da Educação Especial. Além desse desafio, tem também, a resistência em aceitar que o aluno seja incluído e de pensar em construir uma proposta pedagógica diferenciada específica para aluno com deficiência, resistência essa dos professores e demais funcionários. Quanto às formações, até o momento, não promovemos nenhuma devido a necessidade de reposição de conteúdos, em virtude dos dois anos de isolamento social. Somente com a entrega dos kits pedagógicos, que não puderam ser trabalhados pelo professor, o que prejudicou o aprendizado dos alunos e por conta da demanda de conteúdos que ficaram em atraso, não conseguimos fazer nenhuma formação para os professores especialistas, nem para os professores do ensino regular. Entretanto, temos um projeto de formação agendado para o segundo semestre que vai atender a cada um na sua especificidade de trabalho. A secretaria de educação oferece formação para os professores e os profissionais especialistas em Educação Especial da escola.”*

(Gestora Escolar)

*“Então, é, ao longo da minha carreira, dentro das escolas, eu pude participar de vários, de várias capacitações, de várias palestras e cursos, né, que eu tive vários e a gente está sempre buscando nos informar melhor para podermos estar passando essas informações e está aprendendo mesmo né, junto, a lidar com, esses alunos. Quanto as dificuldades, então, na verdade, é por conta do horário, né, que eu gostaria de estar passando todas as informações sobre as formações que eu tenho, junto aos professores, para que eles possam ter, também, essa visão, né, não é junto com o aluno. Então a gente tá tendo horário muito apertadinho, então nem sempre eu consigo estar com eles ou eles estão disponíveis para mim. Eu tive também no início algumas resistências alguns, professores querem dar a sua aula ou não querem fazer aula modificada para esse aluno. Mas aí já entenderam e todos são ótimos profissionais, fazendo aulas é pensadas, articuladas, muito boas para oferecer para esses alunos tudo o que eles merecem, que é um ensino de qualidade. Então, sobre as formações continuadas, nós tentamos fazer nos encontros de EP (encontro pedagógico) formações, né, para os nossos professores, para repor alguma coisa que ficou faltando de uma deficiência que a gente possa estar identificando, para estar colocando, reajustando isso. Sendo que o horário está muito um pouquinho, está muito apertado devido à pandemia. Então as aulas têm que ser repostas e então o tempo que a gente pega desses professores é dividido com os alunos. Ou seja, metade do período os professores dão aula e no outro no momento a gente se reúne para estar tentando fazer essas formações. Elas deveriam ser num horário mais integral, né mas por esse motivo a gente não está conseguindo fazer. O que que eu faço? No horário de planejamento eu sento com os professores do dia em tento passar todas as informações que eu recebo nas minhas formações, tentando multiplicar para eles tudo o que eu aprendi dessas reuniões. Então eu faço*

*isso junto com uma profissional que é especialista e que foi ofertado pelas SMEEL com muito bom grado para a gente.”*

*(Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais)*

*“Sim, eu tenho formação. Em um determinado período, em Mangaratiba, foram ofertadas algumas capacitações e formações voltadas para a Educação Especial. Inclusive eu fiz um curso com uma carga horária extensa para me formar, pra trabalhar como AEE. Quanto às dificuldades encontradas é você conseguir adaptar o seu plano de aula, dificuldades encontradas de quando você pega um aluno com deficiência severa que ele joga tudo para cima, ele toma todos os alunos, ele agride os alunos, ele grita o tempo todo dentro de sala de aula, você não consegue ministrar a sua aula, aos alunos não conseguem se concentrar, ele não assimila nada e se destoa da sala, se destoa da sala inteira e acaba prejudicando o aprendizado dos outros. Existe dificuldade quando você tem uma turma de 9º, uma turma de oitavo, que você tem um conteúdo avançadíssimo e por aprovação automática esse aluno acabou parando no oitavo ano, aonde ele não sabe ler, não sabe escrever, não sabe cores, números e muito mal escreve o primeiro nome. Então sim eu tenho muita dificuldade de poder adaptar o meu conteúdo que a história da arte para esse aluno, é muito difícil para professor.”*

*(Professora regente de Artes do 1º ao 9º ano)*

*“Não, nunca tive formação para isso e hoje, trabalhando com uma aluna de inclusão, a minha maior dificuldade é a comunicação com ela. Por ela não falar, então a minha maior dificuldade de hoje é a comunicação.”*

*(Professora do 4º ano)*

*“Então, como eu falei, eu fiz um curso, tive uma preparação na sala de recursos, uma formação de sala de recursos e participei de vários seminários, entendeu? Aquela parte para trabalhar também visão, alunos com baixa visão, essas coisas assim, fiz alguns cursos. Desafios? Eu acho que o maior desafio é a gente não ter, às vezes, é a gente não ter recursos para atender, recursos que a gente consegue, tipo assim, mas nem todos os recursos. Recursos que a gente não consegue atingir, faz com que o aluno tenha dificuldades e aí tem coisas que a gente pode adaptar dentro da escola, mas nem tudo a gente consegue, né? Falta de recurso é um problema.”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Não, não tenho e o maior desafio, acho que é a falta de conhecimento sobre a Educação Especial.”*

*(Professora do 1º ano)*

*“Tenho formação. Minha graduação me dá em Educação Especial, fiz e faço vários cursos pela UFF e participo de todos, quando são promovidos pela SMEEL. Quanto aos desafios, há anos que o governo federal não envia recursos que garantam e facilitem a aprendizagem dos alunos que é tão específica. Sendo assim, nós professores, necessitamos investir nesse material, através de recursos financeiros próprios.”*

*(Professora do AEE)*

Apesar de esta pesquisa estar centrada na escola do campo, o que se revelou acerca da formação dos profissionais, dos desafios encontrados no processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e das formações continuadas oferecidas aos professores, foram resultados que se entrelaçam com a realidade encontrada em escolas da zona urbana.

Professores com pouca ou nenhuma formação, com exceção do professor especialista atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE); a resistência de alguns regentes no aceite à inclusão desses estudantes; a idealização de um padrão hegemônico de aprendizagem; e o discurso recorrente de falta de recursos e apoio.

Por maior que seja o esforço destes profissionais na garantia ao atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), e das tentativas de ofertarem um trabalho significativo, as falhas do sistema ainda prejudicam muito uma oferta de trabalho que dignifique a realidade do estudante com deficiência no campo.

Para além das questões individuais, há o sistema educacional que não favorece o desenvolvimento profissional do professor, quando o aprisiona em cargas horárias excessivas de trabalho mal remunerado, o que potencializa a necessidade de dobrar sua carga horária de dedicação ao trabalho, na busca de um salário digno, impedindo-o de dedicar-se a formações que venham contribuir para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Nesse contexto, evidencia-se a continuidade nas lacunas para uma formação docente emancipatória, já que não possibilita o pensar a sociedade, a educação e suas contradições de maneira crítica e reflexiva. A formação do professor precisa ser ofertada de forma que desenvolva um olhar analítico sobre suas próprias ações e condições de se contrapor ao sistema excludente e segregacionista.

Deve, portanto, partir da perspectiva de transformações equitativas, além de possibilitar o desenvolvimento da autocrítica que deve ser posta em ação pelos indivíduos por meio do esclarecimento, autorreflexão e resistência às barbáries.

A formação do professor a partir de influência emancipatória pleiteia a adoção de um projeto consistente que leve à superação das barreiras e consiga desvelar as contradições sociais a fim de que o indivíduo possa transitar conscientemente pelo mundo e trabalhar para a sua transformação na perspectiva de suplantar a barbárie que ainda persiste.

Para Adorno (2010), a Educação necessita orientar as novas gerações para que a barbárie não se repita, uma vez que, em sua visão, o retorno desta seria possível, se levado em consideração à submissão, a exploração e a opressão do homem pelo homem. De certa forma, a emancipação se assemelha à conscientização e racionalização sobre sua própria condição humana. Nesse viés, Adorno aponta

A realidade envolve continuamente um movimento de adaptação e a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo, porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente impõe precisamente no que tem de pior (2010, p. 143).

Autorreflexão a partir da realidade que nos cerca e conhecimento são determinantes na formação profissional, que, por sua vez, reverbera nos estudantes a partir de uma educação crítica e emancipatória, pontos incipientes para a ruptura de uma educação para a subserviência.

#### **4.6 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola do Campo: Desafios entre/nas Interfaces**

Quanto ao trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), trazemos algumas reflexões que se fazem necessárias quando se trata desta oferta nas escolas do campo e sobre a efetivação dos dispositivos legais, dada as inúmeras particularidades e necessidades específicas que esta modalidade, por si só, já aponta.

Sendo assim, referente ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), trouxemos o seguinte questionamento: Qual sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? E na escola do campo, como acontece?

*“Quanto ao atendimento desenvolvido especializado nas escolas regulares eu acredito que deveria ser feito, e não vamos chamar de reforço, mas vamos colocar de lembrete no trabalho para enfatizar, entendeu, o conteúdo que já foi adaptado pelo professor, é, pelo AEE, já que a sala de recursos ela tem mais de um atendimento por semana, poderia, pelo menos, um desses atendimentos, serem feitos para ajudar o professor que está dentro de sala de aula e o outro momento para, sim, trabalhar toda aquela parte de dificuldade que o aluno traz.*

*É como responder essa questão porque não é repassado nada do que é trabalhado no AEE da escola de campo para os professores que estão na sala de aula pois eu tenho um aluno de 2º segmento e um aluno de 1º segmento e nunca chegou para mim nenhum tipo de informação do que é feito com eles, aqui na escola do campo. Então não tem como responder.”*

*(Professora do Ensino de Arte do 1º ao 9º ano)*

*“É um trabalho diferenciado que supre, para suprir as necessidades daquele aluno com deficiência feito no campo, aqui na escola, no caso, é feito com os alunos uma vez na semana. Deveria ser no contraturno, mas por ser uma escola distante um pouco da casa dos alunos é feito no mesmo horário de aula deles, não é feita no contraturno.”*

*(Professora do 4º ano)*

*“Eu acho regular e eu não sei, porque eu não vejo assim, eu penso assim, sobre o retorno. Será que esse trabalho que é feito a gente vê o retorno? Porque eu, na minha visão, eu não vejo retorno, sabe. O bom quando ela foi pra sala de recursos e aí a gente vê que ela aprendeu alguma coisa e ali ela traz pra gente. A gente trabalha. Eu vejo assim: o professor da sala de recursos está ligado ao professor da turma e ligado também a pessoa que trabalha com o apoio, então a gente consegue ver algumas coisas que pode trabalhar não só lá dentro da sala de recursos, né? A gente pode trabalhar na escola, dentro da sala de aula, ou tipo assim, na rotina daquela criança, o que trabalha na sala de recursos, trabalha a percepção da criança, trabalha...é...a parte motora, trabalha vários aspectos, principalmente... tem porque ali tem todo um apoio, né? Tem todo um material pra apoio pra trabalhar com essas crianças.*

