



SEÇÃO: DOSSIÊ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, DESAFIOS

## (Re)pensando a formação de professores para a educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola do campo do interior paulista

*(Re)thinking about teacher training for inclusive education: a case study in a rural school in the interior of São Paulo*

Daniele Lozano<sup>1</sup>

[orcid.org/0000-0002-2379-5403](https://orcid.org/0000-0002-2379-5403)

[lz.dani@ufscar.br](mailto:lz.dani@ufscar.br)

Recebido em: 11/02/2022

Aprovado em: 23/05/2023

Publicado em: 13/09/2023

**Resumo:** Ao realizar pesquisa tanto na área da Educação Especial como da Educação do Campo, percebemos o discurso praticamente unânime dos estudiosos que essas áreas são permeadas por constantes lutas, embates políticos e superação para efetivação de direitos, até mesmo pelo assegurado pela Constituição Federal de 1988 que é o acesso à educação de todos os cidadãos. Os dados tanto do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que essa parcela da população é menor em número, porém esse fato não é justificativa para isentá-los do mesmo garantido às pessoas que residem nas áreas urbanas e não apresentam deficiência e/ou necessidade educacional especial; dessa forma, não podem ser privados de educação e de igualdade de respeito e oportunidades dentro da sociedade. Ao acompanhar algumas aulas em uma escola do campo do interior paulista, registradas em diário de campo e entrevista com a equipe gestora, foi possível identificar as barreiras atitudinais, preconceitos, estigmas, além do não cumprimento dos dispositivos legais por parte da gestão escolar e professores com os alunos que apresentam alguma deficiência e/ou necessidade educacional especial. Nesse sentido, este artigo pretende, utilizando-se do aporte teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético, incitar discussões sobre essas questões a partir de observações realizadas, com a finalidade de (re)pensarmos a formação dos professores, e então contribuir para o avanço na direção da igualdade de direitos como também de respeito e oportunidades.

**Palavras-chave:** educação especial; educação do campo; formação de professores.

**Abstract:** When conducting research in both the area of Special Education and Field Education, we realized the speech practically unanimous of scholars that these areas are permeated by constant struggles, political clashes and overcoming for the realization of rights, even as guaranteed by the Federal Constitution of 1988, which is access to education for all citizens. Data from both the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) reveal that this part of the population is smaller in number, but this fact is not a justification for exempting them from the same guaranteed to people who live in urban areas and do not have deficiency and/or special educational need; in this way, they cannot be deprived of education and equal respect and opportunities within society. By following some classes in a rural school in the interior of São Paulo, recorded in a field diary and interview with the management team, it was possible to identify attitudinal barriers, prejudices, stigmas in addition to the non-compliance with legal provisions by school management and teachers with students who have a deficiency and/or special educational need. In this sense, this article intends, using the theoretical and methodological contribution of historical and dialectical materialism, to incite discussions about these questions from observations carried out, with the purpose of (re)thinking the formation of teachers, and then contributing to the progress towards equal rights as well as respect and opportunities

**Keywords:** special education; field education; teacher training.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras, SP, Brasil.

## Introdução

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores começaram se debruçar sobre as questões que envolvem as áreas da Educação Especial e da Educação do Campo, trazendo avanços significativos no processo de escolarização tanto para as pessoas que residem no campo como também para as que possuem alguma deficiência e/ou necessidade educacional especial (NEE).

Em 1994, com a realização da conferência internacional em Salamanca, foi, segundo Masini (2004, p. 30),

[...] reafirmado o compromisso com a "Educação para Todos", ficando decidida a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, devendo a escola atender às necessidades de cada um, reconhecendo suas diversidades.

Ou seja, a partir daí que se nota maior atenção e mudança dos discursos, e as pessoas com deficiência e/ou NEE puderam contar com mais cuidado no que se refere ao seu direito à educação e seu processo de escolarização. Nesse sentido, Bezerra Neto (2003) disserta sobre a importância de democratizar o espaço escolar para que a população historicamente excluída possa adentrá-lo.