*Aqui, na Antônio Cordeiro, eu acho normal, eu vejo tudo igual, não vejo diferença. Aquilo que falei pra você, que a escola não trabalha, não é voltada para o campo. Então eu vejo normal, regular, entendeu?”*

*(Professora mediadora do 8º ano)*

*“Ah, eu acho legal! Um atendimento diferenciado que vai tratar de assuntos pertinentes ao aluno de inclusão. Aqui, penso que seja atender as necessidades dos alunos que necessitam de um atendimento diferenciado, com atividades diferenciadas, com, acho que com um convívio diferenciado também.”*

*(Professora do 1º ano)*

*“Assim, eu vou falar a verdade para a senhora, eu não tenho muito entendimento sobre essa questão, não, Mas as vezes em que eu fui lá, nas reuniões e também vendo pelo lado do meu filho, é, o que eu posso falar é que é há um bom desenvolvimento, eles fazem um bom trabalho e eu tenho certeza que não é só o meu filho, porque não tem só o meu filho, inclusive tem uma outra menina, que é filha da minha vizinha, que eu conheço, minha amiga, que também tem melhorado cada vez mais, desenvolvido bem. O caso dela ainda é mais sério, mais grave do que o meu filho, mas com tudo isso ela tem desenvolvido, perante ao trabalho que eles tem feito. Então assim, eu acredito que assim, o trabalho que eles tem feito, o fato de ter esse trabalho na escola é super importante para os alunos. Isso é importante, né? Isso é uma ferramenta boa para trabalhar com os alunos porque ajuda muito, né? Porque se não fosse esse tipo de trabalho, esses tipos de profissionais, muitos alunos especiais iriam ficar para trás, não iam conseguir evoluir, conseguir aprender, porque eles precisam de mais tempo e no cotidiano normal de uma escola, o aluno especial fica perdido. Tem até alunos normais que ficam perdidos,*

*reprovados, passam por dificuldades, é tudo muito rápido, tudo muito acelerado, é nesse sentido, né? É o normal, o padrão da sociedade e a cada dia que passa é um padrão acelerado, mais rápido. E o tempo é curto, né? O professor já chega na sala, já passa o dever rapidinho, quando você vai ver já está caindo o exercício em cima e tem aluno que nem pegou o que a professora explicou e já tem exercício... é bem mais acelerado e para o aluno especial ele não tem condições de acompanhar isso, então esses professores, esses mediadores, essas pessoas especializadas é bom, né? Porque aí tem todo aquele tempo e tem uma coisa muito boa que é a Suzane (nome fictício da professora de AEE) que é a moça que faz as aulas pro meu filho, não só pra ele, mas dá pra outros alunos especiais lá, ela estava ressaltando e eu achei verdade que quando ela dá aula para eles, pra cada um deles, individualmente, ela bota eles numa sala especial, reservada, então é só ela e ele. Ela tem aquela atenção total dele, né? Pra está explicando, pra ele está também dando respostas pra ela, pra ele está ali, né? Falando com ela e prestando atenção no que lá está ensinando, no que ela está mostrando pra ele. É fundamental, né, esse trabalho, essa atividade para com os alunos especiais.”*

*(Genitora de estudante público-alvo da Educação Especial-PAEE)*

*“Organizar recursos de tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas que facilitem e/ou garantam o processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial(PAEE) nas escolas regulares, estimulando, ainda, suas habilidades e potencialidades.”*

*(Professora do AEE).*

De fato, percebe-se que os regentes do ensino regular reconhecem a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do ensino regular e compreendem alguns pontos do trabalho. Entretanto, nota-se, também, efêmero conhecimento sobre o real papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, sobretudo, sobre as inúmeras atribuições do professor especialista.

Nesta mesma premissa segue a compreensão da genitora sobre este atendimento. Em seu relato, expõe que compreende a importância e como refletiu diretamente na evolução e desenvolvimento de seu filho, assim como de outros estudantes. Entretanto, verdadeiramente, não demonstra conhecimento acerca de que forma acontece o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe observar o inconsistente argumento da professora do Ensino de Arte, ao declarar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode ser confundido com reforço escolar, entretanto, ao longo de sua fala, afirma que o professor deste atendimento poderia enfatizar o conteúdo que já foi adaptado pelo professor de sala de aula.

No viés de esclarecer a fragilidade que se apresenta na interlocução entre regentes do ensino regular e professora especialista, a mesma afirma:

*“Com a professora dos Anos Iniciais, a troca é constante, continua e eficaz. Há uma integração muito grande entre eu e a professora. Já com os professores dos Anos Finais, se torna um pouco mais difícil, uma vez que os mesmo tem cargas horárias tão específicas. Estão na escola com horário muito restrito às turmas, tem muitas escolas e turmas para darem conta, se dedicarem, o que dificulta muito nossa interação. Alias, penso que seja uma dificuldade de todos os professores de AEE. Conseguir reunir-se com esses regentes. Mesmo porque, muitas vezes os dias de trabalho nem coincidem.”*

*(Professora de AEE)*

Nesse sentido, mediante a efemeridade de conhecimentos indispensáveis para o sucesso do trabalho coletivo frente às necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE), é indispensável o envolvimento de todos no trabalho para o rompimento das amarras do conservadorismo que, se contrapondo a uma educação libertadora, dialógica e

emancipadora, perpetua o olhar hegemônico que descaracteriza as necessidades do público-alvo da Educação Especial(PAEE) na escola do campo. Nesse viés, Adorno sinaliza que:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundas (1995a, p. 29).

Corroborando com o pensamento libertador de Adorno, Damasceno enfatiza:

[...] assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução (2010, p. 29).

De maneira geral, as entrevistas revelam que não há interlocução, de fato, entre os professores do ensino regular e o professor especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando, diferenciando-se de seus colegas regentes, demonstra conhecimento e clareza acerca de seu trabalho, assim como o reconhecimento pela qualidade do que oferta, revelado no desenvolvimento dos estudantes. Consequentemente, a Educação Especial na Educação do Campo e, sobretudo suas interfaces, mostram-se vulneráveis no contexto desta escola campesina da Serra do Piloto.

Ainda quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisamos o diferencial nas falas da gestão escolar e coordenação pedagógica.

*“O trabalho é desenvolvido de acordo com a necessidade de cada aluno, em que são utilizados recursos e estratégias que atendem a sua individualidade a fim de facilitar o trabalho do professor na sala de aula. O professor de sala de recursos ele trabalha em parceria com o coordenador pedagógico sempre que necessário, sendo o trabalho efetivado no contraturno.*

*Na escola do campo o trabalho é o mesmo, entretanto, devido ao difícil acesso e horário do transporte escolar, o atendimento aos alunos não é feito em contraturno.”*

*(Gestora Escolar)*

*“Os trabalhos feitos nas salas de recursos auxiliam no desenvolvimento intelectual dos alunos, ajudando nesses processos educacionais e escolar. A sala de recurso trabalha com essa finalidade, estar ajudando esse aluno a estar desenvolver um bom trabalho em sala de aula e o professor de sala de recursos também auxilia os professores.*

*Quanto a esse trabalho na escola do campo, então, a linha de trabalho é a mesma, né? Sendo que na nossa escola, devido ao transporte, não dá para esse aluno ser tratado no contraturno. Ele tem que ser olhado por esse profissional no turno dele mesmo, entendeu? Porque as crianças moram longe e esse transporte escolar não fica viável de trazê-las novamente no contraturno.”*

*(Coordenação Pedagógica)*

Nota-se nesses relatos um discurso mais próximo aos objetivos desse trabalho especializado e percebe-se, ainda, corroborando com as falas anteriores, que a maior fragilidade desse atendimento na escola do campo é a incompatibilidade das políticas públicas

e os dispositivos legais na oferta do atendimento de forma que contemple, de fato, as necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em comunidade campesina.

É perceptível, também, que a gestão escolar e a coordenação pedagógica dialogam mais de perto com a premissa de oferta do Atendimento Educacional Especial (AEE), pontuando sobre a importância da oferta, suas características e sobre a relevância do trabalho do professor especialista para o desenvolvimento do estudante com deficiência, assim como percebem as dificuldades inerentes a este atendimento em escola do campo.

Sendo assim, fica evidente que o repensar de políticas públicas que englobem não só os saberes universalmente produzidos, mas, ainda, o conhecimento local dos meios de produção das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, assim como as características culturais, geográficas, de acesso, é mais do que premente. As políticas públicas precisam ser consideradas a partir das inúmeras realidades e contextos sociais existentes.

Enquanto o pensar sobre os seres humanos acontecer a partir de características hegemônicas, as políticas públicas seguirão nesse viés e, nesse sentido, a diversidade humana será desconsiderada em suas particularidades e, conseqüentemente, pormenorizada em suas necessidades específicas. E, nesse prisma, o repensar sobre as concepções e as práticas na escolarização adequada rumo a uma educação com qualidade e sentido para todos, deve ser, indubitavelmente, considerado, uma vez que a escola e a educação são a chave para a transformação da sociedade (ADORNO, 1995a).

Para Caiado e Meletti (2011), é fundamental o respeito ao sujeito campesino com deficiência, não só pelas características da deficiência, como pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

É sabido que anualmente as unidades de ensino no Brasil recebem das secretarias competentes os currículos que precisam ser adotados durante o ano letivo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Entretanto, fica evidenciado que não há o respeito às particularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), de metodologias, avaliações, recursos ou flexibilização do currículo, de forma que a aprendizagem, a partir de suas demandas específicas aconteça, sobretudo em escolas campesinas.

Nesse sentido, é importante salientar que para a aprendizagem ser consolidada é necessário que essa faça sentido para o sujeito, que tenha significado e, sobretudo, que haja investimento em todas as entradas sensoriais da aprendizagem, seja visual, auditiva, sinestésica ou, ainda, quando há a necessidade de que todas as formas andem lado a lado, entrelaçadas, independente da existência de uma deficiência ou não. Trata-se, apenas, de particularidades individuais no processo de aprendizagem de qualquer estudante. Quanto mais emoção tem uma situação, melhor ela será gravada e aprendida, criando significados positivos.

Obviamente, quando falamos do ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), a atenção para currículos de conteúdos homogêneos deve ser ampliada, precipuamente se este indivíduo residir em comunidade campesina. Nesse sentido, pormenorizar as políticas públicas que visem às interfaces entre a Educação Especial na Educação do Campo torna-se pressuroso e a intervenção do professor especialista é fundamental.

Ainda nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge para pensar nessas particularidades, entrelaçando mãos com os profissionais do ensino regular, de forma que as necessidades específicas de cada estudante sejam atendidas em suas individualidades.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que este deve ser compreendido como o conjunto de



atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Ainda no intuito de atender os objetivos previstos no decreto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá:

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

Postos os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das competências deste professor especialista, cabe ressaltar, mais uma vez, que a partir dos relatos colhidos em entrevistas e questionários semiestruturados, pode-se observar que os regentes da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal desconhecem, em grande parte, as atribuições deste especialista e todas as contribuições com as quais ele pode enriquecer o trabalho não só do coletivo de profissionais, como a aprendizagem e desenvolvimento dos próprios estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

As interfaces da Educação Especial na Educação do Campo nos impulsionam a vultosas considerações acerca das questões impensadas quando se tratam das especificidades e características próprias de ambas as modalidades que não se constituíram como cerne na elaboração de políticas públicas que, efetivamente, dessem conta das demandas pedagógicas, geográficas e culturais.

A incongruência presente na indissociabilidade entre as características neurobiológicas dos sujeitos e as características socioculturais se faz presente na ausência de dispositivos legais que abarquem essa dualidade.

Nesse contexto, Nozu (2017, p. 170) coloca como desafio para construção de uma articulação entre Educação Especial e Educação do Campo o atendimento,

[...] simultaneamente, tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que produzem suas condições materiais de existência na/com a terra e que estudam em escolas no/do campo.

Nesse sentido, o olhar para as escolas do campo requer maior atenção em sua organização, uma vez que as particularidades do povo campestre precisam ser consideradas, sobretudo se as condições neurobiológicas dos sujeitos forem mais um desafio na garantia do processo de Inclusão em Educação.

Adorno enfatiza que a chave para uma mudança profunda reside na sociedade e em sua relação com a escola (1995b, p. 103). Nesse sentido, aponta: “[...]o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (1995a, p.

157). Sendo assim, é preciso estar atento às ações que impedem a erradicação das barreiras na concretização da Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou de todo e qualquer grupo que esteja às margens de uma sociedade excludente e segregacionista.

Na perspectiva de um olhar mais criterioso sobre a Inclusão em Educação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ressaltamos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola do campo da Serra do Piloto, por todos os entraves já pontuados para a inclusão na escola campesina, acontece, impreterivelmente, no mesmo turno de escolarização.

Os estudantes são retirados da sala de aula todas as sextas, único dia em que a professora atende na escola. O atendimento acontece durante 50 minutos e, então, retornam para suas salas de aula do ensino regular, ainda que a legislação preconize que este atendimento deva ser realizado no turno inverso ao horário de aula. Quanto a esse fato, a professora especialista relata:

*“O atendimento educacional eu considero ser de excelência no que diz respeito a recursos pedagógicos e a profissional especializada. Porém, infelizmente, por questões geográficas e sócias econômicas os alunos não são atendidos no contraturno. [...] não há porque não ser ofertado, sendo assim, garantido. Entretanto, acho que deveria ser garantido transporte escolar no contraturno para que ele aluno possa ser atendido na sala de recursos.”*

*(Professora de AEE).*

O principal entrave para o cumprimento do que determinam as políticas públicas para a oferta desse atendimento no contraturno, não destoando de outras realidades brasileiras, é a falta de transporte público e/ou transporte escolar que fique disponível em horários distintos, oportunizando o retorno a escola em qualquer horário definido pelo professor especialista. Nesse sentido a genitora de um estudante esclarece:

*“Então, meu bem, ele faz no mesmo horário de aula, entendeu? Assim, ele vai para a escola de manhã e, se não me engano, eu acho que é às quintas, e eu não sei se tem mais algum dia, não estou lembrada agora, mas eu sei que pelo menos uma vez por semana, ele tem aula com ela. Mas eu acho que é mais de uma vez, eu não estou lembrada agora, não tenho certeza. Mas eu sei que ele vai para a escola e a sala de recursos, um exemplo, ele estuda um período, ele faz dois tempos de aula normal, né, na sala normal, junto com os outros alunos, aí, quando completa esses tempos, ele vai fazer com ela. Se não me engano ele faz dois ou três tempos com ela, na sala de recursos, mas é no mesmo horário, no mesmo horário de aula normal que ele faz. Ele não faz no contraturno, não. [...] a distância, né, o problema é a distância. Eu moro muito longe da escola, não temos carro e não tem como ele sair da escola na hora do almoço, vir embora e no meio da tarde ter que andar a pé por quilômetros na ida e mais muitos quilometro na volta, para ficar só um pouquinho na escola. Não tem ônibus pra isso.”*

*(Mãe de estudante público-alvo da Educação Especial-PAEE)*

Mesmo que a escola se organize para a efetivação da garantia desse atendimento, as alternativas viáveis ferem diretamente os dispositivos legais que orientam esse trabalho. Na perspectiva de atender as particularidades socioculturais e geográficas dos estudantes com deficiência, as ações paliativas da instituição escolar campesina de Mangaratiba não são o suficiente.

Compreendemos que há a necessidade premente de novos diálogos na perspectiva da construção de políticas públicas que trabalhem em prol das diferenças culturais desse sujeito campesino com deficiência, a partir de alternativas que atendam as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo.

O modelo de sala de recursos multifuncionais (SRM) não atende a realidade e as necessidades da escola do campo, uma vez que é pensado como extraclasse. Sendo assim, alternativas possíveis e viáveis precisam ser elaboradas, partindo das possibilidades desses estudantes, uma vez que exigem construção de ofertas de serviços únicos a cada realidade campesina, e levando em consideração que são realidades distintas, de culturas únicas, saberes diversos e inerentes a cada contexto.

Sugerimos, ainda, que para além do olhar diferenciado acerca das distintas realidades dos estudantes com deficiência campesinos, nas interfaces entre essas modalidades de ensino, deva ser considerada, também, a realidade e necessidades do professor que atua nessas escolas. Muitas vezes, ele também é oriundo dessa comunidade campesina e sofre com as mesmas questões de locomoção, ou porque ele é oriundo da zona urbana e se depara com contextos que diferem, sobremaneira, do que está habituado.

Para além dos empecilhos geográficos há, ainda, outro fator de precípua atenção, a baixa remuneração. Em especial, na comunidade da Serra do Piloto, não há vantagem financeira alguma por se trabalhar em zona rural. Sendo assim, até o pensar em atendimento itinerante<sup>12</sup> como atendimento alternativo torna-se mais complexo, se levado em consideração o gasto com passagem extra ou combustível. O professor teria que disponibilizar de seu próprio veículo, quando o tem, assim como custear o combustível, que contemporaneamente, torna-se insustentável dado os preços abusivos.

O professor itinerante pode prestar, também, atendimento domiciliar e, neste caso, também se faz premente o investimento em políticas públicas que atendam essa modalidade de forma integral, com maior investimento financeiro, uma vez que todos os envolvidos nesse processo educacional precisam ser assistidos de maneira integral e diferenciada.

Acreditamos que toda falta de investimento em recursos, financeiro ou formação do profissional, contribuem para o insucesso do trabalho na Educação do Campo. Nesse sentido, na busca por constituições de soluções, defendemos a construção de ofertas de serviços no próprio período de escolarização e pensar em outras estratégias disseminadas por meio do ensino colaborativo, consultorias colaborativas com propostas mais contidas para a realidade da escola do campo, obviamente sem o traçar de uma proposta única, analisando e respeitando cada contexto que se apresenta.

Essas propostas se justificam, principalmente, quando analisamos escolas do campo com horário estendido, como algumas existentes em Mangaratiba, no qual o estudante entra às 7h da manhã e permanece na instituição até o fim do dia. Ou, ainda, em escolas do campo que se organizam em regime de alternância, como em muitas realidades em âmbito nacional.

Sendo assim, nestes contextos, a práxis se contrapõe à teoria. Os dispositivos legais, na forma como se apresentam, afrontam a realidade das escolas campesinas, nas particularidades que a constituem.

Desta forma, o modelo hegemônico e urbanocêntrico de sala de recursos multifuncionais (SRM) mostra-se um impetuoso desafio nas escolas do campo e para movimentos sociais que pensam em propostas alternativas para cada realidade.

É imperativo que esse formato de sala de recursos multifuncionais (SRM) seja questionado. E, de acordo com os dados empíricos coletados, este estudo aponta que a escola do campo da Serra do Piloto reflete a realidade de outras localidades.

Sobre a importância na consolidação de práticas educacionais inclusivas que considerem as necessidades de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física, Damasceno sinaliza que “assim, pensar e refletir sobre

---

<sup>12</sup> O professor itinerante tem o objetivo de prestar assessoria às escolas regulares que possuem estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), vivenciando o processo de Inclusão em Educação, tendo como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários para o trabalho com estes estudantes, caso essa escola não possua a oferta do AEE.

as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade”. (2010, p. 30).

Sendo assim, é necessário ir para além da busca de condições para a efetivação das políticas públicas, mas, ainda, um repensar a partir das inúmeras realidades existentes a fim de garantir que os estudantes do campo tenham acesso a um trabalho pedagógico que ofereça oportunidades de ensino condizentes com sua realidade.

A partir dos dados empíricos coletados no 5º distrito do município de Mangaratiba, é possível afirmar que os principais obstáculos enfrentados para a Inclusão em Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola do campo Antônio Cordeiro Portugal são:

a) Acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, como preconizam as políticas públicas;

b) Insuficiência de formação continuada para os professores que atuam com o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE);

c) Ausência de diálogo entre os professores regentes e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

d) Escassez de recursos pedagógicos adaptados para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE);

e) Incompreensão do corpo escolar acerca das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto no papel de regente especialista, no que deve e como deve ser ofertado o trabalho aos estudantes com deficiência, assim como o suporte de orientações e sugestões ao professor do ensino regular;

f) O atendimento Educacional Especializado (AEE) ser confundido com reforço escolar.

*“Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola. É por esta razão que (...) é tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão”.*  
**Theodor Adorno.**

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial vem sendo marcada por inúmeros e distintos desafios, perpassando pela exclusão, segregação, até chegar ao atual modelo de Inclusão em Educação que, para além das conquistas em políticas públicas, estruturou-se a partir dos avanços na quebra das barreiras atitudinais que impendiam os indivíduos de se entenderem ou de se posicionarem como sujeitos de vez e voz.