Em termos de políticas, encontramos na Resolução n. 2 de 2008, do Ministério da Educação (BRASIL, 2008a), que estabelece diretrizes complementares para a educação básica do campo, um pouco mais de preocupação no que concerne às temáticas da Educação Especial e Educação do Campo ao colocar no parágrafo 5º do art. 1º que:

§ 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 (BRASIL, 2008a, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aponta que a Educação Especial "[...] na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado (AEE) estejam presentes nos

projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos" (BRASIL, 2008b, p. 10). Alves (2008, p. 50) evidencia que

[...] sentir-se parte de um grupo, conviver e partilhar de toda riqueza das experiências vividas na heterogeneidade dos espaços sociais é direito humano inalienável que, por longa data, foi negado às pessoas com deficiência. Privar estas pessoas de estudar com seus amigos e na sua comunidade, afastando-as de suas casas para ir a escolas especiais é uma atitude que se coloca na direção contrária aos direitos humanos, aniquilando a riqueza de convívio natural e essencial à construção de um espírito de coletividade, pautado na diferença constitutiva do ser humano.

André, Barreto e Gatti (2011) discutem sobre a questão da educação como direito humano, e demonstram o quanto é recente essa concepção, o que impacta diretamente na forma como a inclusão é entendida não somente nas escolas do campo, mas como um todo. Para as autoras,

O direito à educação, como um direito humano inalienável e como o seu fundamento maior, contempla os direitos individuais, políticos e sociais e sobrepassa o próprio Estado-nação, para fazer face aos processos de desterritorialização do mundo contemporâneo. A educação como direito humano se impõe também como direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade, para que o pleito de reconhecimento de novos atores sociais que passam a ter voz na arena política ganhe concretude.

O direito à educação como direito humano é, ademais, qualificado como direito à educação de qualidade para todos. A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p. 37-38).

Para Bezerra e Bezerra Neto (2011), tanto a educação especial como a educação do campo foram marcadas historicamente pelo descaso em termos de ações de políticas públicas, fato que traz preocupação no que concerne a como essa temática vem sendo tratada nas mais distintas esferas.

Desse modo, a utilização e compreensão do termo NEE adotada neste artigo está de acordo com a definição contida na Declaração de Salamanca de 1994, a qual identifica o público-alvo da inclusão escolar, como segue:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 1994, p. 6, grifos do autor).

Assim, o uso do termo NEE pode ser entendido como um avanço, no sentido de não ocorrer mais estigmatização das pessoas público-alvo da Educação Especial como historicamente se evidenciou, porém não se pode deixar de destacar que, por sua ampla gama de possibilidades, o termo perde a precisão.

Além disso, Bueno (2008) aponta para os erros de tradução que ocorreram no Brasil, o que possivelmente colaborou para as legislações direcionarem o público-alvo da Educação Inclusiva não convergente com a definida pela declaração. Contudo, ao se referir ao processo inclusivo devemos ter claro que uma pessoa com NEE pode ou não ter alguma deficiência também, pois um aluno de uma comunidade indígena dentro de uma sala de aula no espaço urbano possui necessidade educativa especial e não deficiência.

Observa-se, então, que nas políticas educacionais nacionais a Educação Inclusiva ficou restrita ao público-alvo historicamente atendido pela Educação Especial, considerando apenas os alunos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, acreditamos que a Educação Inclusiva é aquela que permite a qualquer indivíduo ter acesso à aprendizagem, que respeita a diversidade e possibilita a formação crítica, ou seja, aquela que acontece dentro do espaço escolar democrático.

No que se refere às legislações do país acerca da educação das pessoas com deficiência e/ou NEE, tivemos a Lei n. 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com os artigos 88 e 89, os quais tratavam da Educação de Excepcionais (revogados pela Lei n. 9.394 de 1996) e posteriormente, no ano de 1971, a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Seção I, do Capítulo III da Constituição de 1988 que trata da Educação, aponta em seu art. 208 que "[...] 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, s.p.).