Ainda para o filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1995, 1998) e para outros estudiosos na área da Educação Especial Inclusiva, é vigente que haja posicionamento entre Práxis e Conhecimento, pois ambos são indissociáveis, sobretudo acerca da importância do rompimento dos discursos sobre a dicotomização destas, ainda tão marcantes no âmbito educativo.

A derrubada dessas barreiras prima por uma educação que abrace a todos em todas as suas especificidades, nos desprendendo das amarras vigentes, em vistas e para além de uma educação emancipadora e democrática. O pensamento de Adorno sinaliza a indubitável proeminência de vislumbrarmos a escola como instituição capaz de resistir à barbárie. Para o autor:

Se a teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade... nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta está independente daquela...práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria. (ADORNO, 1995b, p. 227).

A Educação do Campo vem caminhando nesse mesmo viés, historicamente perpassando por lutas e confrontos na perspectiva de que as particularidades do povo campesino sejam respeitadas, trabalhadas, mas, sobretudo, valorizadas.

Entretanto, apesar das importantes conquistas e avanços, ambas as modalidades estão sofrendo ataques e ameaças tácitas por um governo déspota, que não dialoga, mas subjuga, oprime, desrespeita e desconsidera a diversidade humana.

Dentro desse contexto preocupante e desolador, torna-se premente a análise sobre as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo e, nesse sentido, este trabalho buscou transparecer a realidade da escola pública no contexto da Educação do Campo, na perspectiva da Inclusão em Educação

Contraopondo-nos a este novo cenário desafiador, corroboramos com Adorno (1995a, p. 183) quando ele afirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Desta forma, investigamos a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, escola do campo, localizada em contexto rural no 5º distrito do município de Mangaratiba.

A escola foi escolhida por apresentar, dentre outras escolas do campo no município, o maior número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e por atender tanto aos Anos Iniciais quanto aos Anos Finais, o que nos permitiu analisar com maior clareza as interfaces da Educação Especial inclusiva na Escola do Campo em ambos os segmentos, cujas particularidades também são distintas num contexto educacional.

Senso assim, a partir dos estudos de Theodor Adorno (1995a; 1995b), além das contribuições de Damasceno (2006; 2010; 2012), Costa (2012; 2015), entre outros estudiosos, a Teoria Crítica contribuiu para a investigação das interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, a partir da análise do contexto da escola do campo da Serra do Piloto-Mangaratiba na Inclusão em Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE); nos desafios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola do campo; e para as barreiras na Inclusão em Educação, no contexto da escola do campo para a efetivação das políticas públicas.

A priori, como sinalizam Caiado e Meletti (2011), trabalhar as interfaces entre ambas as modalidades trazem evidentes desafios para o contexto campesino, já que este, indiscutivelmente, apresenta suas próprias complexidades e particularidades específicas. Entretanto, o diálogo entre essas modalidades se torna premente à medida que favorece práticas pedagógicas e parâmetros teóricos que favorecerão a efetivação das políticas públicas que atendam os sujeitos campesinos, sobretudo se estes fizerem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O estudo *in locus* permitiu atentarmos para a realidade da Educação Especial e suas interfaces com a escola do campo, cuja realidade, obviamente, destoa da realidade das escolas urbanas, embora ambas sejam pensadas de maneira igualitária, no qual são desconsideradas as particularidades existentes.

A partir dos procedimentos e instrumentos utilizados, este trabalho corrobora com o potente aporte teórico no sentido de salientar sobre as inúmeras fragilidades da escola do campo, sobretudo no contexto da Educação Especial Inclusiva, cujos desafios se apresentam com maior vigor, para além dos que já são vivenciados no processo de Inclusão em Educação nas escolas urbanas.

A Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, apesar de adequada estrutura física, que inclui um elevador para pessoa com deficiência física, e de ser contemplada com uma direção extremamente capacitada, atuante e envolvida com um trabalho pautado na perspectiva de uma educação emancipatória e mais humana, segundo os preceitos de Theodor Adorno, mostrou fragilidades inerentes à Educação do Campo, sobretudo nas práticas pedagógicas que não atendem as peculiaridades do indivíduo campesino e, para além dessa descaracterização, fragilidades na oferta e efetivação do atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno, como determinam as políticas públicas de Inclusão em Educação.

O grande desafio se apresenta nas particularidades socioeconômicas e culturais desses sujeitos que, dentre tantas especificidades, geralmente alocam-se em moradias que se localizam, sobremaneira, distantes da unidade de ensino. Nesse sentido, sem transporte escolar que acolha a necessidade desses estudantes fora do horário de aula convencional, obviamente fica inviabilizado o cumprimento desse atendimento, como previsto nos dispositivos legais. Nesse sentido, a escola, em desacordo com as políticas públicas, organiza-se se contrapondo e realizando o atendimento no mesmo turno, uma vez que as peculiaridades desses sujeitos campesinos são desconsideradas pelas legislações vigentes.

Esta pesquisa revelou, ainda, as vulnerabilidades oriundas e presentes na comunidade da Serra do Piloto, uma vez que os sujeitos ainda encontram dificuldades em se identificarem com uma educação que seja pautada na concepção de Educação do Campo, sobretudo porque ela não é ofertada. Entretanto, cabe ressaltar, que atualmente está sendo realizado pela

Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer, um estudo de reconhecimento das demandas e características desta comunidade campesina, na perspectiva da construção de uma proposta curricular que englobe, para além dos conteúdos curriculares comuns, aqueles que contemplem as necessidades pautadas em uma Educação do Campo.

Sendo assim, no contexto das interfaces da Educação Especial na Educação do Campo da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, lócus do estudo, pudemos realizar análises e considerações a partir das interlocuções e experiências nesse espaço que, a partir das questões levantadas por este trabalho, passou a ansiar por uma educação com identidade própria e pela superação das imposições de um sistema ainda fragilizado no atendimento às necessidades de ambas modalidades.

Diante dessa premissa, corroboramos com Morrin (2003), quando salienta sobre a pertinência do conhecimento do mundo, uma vez que é importante conhecer e identificar os problemas para que possamos modificá-los.

Nesse sentido, na perspectiva de contribuir com o estudo para novas possibilidades no processo de democratização e consolidação desses espaços com identidades próprias, assim como possibilitar análise para efetivação das políticas públicas nestes contextos, ou, ainda, colaborar para um repensar de políticas públicas que, verdadeiramente, atendam as necessidades específicas nas interfaces da Educação Especial na Educação do Campo, trazemos as seguintes considerações:

- Quanto à qualificação do contexto da escola do campo na Serra do Piloto, 5º distrito do município de Mangaratiba, acerca da Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), foi possível constatar que os sujeitos participantes desta pesquisa não identificam na unidade de ensino o atendimento às necessidades dessas interfaces. A relevância da Inclusão em Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) é reconhecida, entretanto, os relatos mostram que a fragilidade na efetivação das políticas públicas, como são preconizadas nos dispositivos legais, é perceptível. Nesse contexto, as necessidades desse público deixam de ser atendidas na sua totalidade, deixando translúcido, ainda, que são carências muito mais potencializadas das que já estão instaladas nas escolas urbanas.
- Quanto à implementação de políticas públicas nas interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, constatamos que, apesar do robusto investimento em pesquisas neste âmbito e dos inúmeros diálogos sobre, ainda faz-se premente contínua investigação e investimento acerca desta temática, uma vez que a efetivação destas diante da realidade instalada é ressaltada na prática tão precária e excludente, ainda de um cenário intensivamente complexo e desafiador. Sendo assim, ampliar o debate nos espaços de discussão torna-se premente, assim como o aprofundamento de novas pesquisas no viés da consolidação de Políticas Públicas para a reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência matriculadas nas escolas do campo, ainda no intuito de atendermos de forma assertiva, inclusiva, mais humana e acolhedora, exaltando os saberes e potencialidades do povo campesino, sobretudo quando neste estiverem presentes as necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE).
- Quanto às ações político-pedagógicas instituídas na escola, nota-se a preocupação da garantia da matrícula e interesse no atendimento às características de suas subjetividades. Há investimento da gestão em oferta de formação para o corpo docente, normalmente focalizado no professor que atende os Anos Iniciais, apoio do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) e no professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse segmento, as relações se coadunam na

tentativa de viabilizar a Inclusão em Educação desses estudantes com deficiência camponeses. Entretanto, foi observado, também, inequívoca rejeição neste processo educacional quando se trata de alguns regentes das séries dos Anos Finais, sobretudo daqueles que não residem no campo e que desconhecem as reais complexidades desse cenário desafiador.

- Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), analisado no ano de 2021, pode-se afirmar que este está em desacordo com a proposta e práticas dos sujeitos atuantes na escola. O trabalho idealizado, realizado e o olhar atencioso com vistas a reconhecer as subjetividades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) não está viabilizado nos dados e informações contidas no projeto da unidade de ensino. Quanto ao trabalho com vistas às particularidades a partir das realidades dos sujeitos oriundos do campo pode-se afirmar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino não dispõe de uma proposta consolidada na perspectiva de se organizar para dar significado e que contemple a modalidade de Educação do Campo. Entretanto, cabe ressaltar que a gerência maior sobre a proposta de trabalho nesta escola, assim como nas outras 43 (quarenta e três) instituições do município, está diretamente ligada à Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer. Portanto, é a partir das diretrizes desta secretaria que a escola obtém autonomia para se organizar e ressignificar sua proposta de trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar, ainda, que, como se apresenta o Projeto Político Pedagógico (PPP), é institucionalizado nesta escola do campo uma postura de educação urbanocêntrica.
- Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), através dos dados coletados em entrevistas com todos os participantes da pesquisa, fica evidenciado que a escola possui uma professora com ampla experiência no trabalho com sala de recursos multifuncionais (SRM), bem como na Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). A experiência desta regente estende-se para além do trabalho que desenvolve nesta escola do campo, uma vez que já atuou não só no atendimento especializado em escolas urbanas, como já se oportunizou ao aceite de vivenciar experiências em cargos como direção escolar, atendimento a EJA (Educação de Jovens e Adultos), todos interligados ao atendimento de pessoas que, de alguma forma, sofrem preconceito e discriminação dentro de uma sociedade com perspectiva hegemônica. Ainda a favor do trabalho que desenvolve, a regente, na premissa das relações que se coadunam em teoria e práxis, investiu ao longo de sua extensa carreira em formações que lhe deram suporte teórico para a execução da proposta de trabalho que desenvolve. Entretanto, foi observado, através das narrativas dos professores, uma falta de clareza sobre as atividades desenvolvidas com esses estudantes na sala de recursos multifuncionais (SRM), embora para os gestores e coordenação não hajam questionamentos a serem feitos e a satisfação com o desenvolvimento do trabalho está presente, uma vez que é notório o desenvolvimento dos estudantes atendidos. Segundo os regentes do ensino regular, não há diálogo entre estes e a professora especialista. O trabalho desenvolvido por esta professora não ultrapassa as paredes da sala de recursos multifuncionais (SRM) e essa falta de interlocução acaba por desalinhar a compreensão dos regentes que, como exposto nas entrevistas, confundem o AEE como uma extensão da sala regular, portanto sala de reforço. Quanto à execução do atendimento, como já salientado, este acontece no mesmo turno de escolarização, uma vez que os estudantes, considerando suas próprias especificidades neurobiológicas que dificultam o retorno no contraturno, assim como a longa distância que precisam percorrer no retorno à escola, junto aos seus familiares, já que não há transporte



escolar ou de uso público coletivo disponível fora do horário convencional de entrada e saída de todos os estudantes. Dentro desse contexto, os dados expressam o inequívoco quando se trata de políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola do campo, uma vez que, para o cumprimento dessa oferta, o atendimento acaba por descumprir o que é estabelecido nos dispositivos legais, revelando a forte fragilidade e a premente necessidade do repensar as políticas públicas para as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo. Fica evidenciado que o modelo hegemônico de sala de recursos multifuncionais (SRM) não atende, de fato, as especificidades de todos os estudantes com deficiências oriundos de comunidades campestres. As necessidades geográficas específicas de algumas dessas comunidades devem ser consideradas, quando essas se tornam barreiras, sobretudo quando tratamos da garantia dos direitos conquistados no processo de Inclusão em Educação e, de fato, a comunidade campestre da Serra do Piloto é uma dessas no qual as especificidades geográficas acabam sendo desconsideradas na efetivação das políticas públicas. Ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi observado, a partir das narrativas dos regentes, que a maioria desconhece as atribuições desse professor especialista, atribuindo a este o papel de professor de reforço escolar e criando expectativas e cobranças acerca do aprendizado da leitura e escrita, assim como o ensino convencional dos cálculos matemáticos. Ainda em suas narrativas, nota-se descontentamento e frustração, uma vez que esperam que esse professor não só atenda os estudantes em todos os dias da semana, assim como ampliem o horário de atendimento para mais de uma hora por dia. Neste sentido, pode-se afirmar que, em algumas narrativas, por falta de informação sobre o trabalho que precisa ser desenvolvido com estes estudantes ou por não se sentirem capacitados para a execução do mesmo, está havendo uma involuntária inversão de papéis. Nesse contexto, salientamos que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem precípuo papel de disseminar as informações para o sucesso do atendimento nas salas de recursos, sobretudo no envolvimento e parceria com os professores do ensino regular, bem como de todos os funcionários da instituição. No atendimento pedagógico é de suma importância que o professor considere não só as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a escolaridade, os recursos específicos em cada singularidade, às atividades de complementação e suplementação curricular, assim como o conhecimento de domínio de todos os profissionais envolvidos no processo educacional destes estudantes sobre as necessidades específicas, e, a cima de tudo, o envolvimento destes, articulando-se e ofertando, sobremaneira, informações e para que, de forma colaborativa, ocorra o sucesso no trabalho.

- Quanto à relação entre teoria e práxis na construção do trabalho pedagógico, foi possível identificar, apesar de algumas narrativas de descontentamento com a Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE), um esforço coletivo, uns com maior investimento, outros não, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a escolarização dos estudantes. A unidade de ensino preocupa-se com a construção do plano educacional especializado (PEI), com as flexibilizações no currículo e nas atividades, observando recursos e/ou metodologias. Entretanto, nota-se fragilidade na formação e conhecimento desses regentes, cuja teoria empobrecida, desfavorece a práxis que, efetivamente, contribua para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, potencializando, desta forma, a ideia de que a Inclusão em Educação, sobretudo na escola do campo, na forma como se apresenta, permanece no viés do discurso teórico de possibilidades que, na prática, torna-se inviável. Entretanto,

cabe ressaltar que sem investimento no conhecimento teórico para o atendimento a todas as diversidades e com a homogeneização no ideal de capacidades, a educação, como um todo, será eternamente ineficaz para a formação de cidadãos autônomos, críticos, considerando que a educação deve oportunizar a emancipação dos sujeitos, segundo os preceitos de Theodor Adorno (1995b), uma vez que existem distintas e inúmeras formas de saberes e, indubitavelmente, o professor é o profissional que, obviamente, estará diretamente enviesado a todas as diferenças humanas. Ficou evidente que poucos são os momentos dedicados ao planejamento durante o ano letivo entre os professores das classes regulares e a professora do AEE. Nesse contexto, reforçamos a necessidade de estabelecimento de uma relação de ensino colaborativo entre esses profissionais com vistas à elaboração do planejamento que favoreça, verdadeiramente, as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), sobretudo com vistas à realização das flexibilizações curriculares centradas nessas características específicas e individualizadas. O trabalho na relação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos professores regentes, sem eximir o coordenador pedagógico de se envolver e do papel de orientar, é premente na viabilização da Inclusão em Educação. Diante do contexto apresentado, é possível afirmar que há um déficit importante quanto a formação aos professores, coordenadores pedagógicos e orientação educacional da escola, no que tange à base teórica necessária para o pensar da construção de propostas pedagógicas que atendam as necessidades e características específicas do público-alvo da Educação Especial (PAEE), sobretudo na comunidade campesina. A unidade de ensino, geralmente, conta com as orientações da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com o suporte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL), representados pela Diretoria de Educação Especial e Diversidade (DEED).

Mais do que premente, é imprescindível o caminhar no sentido da superação dessas distintas barreiras, historicamente impostas agressivamente ou de forma dissimulada aos sujeitos que foram impedidos de efetivarem seus direitos no processo de inclusão mas, sobretudo na escola do campo, que já padece com suas próprias complexidades e contrariedades quando se trata de políticas públicas que, de fato, atendam suas particularidades, caracterizando, sobretudo a indissociabilidade entre teoria e práxis.

Refletindo sobre as questões apresentadas a pesquisa revelou que é imprescindível a desbarbarização nos ambientes educacionais formais, mas, sobretudo quando se trata das interfaces da Educação Especial na Educação do Campo. É a partir da realidade da Educação Especial nas escolas campesinas que se torna premente a discussão dessa invisibilidade nos dispositivos legais que necessitam serem repensados com propostas que atendam as particularidades e as complexidades de ambas as modalidades, concomitantemente.

A luta por uma educação que nos humanize e que não reproduza a barbárie na prática de uma educação hegemônica e seletiva é indispensável no cenário atual. E, para tanto, o pensar necessita ser coletivo, na reconstrução de políticas públicas e práticas pedagógicas que viabilizem a Inclusão em Educação sem amarras, sem imposições, respeitosa, em que todo o potencial humano seja valorizado, independente das subjetividades e adequações necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos.

É premente, ainda, a participação ativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), das famílias e demais sujeitos campesinos nos diálogos e no repensar de propostas viáveis às suas realidades. Falar deles, através deles, reafirma com maior vigor o respeito e valorização de suas potencialidades e necessidades.

Enquanto escola do campo, esta pesquisa revelou que a comunidade campesina da Serra do Piloto, representada pelo corpo escolar, apresentou dificuldades na identificação e na construção de sua própria identidade enquanto comunidade campesina.

Curiosamente, o debate sobre a Educação do Campo e suas particularidades, assim como os meios mais capazes de combater as ações discriminatórias e sobre o prisma de menos valia, se comparado à educação nos centros urbanos, não aparece nas narrativas da maioria dos partícipes da pesquisa. E, nesse sentido, este trabalho pretendeu, ainda, acorrer com essa comunidade na reflexão acerca da construção de uma identidade própria, valorizando e explorando seus saberes na perspectiva da democratização do conhecimento, para que desenvolva um olhar para além do que comumente está previsto em suas práticas urbanocêntricas e descaracterizantes.

Nesse contexto, refletindo, reconhecendo e problematizando as questões históricas e os impactos já causados que estão diretamente vinculadas ao objeto da pesquisa, apropriamos das lentes da Teoria Crítica e trazemos o pensamento de Marcuse (1978, p. 14) quando sinaliza que é “[...] uma teoria que analisa a sociedade à luz de suas capacidades, utilizadas e não utilizadas ou desperdiçadas de melhorar a condição humana”.

Sendo assim, esperamos que, coletivamente, consigam refletir sobre o modelo imposto por um sistema que aprisiona o estado de pensar e estar no mundo (ADORNO, 1995c), apartado de suas próprias características e necessidades culturais, utilizando-se das lentes da Inclusão em Educação para um olhar mais compreensivo e esclarecido que favoreça, sobremaneira, os diálogos sobre as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo em vistas de num cenário de educação que olhe as pessoas em suas humanidades, que seja transformadora, emancipatória, contrapondo-se a toda barbárie ainda presente nos sistemas de ensino.

## 6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, T. W. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, Papirus, v.17, dez. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AINSCOW, M. Educação para todos: Torná-la uma realidade. *In*: Education for All: Making it happen – Comunicação. **Congresso Internacional de Educação Especial**, Birmingham. Inglaterra, abril de 1995.
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. [Textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994].
- ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, v. 19, n.39, jan./abr.2017.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In*: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004, p. 37-60.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.
- Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Brasília, DF, 2009.
- AUTISMO e realidade. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em: 01 set. 2021.
- BARRETA, E, M. CANAN, S, R. **Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.
- BEDÊ, E. **A História Social dos Povos de Mangaratiba - Acervo Fundação Mário Peixoto**.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. 1.ed. Campinas: autores associado, 1999. v. 118p.

BICALHO, R. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. Rio de Janeiro: **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224. (out./dez.) 2017.

BICALHO, R; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BONDIM, Mirian. **A História de Mangaratiba por seus Patrimônios Histórico-culturais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2021.

BONDIM, Mirian. **História da cidade de Mangaratiba**: do arraial tupiniquim ao cenário de limite. Mangaratiba: Fundação Mário Peixoto, 2014.

BONDIM, Mirian. **História do desenvolvimento do povoado do Saco de Mangaratiba**. Mangaratiba: Fundação Mario Peixoto, 2012.

BONDIM, Mirian; HEFFNER, Luciano; SOUZA, Livia Campos (org.). **A História da Estrada Imperial Mangaratiba- São João Marcos**. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2011.