No ano de 1996, por meio da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o país assegura sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em vigor até hoje e, nessa lei, é possível localizar os artigos 4º, 58, 59 e 60, referentes à Educação Especial. Na década de 2000, tivemos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008b), a qual é possível evidenciar a não convergência com a definição dada pela Declaração de Salamanca, e a ampla atuação que engloba a Educação Especial ao apontar:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b, p. 9).

Em 2009, o Decreto n. 6.949 do Ministério da Educação, "[...] 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" (BRASIL, 2009a, s.p.). Para fins de decisões dadas na convenção, os Estados Partes reconheceram, entre outros, que a deficiência

[...] é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009a, s.p.).

Observa-se que, em todas as regulamentações para o ensino de pessoas com deficiência e/ou NEE, até o ano de 1996 com a LDB, temos que esses alunos devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, fato esse que gerou discussões frequentes no âmbito educacional, visto que o uso dessa palavra deixa subentendido a possibilidade da continuidade de inclusão precária ou da segregação dos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, o uso dessa palavra é suprimido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008b), fazendo com que o ensino desses alunos fosse oferecido nas escolas regulares, mas por questões políticas (BAPTISTA, 2008), retorna ao texto em 2011 quando entra em vigor o Decreto n. 7.611, que possibilita novamente que a matrícula possa ser em espaços segregadores, como classes e escolas especiais.

No ano de 2015, a Lei n. 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), apontando em seu art. 1º que é "[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015, s.p.).

No que se refere ao AEE, direito dos alunos com deficiência e/ou NEE que frequentam a escola regular, o art. 4º da Resolução CNE/CEB n. 4/2009 do Ministério da Educação considera público-alvo:

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, 2009b, p. 1).

Esse atendimento deve ser realizado em período contrário ao ensino regular, e pensado para atender a necessidade de cada aluno com vista a desenvolver toda sua potencialidade.

O olhar para a Educação do Campo revela histórico de pouca visibilidade dentro da sociedade tal como a Educação Especial. Não se pode negar que o solo brasileiro sempre foi explorado, desde o descobrimento do país, com a extração do pau-brasil como ao longo da colônia e república, com culturas de cana-de-açúcar e café que foram propulsoras da economia do país, cada uma em seu tempo. A exploração também se estendeu às pessoas que moravam nas áreas rurais, inicialmente com os escravos libertos e, posteriormente, com a mão de obra dos imigrantes; a educação dessa parcela da população nunca foi de interesse público que se voltava apenas para os mais abastados (BENATTI, 2009; HEREDIA, 2008; NEVES, 2008; SEYFERTH, 2009).

Entre as décadas de 1920 e 1940, os ruralistas pedagógicos começam a difundir suas ideias acerca da Educação do Campo e, posteriormente, por meio da criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que até hoje é a principal influência na luta pela Educação do Campo. Para Marcoccia (2010, p. 1), a Educação do Campo:

[...] nasce da prática coletiva dos movimentos sociais do campo que, coletivamente, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas e pela expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo.

Carvalho, Passos e Rocha (2005) sinalizam a mudança de cenário a partir da década de 1990, com as constantes reivindicações dos sindicatos e movimentos sociais, que lutaram pela democratização do ensino e construção das escolas do campo, com vista a atender às necessidades dos povos que vivem no e do campo. Caldart (2012, p. 27, grifos da autora) aponta que

[...] qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta (menos ou mais avançado) terá como ponto de partida a escola já existente (é preciso partir da situação existente), com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno; movida de dentro para fora (educandos e educadores) ou de fora para dentro (comunidade, governos, movimento social).

Dessa forma, diversos autores enfatizam que a escola do campo a ser construída precisa levar em consideração em sua matriz pedagógica a realidade dos povos que ali vivem, para garantir a educação deles e, conseqüentemente, a qualidade de vida dessa população.

No que se refere às legislações voltadas para essa população, evidencia-se que essas ideias estão presentes, inicialmente no art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996, s.p.) ao estabelecer:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

E no art. 2º da Resolução n. 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB de 2002,

Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na

sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, s.p.).