BOOTH, T. ; AINSCOW, M. **From them to Us**. London: Routledge, 1998.

BOOTH, T. Uma perspectiva sobre a inclusão da Inglaterra, **Cambridge Journal of Education**, n. 26 (1), 1996.

BOOTH, T. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 26, n. 1, 1996.

BOOTH, T., AINSCOW, M&DYSON, A. Compreendendo a inclusão e a exclusão no Inglês sistema educacional competitivo. **International Journal of Inclusive Education**. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de Setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. 2001a.

BRASIL. **Arquivo do Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (AI)**, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de outubro de 2009, Seção1, p.17.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1934.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1946.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente, Brasília, DF, Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 07 set. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização: MEC/SECAD, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2018 e 2019. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2019**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – 2020*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13005, de 25 de junho**. Brasília – DF. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678**, de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coord. Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEF/Seesp, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *In*: MOLINA, M, C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: out. 2021.

BUENO, A.; COSTA, J. P. O.; MARTIN, K. H.; SERRA, M.; CARVALHO, N. **São João Marcos: Patrimônio e Progresso**. Mv Serra. Rio de Janeiro: Cidade Viva: Instituto Light, 2011.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *In*: BICUDO, M,A.; SILVA, J.C.A (org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação inicial e contínua**. São Paulo, Editora Unesp, p.149-164, 1999.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, p.93-104, 2011a.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação Especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma intreface a ser construída. *In*: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. (org.). **Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa**. Brasília: SECADI, 2011b.

CALAZANS, M. J. C. *Para compreender a educação do estado no meio rural*. *In*: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e Escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. **Expressão Popular**. Cadernos do Iterra, ano X, nº 15, 2010.



CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, R. S. et al. (org.) **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. . 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. (org.) Caldart, R. Salete et al. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo. *In*: CALDART, R.S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p. 259-267.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*. CALDART, R. S. et al. (org.) 2. ed. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O.; MAGALHÃES, L. O. R. Políticas públicas e educação e formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola pública. *In*: COSTA, V. A. da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005, p.10.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, v.1, n.1, 2005.

CASTRO, E. de. **Cadernos Históricos**. Acervo da Fundação Mário Peixoto.

CONDOMÍNIO PORTO REAL RESORT. Disponível em: [www.cpr.com.br](http://www.cpr.com.br). Acesso em: 01 set. de 2021.

COSTA, V. A. Educação escolar inclusiva: Demanda por uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de Educação Especial**: n 22, p.3, 2003.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

COSTA, V. A. Inclusão de Alunos com Deficiência: Experiências docentes na escola pública. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, v. 3, n 5, Jan./Jun. 2011.

COSTA, V. A. da. **Os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/ CEAD, 2007.

CPT. *Conflitos no Campo Brasil 2018*, CPT Nacional-Brasil, 2015, Goiânia. 240 p.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Lentes Digitais. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental.** 2004. Dissertação de Mestrado em Educação RJ: UERJ, 2004.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: set. 2021.

DAMASCENO, A. R. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva:** as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação em inclusão: sociedade, cultura e formação. *In:* PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (org.). **Educação profissional e inclusiva: desafios e perspectivas,** Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

DAMASCENO, A. R. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da Educação Especial à Educação Inclusiva. *In:* COSTA, V.; CARVALHO, M. W.; MIRANDA, T. e DAMASCENO, A. (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em Educação Inclusiva.** 1ª ed. Niterói: Intertexto, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais:** acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

DEWEY, J. **Clássicos John Dewey.** Teitelbaum e Apple (2001, 194-201). Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/reconcavo/article/view/1966>. Acesso em: 01 set. 2021.

FABIANE, V, B. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico,** nº 121, jun. 2011.

FAUSTO, B.. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002; São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2003 .

FERNANDES, A. P. C. dos S. *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.* 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, B.M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Cultura Vozes,** VOZES, v. 93, n. 2, p. 01-12, 2001.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. *In:* LEITE, C.; ZABALZA, M. (cord.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência.** Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012.

FERRARO, A. R. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/13.pdf> Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, W. Uma análise revisionista de Adorno e Horkheimer em “A Dialética do Esclarecimento”. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 2, v 5, dez. 2008.

FIGUEIRA, E. **O que é Educação Inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FONEC. Notas para análise do momento atual da educação do campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012. (digitalizado).

GARCIA, J. C. Legitimidade da luta pela terra. *In*: CALDART, R.S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1. p.458-465.

GARCIA, M. C. R. **Políticas de Inclusão uma análise de campo da educação especial brasileira**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRIGSBY, K. **Dez anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios para educação**. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/eventos1.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp). Acesso em: 18 fev. 2020.

HAGE, S. A. M. ; CARDOSO, M. B. C. . Educação do campo na Amazônia Interfaces com a educação quilombola. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 425-437, 2013.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: L, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 169 a 214.

IANNI, O. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis, Vozes. 1979. 236p.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

IBGE, 1 de julho de 2021. Rio de Janeiro. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330260>. Acesso em: 28 ago. 2021.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

IBGE. **Censo demográfico, 2018**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

IBGE. **Censo demográfico, 2019.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

IBGE. Divisão Regional do Brasil. 2017. Disponível <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>: Acesso em: 25 maio 2021.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <http://incra.gov.br/pt/o-incra.html/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

INCRA. **Painel de assentamentos,** 2017. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 26 de agosto 2020.

JANNUZZI, G. M.A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M.A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, W.M.V.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas.** 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. v.1 p.170-194.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. e MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo* (Memória). Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA et al. (2010). Arranjo produtivo local (APL) da banana no estado do Rio de Janeiro: instituições e desenvolvimento social. *In*: **Anais do 48º Congresso da 101 Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural.** Campo Grande. 2010.

MANGARATIBA (RJ). Prefeitura Municipal de Mangaratiba. **Distritos.** Disponível em: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/pagina/historia.html#sec-xx>. Acesso em: 07 ago. 2021.

MANGARATIBA (RJ). Prefeitura Municipal de Mangaratiba. **História.** Disponível em: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/pagina/historia.html#sec-xx>. Acesso em: 07 ago. de 2021.

MANGARATIBA (RJ). Prefeitura Municipal de Mangaratiba. **Visão Geral do Município.** Disponível em: <https://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/pagina/historia.html#sec-xx>. Acesso em: 07 ago. de 2021.

MANGARATIBA (RJ). Secretaria Municipal de Educação. PP E. M. Antônio Cordeiro Portugal, 2020. **Mangaratiba.** Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2773-mangaratiba/aprendizado>. Acesso em: 18 set. 2021.

MANGARATIBA: Assentamentos do Rubião são pauta de encontro entre Prefeito, secretários, moradores e Deputado Estadual. **TV Prefeito** – notícias dos municípios. 18 ago. 2021. Disponível em: <https://tvprefeito.com/mangaratiba-assentamentos-do-rubiao-sao-pauta->

de-encontro-entre-prefeito-secretarios-moradores-e-deputado-estadual/. Acesso em: 02 set. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf> -. Acesso em: 11 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Pedagogia ao Pé da Letra. *In: Educação, Educação Especial*, março, 2011. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2012/01/mantoan.pd>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 5, n.1 jan/julho. Secretaria de Educação Especial MEC Brasília: 2010.

MARCOCCIA, P. C. de P. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional.* 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARCUSE, H. **A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** Tradução de G. Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. **História moderna através de textos.** São Paulo: Contexto, 2001.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar.** 1994. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MELLO, C. E. H. V. de. **O Rio de Janeiro no Brasil Quinhentista.** Giordano Editora, 1996.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In: Escola inclusiva*. PALHARES, M. S. ; MARTINS, S. C. (org.) São Carlos: EdUSCar, 2002.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**. v.11, p.387-405, 2006.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol.22, n.57, mayo-agosto, 2010.

MIGUEL, G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, UNIMEP, 2003. Disponível em:. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

MOLINA, M, C.; SÁ, L. M. Educação do campo. *In: ALENTEJANO, P; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 146f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In: SOUZA, J. V. (org.). O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p.145-166. jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5).

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: 25 de set. 2021.

MV, S. COSTA, J. P. O, BRUNO, A. HOWLETT, K. CARVALHO, N. São João Marcos: Patrimônio e Progresso. 1ª ed. Cidade Viva. 2011.

NOZU, W.C.S. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2017.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso do Sul, 2010.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G.. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; SANTOS, B. C. dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez. 2018.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PALMA, D.T.; CARNEIRO, R, U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.161-172, abr.-Jun. 2018.

RABELO, L.C.C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 8, p. 63-71, 2014.

SÁNCHEZ, D. S. **Educação e Movimentos Sociais no Campo**. Um pouco de introdução aos movimentos sociais no campo. Caderno 01. Curso de Especialização em Educação do Campo, 2010. UAB/IFPA.

SANTOS, C. F.; PALUDO, C.; BASTOS, R. Concepções de Educação do Campo. *In*: TAFFAREL, C.N.Z. **Cadernos Didáticos sobre a educação do campo**. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, M. P. et al. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. L. B. da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social. **Revista Brasileira de História da Educação**, 20(1), e112. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48413>. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, L. F. da. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Otto Marques. “A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 33, nº 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.inicamo.br>. Acesso em: 02 ago.2020.

SOUZA, M. N. **Êxodo rural e Urbanização desordenada**: deficiência ou ausência de política agrícola? 2008. Disponível em: <http://www.portaldoagronegocio.com.br/conteudo.php?id=23778>. Acesso em: 12 ago. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994; Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: 1990.

VIÇOSI, P. W. B. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra - ES. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

WANDERLEY, M.N.B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. *In*: TAVARES, E. D.; MOTA, D. M.; IVO, W. M. P. M. (eds.). **Encontro de pesquisa sobre a questão agrária nos Tabuleiros Costeiros de Sergipe**, 2, 1997, Aracaju-SE. Agricultura familiar em debate – Anais... Aracaju: Embrapa-CPATC, 1997.



## **7 APÊNDICES**

**Apêndice A - Carta de autorização da pesquisa de campo**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Mangaratiba-RJ, de \_\_\_\_\_ de 2022.  
À Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal  
Diretora Antônia Luciana Loiola  
Prezada Senhora,

Eu, VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA SIQUEIRA, aluna regularmente matriculada, nº. 20201008379, no Curso de Mestrado em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ venho solicitar seu registro de autorização para que eu desenvolva a pesquisa de campo nessa instituição educacional, para a construção de dados. Com isso, a previsão da minha estada em campo é o 2º semestre de 2022.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração, uma vez que, sem ela, o desenvolvimento do processo estaria prejudicado.

Coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Veronica Castilho de Almeida Siqueira – Mestranda  
Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – Orientador

Pronunciamento da instituição.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2022.

Assinatura e Carimbo

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA SIQUEIRA, e-mail [veronicasty@hotmail.com](mailto:veronicasty@hotmail.com), celular (21) 96413-8500. Estou realizando uma pesquisa acadêmica sobre o tema **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ**.

Esta pesquisa compõe a minha Dissertação de Mestrado, desenvolvida no PPGEA/UFRRJ, sob orientação do Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, e-mail: [lepedi-ufrrj@hotmail.com](mailto:lepedi-ufrrj@hotmail.com).

Este estudo objetiva, tendo como base as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, refletir sobre a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Inclusão em Educação em uma escola pública no município de Mangaratiba-RJ, observando a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém explicações sobre o estudo da pesquisa que o menor (nome) está convidado a participar. Solicito também a sua autorização para a participação dele nesta pesquisa.

Antes de decidir se deseja autorizar a participação do menor (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo deste documento. Ao final, caso decida autorizar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via de igual teor àquela que ficará sob a posse do pesquisador.

#### **Natureza e objetivos do estudo**

Na inclusão, a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer estudante, independente de sua cor, raça, religião, aptidão física ou cognitiva e de propiciar-lhe uma educação com qualidade. Na concepção de Inclusão em Educação, as pessoas com deficiência estudam nas mesmas escolas que são pensadas, apenas, para estudantes neurotípicos, ou seja, aqueles enquadrados dentro de um padrão pré-estabelecido de “normalidade aceitável” por uma sociedade excludente e seletiva. Desta forma, cresce a demanda por uma sociedade democrática. Sendo assim, pretendemos, a partir da pesquisa que será realizada em uma escola pública do Campo de Mangaratiba, atingir os seguintes objetivos:

- Caracterizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros dessa escola pública municipal, em relação às demandas por/de inclusão em educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE);
- caracterizar as concepções dos professores dessa escola pública municipal sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE);

- caracterizar as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ.

### **Justificativa**

Todos os estudantes dos quais estamos tratando nesta pesquisa têm características, interesses únicos, talentos, histórias e perfis diferentes. São indivíduos com condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais distintas, entretanto com trajetórias singulares cujas especificidades não são atendidas por escolas que se apropriam de métodos de ensino padronizados e engessados. Nesse sentido, a escola precisa não só acolher, mas atender a toda essa diversidade e as diferentes formas de aprender, para assegurar a participação de todos, sem distinção, tendo como base os princípios fundamentais da Inclusão em **Educação**, entendendo que o acesso à educação é um direito incondicional de todos.

Para respeitar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos, historicamente associados apenas àqueles que acolhem estudantes com deficiência e assegurar a participação de todos, precisamos compreender e valorizar as especificidades de cada um, sobretudo, tendo em vista que o convívio escolar contribui não só para a formação acadêmica, mas também para a formação do caráter dos indivíduos. Desta forma, a Inclusão em Educação torna-se essencial para que, desde a infância, os estudantes aprendam a conhecer, interagir, compreender, reconhecer e valorizar as diferenças, dentre a diversidade de possibilidades do ser humano.

### **Procedimentos do estudo**

Serão considerados os procedimentos adotados nesta pesquisa:

- Entrevistas semiestruturadas;
- observações nas escolas participantes do estudo;
- análises documentais;
- preenchimento de questionário de caracterização.

### **Forma de acompanhamento e assistência**

Você será acompanhado pelo pesquisador durante todo o período da pesquisa e será assistido pelo mesmo, antes, durante e depois da pesquisa.

### **Riscos e benefícios**

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como responder questionários, entrevistas, conversas.

Caso haja algum constrangimento ou desconforto em responder alguma pergunta, você não precisará responder e, principalmente, poderá sair da pesquisa a qualquer momento.

Sua participação é de suma importância neste processo de pesquisa, uma vez que seu olhar e experiência sobre o processo de Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) na interface da Educação no Campo, contribuirá, indubitavelmente, para a retratação da realidade que precisa ser discutida e analisada.

### **Providências e Cautelas**

Serão tomadas todas as providências e cautelas necessárias para evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar algum tipo de dano, em qualquer tipo de atividade

durante a pesquisa, sempre garantindo ao participante respeito aos seus valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos bem como aos hábitos e costumes. Ressaltamos que serão disponibilizados a todos os envolvidos apoio e acolhimento, material, humano e profissional, com especial atenção a minimizar eventuais danos psicológicos, como ansiedade ou frustrações, relacionadas às perguntas e respostas acerca do tema da pesquisa, bem como inerentes a execução propriamente dita da entrevista.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

Sua participação é voluntária e não obrigatória. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento bastando, para isso, entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias de igual teor, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

### **Confidencialidade**

Os dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e o material e as suas informações (Foto, vídeo, áudio, entrevista e etc.) ficarão guardados sob a responsabilidade dos mesmos.

Os resultados deste trabalho poderão ser utilizados apenas academicamente em encontros, aulas, livros ou revistas científicas.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

O pesquisador declara que garantirá o cumprimento das condições contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, autorizo a participação voluntária do menor em fazer parte deste estudo. Após reflexão em um tempo razoável, decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografias de atividades e/ou gravação de voz do menor para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas ao menor possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

**Os vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.**

Seropédica - RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

## Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

#### INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ**, coordenada pelo Prof. Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO.

Você poderá falar comigo, sempre que achar conveniente, ligando para o número (21) 964138500. As crianças que irão participar desta pesquisa têm entre 06 e 18 anos, além dos incapazes.

Caso a pessoa responsável por você permita a sua participação nesse estudo, nós gostaríamos de entender algumas informações sobre Educação Especial no município de Mangaratiba RJ, mostrando ao entrevistado o que é Educação Especial, quem é a criança com necessidades educacionais especiais, se o (a) entrevistado conhece alguém com necessidades especiais, se na escola que frequenta tem alguém com deficiência intelectual ou qualquer outra deficiência física.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e, se você não quiser participar não terá nenhum problema. Se você aceitar participar e quiser desistir depois, também não tem problema nenhum. Você poderá sair do projeto em qualquer momento.

A pesquisa será feita no próprio centro onde você estuda, na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, em Mangaratiba- RJ.

Eu, Professora VERONICA CASTILHO DE ALMEIDA SIQUEIRA irei até sua escola e farei algumas perguntas relacionadas à Educação Especial, de forma simples e com linguagem apropriada, estando presentes sempre a coordenadora da escola. Não haverá filmagem e fotografia do evento e não haverá prejuízo ao horário escolar.

Se você morar longe da escola e seu responsável precisar de dinheiro para o transporte público, nós ofertaremos, assim como para alimentação de vocês dois. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos informações nenhuma sobre você para pessoas estranhas. Os resultados da pesquisa serão expostos em trabalhos de universidades e em revistas de trabalhos de pesquisas, mas sem identificar a sua participação. Nada terá seu nome ou algo que te identifique.

Caso haja algum constrangimento ou desconforto em responder alguma pergunta, você não precisará responder e, principalmente, poderá sair da pesquisa a qualquer momento. Ressaltamos que serão disponibilizados a todos os envolvidos apoio e acolhimento, material, humano e profissional, com especial atenção a minimizar eventuais danos psicológicos, como ansiedade ou frustrações, relacionadas às perguntas e respostas acerca do tema da pesquisa, bem como inerentes a execução propriamente dita da entrevista.

A conclusão da dissertação de mestrado estará à sua disposição a qualquer momento em que o (a) seu responsável legal solicitar e também ao término dessa pesquisa.

Você terá, ainda, se necessário, tratamento adequado caso seja solicitado e/ou indicado.

Este documento será impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável pelo projeto. Todas as vias serão assinadas e rubricadas pelo seu responsável legal e pelo pesquisador.

( ) Aceito participar da pesquisa.

( ) Permito acesso ao entrevistado, nas dependências escolares, conforme orientado.

---

---

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Mangaratiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador

## Apêndice D - Questionário para gestores



### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Senhor (a), este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sobre o tema **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA-RJ**, cujo objetivo é colaborar com a coleta de informações que possibilitem caracterizar os aspectos administrativos e pedagógicos da escola, lócus do trabalho.

Gentilmente, solicitamos o preenchimento das questões, uma vez que são de suma relevância para a viabilização da pesquisa.

**(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)**

**1. Nome completo da escola:** \_\_\_\_\_

**2. Função que ocupa na escola:** \_\_\_\_\_

**3. A escola do campo atende:**

Educação Infantil:

creche  pré-escola

Ensino Fundamental:

Anos Iniciais  Anos Finais  EJA  Educação Especial

Ensino Médio:

Normal  Educação de Jovens e Adultos  Educação Especial  Técnico

**4. Horários dos turnos:**

Educação Infantil:

creche  pré-escola

Ensino Fundamental:

Anos Iniciais  Anos Finais  EJA  Educação Especial

Ensino Médio:

Normal  Educação de Jovens e Adultos  Educação Especial  Técnico

**5. Qual a quantidade de estudantes no total?**  E nos segmentos abaixo?

Educação Infantil:

creche  pré-escola

Ensino Fundamental:

Anos Iniciais  Anos Finais  EJA  Educação Especial

Ensino Médio:

Normal  Educação de Jovens e Adultos  Educação Especial  Técnico

**6. Quantos Profissionais trabalham na escola?**

Professores:  Gestores:  Administrativo:  Efetivos  Contratados

Outros: \_\_\_\_\_



**7. Os professores da escola do campo têm formação em:**

( ) magistério ( ) pedagogia ( ) licenciatura: \_\_\_\_\_

( ) outras: \_\_\_\_\_

**8. Há alguma vantagem financeira por trabalhar em escola do campo?**

( ) sim- Quanto a mais? \_\_\_\_\_ ( ) Não

**9. Qual a quantidade de salas de aula para as turmas regulares? ( )**

**10. Há outros espaços educativos? ( ) sim ( ) não**

Especificar: \_\_\_\_\_

**11. Há sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?**

( ) sim ( ) não

Caso sim, quantas? ( )

**O atendimento é no contraturno? ( )**

**12. Há ônibus escolar público que realize o transporte dos estudantes para a escola do campo?**

( ) sim ( ) não

**13. Os professores da escola do campo têm auxílio transporte?**

( ) Sim ( ) Não

**14. Na escola do campo há estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?**

( ) Sim ( ) Não

**Se não, marque abaixo os motivos:**

( ) esses estudantes residem na comunidade, porém não estão frequentando nenhuma instituição escolar

( ) as escolas do campo não têm infraestrutura para atender estes estudantes

( ) não tem demanda na comunidade

( ) esses estudantes estudam nas escolas da cidade.