Nesse sentido, Bezerra Neto (2003, p. 101) aponta que a escola do campo não pode ser uma mera projeção da escola existente na área urbana, necessitando, então, de adaptações que vão desde os profissionais que ali atuam até as matrizes pedagógicas da escola; ou seja, não existiria um modelo de escola e sim “[...] princípios pedagógicos que nos possibilitassem garantir uma educação diferenciada, de acordo com as características de cada região do país”. Autores como Carvalho, Passos e Rocha (2005, p. 6) indicam que na composição da escola do campo “[...] faz-se necessário garantir universalidade, sem desconsiderar a diversidade e especificidade”.

Bezerra Neto (2003) discute essa necessidade de se incorporar na escola do campo a realidade na qual ela está inserida, além de toda a gama de conhecimentos já existente nas escolas urbanas. Para esse autor, uma escola no meio rural sem os conhecimentos da sociedade não tem sentido, pois a criança desse meio está habituada às observações de seu cotidiano, faz parte do seu dia a dia. Essa concepção pode ser encontrada no Decreto n. 7.352 de 2010 (BRASIL, 2010), do Ministério da Educação, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>2</sup> e estabelece em seu art. 2º seus princípios.

Além disso, como proposto por Saviani (2012) e discutido por Bezerra e Bezerra Neto (2011), não podemos negar a função própria da escola que é a difusão do conhecimento acumulado historicamente, o que permitirá que a população do campo tenha cada vez mais acesso a toda cultura e instrumentos desenvolvidos pela humanidade.

Sem dúvida, enfatizamos a constante defesa da formação inicial e continuada de professores que entendam as especificidades da escola e

<sup>2</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado no ano de 1998 e vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária; em 2001, passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

dos alunos que atendem, pois embora existam saberes comuns que devem existir tanto nas escolas localizadas na cidade como nas do campo, há particularidades da realidade de cada uma, decorrentes da região de sua localização. Caldart (2012, p. 29) sinaliza que

[...] talvez este seja um dos principais desafios da formação dos educadores: construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro ou fora dela.

### A formação de professores na perspectiva inclusiva

Pelos apontamentos feitos até aqui, fica evidenciada a importância da formação inicial e continuada de professores para atuarem nas escolas de forma inclusiva, e para (re)pensarmos essas formações, é preciso compreender que, enquanto professores,

[...] somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 18).

No entanto, sendo o Brasil um país de capitalismo periférico, o que vem sendo evidenciado historicamente nas políticas educacionais e reformas realizadas no ensino é cada vez mais a educação se transformando em mercadoria por meio da utilização de capital externo por exemplo, do Banco Mundial, e atendendo as exigências desses órgãos, transformando o direito em mero assistencialismo, de forma a se manter as condições de reprodução do sistema.

Por conseguinte, ao olharmos para a formação de professores, a questão central que surge é a da desvalorização da carreira e profissão. É central, primeiramente, porque os cursos de licenciatura apresentam baixa procura, além do índice de abandono da graduação, conforme discutem em seu

trabalho Aranha e Souza (2013), o que – provavelmente – corrobora para a diminuição no quantitativo de ofertas deles, apontado nos dados do Censo da Educação Superior, tratados por Bozzini, Lozano e Silva (2021). Segundo, pois a desvalorização tem como consequência o baixo salário, o que aumenta a carga de trabalho quando esse profissional busca mais de uma escola ou atua em vários turnos para receber um pouco mais. A consequência direta é a desmotivação profissional.

Pesquisas como as de André, Barreto e Gatti (2011), Vaillant (2006) e Imbernón (2006), realizadas respectivamente no Brasil, América Latina e Europa, demonstram esses apontamentos como comuns. Imbernón (2006) mostra ainda que estava ocorrendo o movimento de envelhecimento na profissão, pois não se tinha de forma expressiva a formação de novos professores na Europa pela baixa popularidade da carreira, movimento que podemos vivenciar no Brasil, pelos dados apresentados por Bozzini, Lozano e Silva (2021).