( ) esses estudantes estão frequentando a APAE/PESTALOZZI ou escolas especializadas

( ) as escolas do campo não têm recursos pedagógicos para esses estudantes

( ) outros -qual? \_\_\_\_\_

**15. Caso haja estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nessa escola do campo, assinale o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e cite o número de estudantes correspondente:**

DEFICIÊNCIA	SIM	QUANTIDADE
Cegueira		
Baixa Visão		
Surdez		
Deficiência auditiva		
Surdocegueira		
Deficiência física		
Deficiência Intelectual		
Deficiência múltipla		
Transtorno do espectro autista		
Transtorno global de desenv. - Síndrome de Asperger		
Transtorno global de desenv. - Síndrome de Rett		
Transtorno global de desenv. - Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose infantil)		
Altas habilidades/Superdotação.		

**16. Sobre a escolarização desses alunos, marque:**

( ) têm acesso ao currículo da escola como os demais alunos

( ) têm acesso a um currículo diferenciado dos demais alunos

frequentam a escola apenas para socializar-se

outros Quais? \_\_\_\_\_

**17. Se há ônibus escolar público, o mesmo possui condições acessíveis para transportar estudantes usuários de cadeira de rodas ou estudantes com mobilidade reduzida?**

sim  não

**18. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?**

sim  não  parcialmente

**19. A escola do campo dispõe de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?**

sim  não  parcialmente

Se você respondeu “não” ou “parcialmente” para a questão acima, marque a seguir o que seria necessário providenciar para atender a este estudante:

rampas de acesso  corrimão  banheiros adaptados  bebedouros adaptados  sinalização para deficientes físicos  sinalização para deficiência visual  intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)  livros em Braile  reglete e punção  materiais pedagógicos ampliados  cadeiras adaptadas  apoio técnico pedagógico especializado para estes estudantes  salas de recursos  salas de apoio  salas multifuncionais  professor itinerante  transporte adaptado  portas adaptadas

mediador escolar  outros - quais? \_\_\_\_\_

**20. Sobre a escolarização desses estudantes, marque abaixo:**

frequentam a escola apenas para socializar-se.

têm acesso a um currículo flexibilizado

têm acesso ao currículo da escola como os demais estudantes

Plano Educacional Especializado (PEI)

outros-qual? \_\_\_\_\_

**21. Em sua opinião deveria haver flexibilização curricular para que os estudantes tenham acesso ao currículo?**

Sim  Não  Se possível

**22. Se há flexibilização do currículo, quem realiza esse trabalho?**

Professores da Educação Especial  Equipe pedagógica da escola

Professores da escola do campo  Mediador

**23. Ao analisar a presença do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola do campo, quais propostas você apresentaria para garantir um bom trabalho pedagógico?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**24. A escola do campo possui Projeto Político Pedagógico (PPP)?**

Sim  Não

**25. Se sim, como foi à construção do referido projeto?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**26. Há interfaces no Projeto Político Pedagógico (PPP) entre a Educação Especial e a Educação do Campo?**

Sim  Não

Por favor, justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**27. A Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL) tem uma proposta para a Educação Especial?**

Sim  Não

**28. A Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL) tem uma proposta para a Educação do Campo?**

Sim  Não

**Apêndice E - Roteiro de questionário para o regente do ensino regular**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1. Nome ou pseudônimo  
\_\_\_\_\_
2. Formação  
\_\_\_\_\_
3. Qual é sua função na escola do campo?  
\_\_\_\_\_
4. Em qual ano de escolaridade ministra aula? Qual disciplina?  
\_\_\_\_\_
5. Você sabe identificar o público-alvo da Educação Especial (PAEE)?  
( ) Sim ( ) Não
6. O que você pensa da Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola do campo em que você trabalha?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Você tem conhecimento de ações que são realizadas pela escola do campo que contemplem a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Se positivo, quais são elas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal?  
\_\_\_\_\_
9. Você tem conhecimento de políticas próprias de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_
10. Você percebe alguma dificuldade para esse público no que se refere a sua participação na Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_
11. Você já participou de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial?  
\_\_\_\_\_
12. Em sua opinião, o público-alvo da Educação Especial (PAEE) deve ter Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se positivo, como isso deve ser feito?  
\_\_\_\_\_

---

13. Quais os desafios que você encontra em ter um estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) em sua sala de aula?

---

14. Qual é a concepção de Inclusão em Educação afirmada na escola do campo em que você trabalha, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

---

15. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola do campo em que você trabalha?

---

16. Como se revelam as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo na escola em que você trabalha?

---

**Apêndice F - Roteiro de questionário para o regente do AEE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1. Nome ou pseudônimo:  
\_\_\_\_\_
2. Formação:  
\_\_\_\_\_
3. O que você pensa sobre a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola do campo que você trabalha?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Você tem conhecimento de ações desenvolvidas pela escola do campo que contemplem a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Se positivo, de que forma?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal?  
\_\_\_\_\_
6. Você tem conhecimento de políticas próprias de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_
7. Você percebe alguma dificuldade para esse público no que se refere a sua participação na Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você já participou de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial? E para a Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Qual a sua experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Em sua opinião, o público-alvo da Educação Especial (PAEE) deve ter Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se positivo, como isso deve ser feito?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Quais os desafios que você encontra na realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola do campo da Serra do Piloto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

12. Qual é a concepção de Inclusão em Educação afirmada na escola do campo em que você trabalha, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

---

13. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola do campo que você trabalha?

---

14. Como se revelam as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo na escola em que você trabalha?

---

15. De que forma você contribui para o trabalho dos professores regentes do ensino regular no planejamento do atendimento pedagógico ao estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

---

---

## Apêndice G - Roteiro de questionário para familiares



### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

1. Nome ou pseudônimo  
\_\_\_\_\_
2. Formação  
\_\_\_\_\_
3. No que você trabalha?  
\_\_\_\_\_
4. Você sabe identificar o público-alvo da Educação Especial (PAEE)?  
( ) Sim ( ) Não
5. O que você pensa da Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola de ensino regular?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Você tem conhecimento de ações que são realizadas pela escola do campo que contemplem a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Se positivo, de que forma?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Você tem conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal?  
\_\_\_\_\_
8. Você tem conhecimento de políticas próprias de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_
9. Você percebe alguma dificuldade para esse público no que se refere Inclusão em Educação na Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Em sua opinião, o público-alvo da Educação Especial (PAEE) deve ter Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se positivo, como isso deve ser feito?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Quais os desafios que você encontra para garantir que seu (sua) filho (a) tenha acesso a educação?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Como se revelam as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo na escola em que seu (sua) filho (a) estuda?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Apêndice H - Roteiro de entrevista com professores do ensino regular



### **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1. Qual sua compreensão sobre o conceito de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação?
2. Qual sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares?
3. Qual sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola. Quais os maiores desafios para a efetivação dessa oferta?
4. O que você sabe sobre a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas campesinas de Mangaratiba?
5. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação no âmbito das escolas do campo?
6. Quais as ações da coordenação pedagógica voltadas para a Educação Especial na escola do campo?
7. Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nesta escola?
8. A escola faz flexibilização curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Se sim, de que forma?
9. Há interfaces no Projeto Político Pedagógico (PPP) entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
10. Como se dá a formação continuada dos professores que atendem aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal?
11. Quais os principais desafios enfrentados pela escola no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

## Apêndice I - Roteiro de entrevista – Gestores e Coordenadores Pedagógicos



### **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1. Qual sua compreensão sobre o conceito de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação?
2. Como você caracteriza a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal, na perspectiva da escola do campo?
3. O que você sabe sobre a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas camponesas de Mangaratiba?
4. Qual sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares?
5. Qual sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo?
6. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação no âmbito das escolas do campo?
7. Quais as ações voltadas para a Educação Especial na escola do campo?
8. Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nesta escola?
9. Você faz flexibilização curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Se sim, de que forma? Quem te orienta neste trabalho?
10. Há interfaces no Projeto Político Pedagógico (PPP) entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
11. Você tem alguma formação que contribua para o trabalho desenvolvido com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
12. Relate os principais desafios enfrentados por você para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

## Apêndice J - Roteiro de entrevista para o Professor (a) do AEE



### **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1. Como você ingressou na área de Educação Especial?
2. O que entende por Educação Especial na perspectiva de Inclusão em Educação?
3. Como você caracteriza a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal na perspectiva de escola do campo?
4. O que você sabe sobre a Inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo brasileiras? E nas escolas camponesas de Mangaratiba?
5. O que você pensa a respeito da legislação (em âmbito federal, estadual e municipal) que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares?
6. Qual o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
7. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação no âmbito das escolas do campo?
8. Quais as ações político-pedagógicas implementadas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)?
9. Como funciona o atendimento Educacional em sua escola? Acontece no contraturno? Justifique.
10. Há interfaces no Projeto Político Pedagógico (PPP) entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
11. Como se dá a formação continuada dos professores que atendem estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
12. Quais os principais desafios enfrentados por você, professor do AEE, no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
13. Você tem formação para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Caso tenha, relate sobre.

## Apêndice K - Roteiro de entrevista para familiares



### **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1. Qual sua compreensão sobre o conceito de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação?
2. Como você caracteriza a Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal na perspectiva da escola do campo?
3. Enquanto morador do campo, você sente a necessidade de que a escola trabalhe algum conteúdo voltado para sua realidade geográfica? Caso sim justifique.
4. Qual seu maior desafio no processo educacional do seu (sua) filho (a)?
5. Como é a sua relação com a equipe gestora e pedagógica da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal?
6. Você sabe qual é a deficiência de seu (sua) filho (a)? Sabe identificar as necessidades pedagógicas dele?
7. O que você espera da Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal no que tange ao desenvolvimento do seu (sua) filho (a)?
8. Existe algum ponto negativo no trabalho desenvolvido pela Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal para seu filho? Caso exista, qual seria?
9. Qual sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal Antônio Cordeiro Portugal?
10. Você percebeu desenvolvimento do seu (sua) filho (a) após o início do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Caso sim, de que forma?
11. Seu (sua) filho (a) faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno? Caso a resposta seja não, justifique.
12. Você tem alguma parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Vocês dialogam sobre o atendimento realizado com seu (sua) filho (a)? Esse professor te dá orientações que contribuam para o desenvolvimento do seu (sua) filho (a)?