Assim sendo, não podemos deixar de concordar com Saviani (2007) ao apontar para a importância de a formação inicial ser pautada na relação dialética entre teoria e prática, o que para Aranha e Souza (2013, p. 82) é “[...] condição necessária ao exercício de qualquer profissão que tenha lugar em um mundo caracterizado cada vez mais por vertiginoso processo de mudanças em todas as esferas da realidade”. Em outras palavras, a formação inicial do professor deve ser tal que, no exercício da docência, ele seja capaz de lidar com o mundo em transformação e suas contradições.

Caldart (2012, p. 29) assertivamente coloca que

[...] temos arraigada uma visão de que as contradições são o lado negativo da realidade e precisam ser eliminadas. Contradição significa a existência de polos em confronto em uma mesma realidade, são o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação da realidade. [...] Então precisamos aprender a “gostar” das contradições e não a temê-las.

A autora afirma ainda que para a transformação desejada deve-se partir da escola existente para então chegar à escola aspirada, e nesse processo é preciso ter em mente que



[...] a direção ou os caminhos da transformação pretendida implica em ter firmeza de concepção (de projeto, de educação, do trabalho a ser feito) e é essa relação que precisa ser bem compreendida, como diretriz metodológica que permite caminhar: não se trata de organizar referências de um "ideal de escola", que embora até possa nos convencer teoricamente, paralisa nossa ação porque nos parece muito distante da situação atual da escola em que trabalhamos (CALDART, 2012, p. 28).

Ao tratar da inclusão escolar, Bueno (2008, p. 43) aponta o fato de que ela surgiu como nova missão da escola e que hoje em dia não tem quem não afirme isso, trazendo a impressão de que existe um único significado para ela e que "[...] qualquer questionamento a respeito é encarado como 'heresia'". Esse discurso unânime sobre a questão surge da acriticidade com a qual as políticas foram sendo produzidas e aprovadas no cenário nacional, assim como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que não contempla, muitas vezes, essas discussões.

Também é preciso lembrar que, conforme mostra Alves (2008), apenas matricular os alunos com deficiência e/ou NEE na escola não significa que eles estão, de fato, tendo seu direito à educação efetivado. Para que esse direito ocorra, faz-se necessário garantir a esses alunos o acesso ao conhecimento sistematizado pelo homem além de considerar suas especificidades, como já exposto anteriormente.

Mazzotta (2010) discorre que a inclusão requer que todos os agentes da escola, com e sem deficiência e/ou NEE, convivam de forma respeitosa e cooperativa, pois é nesse espaço que as necessidades específicas de cada um se afluam e é nele que elas devem ser atendidas. Para o autor, faz-se necessário pensar a inclusão sem colocar um destinatário específico, pois não se pode esquecer que todos têm direito à educação e de participação ativa na sociedade. Ressalta-se que,

[...] ao falarmos de inclusão, precisamos identificar quem são os excluídos do processo de escolarização. Identificamos que a escola, tradicionalmente, tem apresentado uma forte tendência seletiva, com mecanismos de rejeição e estigmatização daqueles que não se ajustam ao padrão estabelecido. Este processo apresenta diferentes nuances. Diz respeito tanto àqueles que estão fora da escola quanto aos que, mesmo

estando dentro, enfrentam barreiras para participação e aprendizagem (ALVES, 2008, p. 49).

Parte importante para a efetivação da inclusão nas escolas é de responsabilidade dos professores, pois estes atuam de forma mais direta com os alunos e são os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento e aprendizado. Masini (2004, p. 31) afirma que

[...] a escola passou a aceitar a criança com deficiência em seu quadro discente, sem, contudo, cuidar apropriadamente da formação de professores, permanecendo estes sem preparo para lidar com a criança diferente.

Corroborando ainda com essa discussão o apontamento de Osório (2010, p. 95), ao colocar que o "[...] levantamento do Instituto Brasileiro De Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2009), encomendado pela Fundação Victor Civita, em 2009, mostra que 96% dos professores se dizem despreparados para a inclusão e 87% deles nunca receberam treinamento".

Apesar desses dados, é preciso ficar atento se o discurso de falta de preparo não está, na verdade, mascarando atitudes e discursos discriminatórios e estigmatizantes, como o exposto por Amaral (2002), em sua conceituação das barreiras atitudinais. A autora indica que os preconceitos estão arraigados na sociedade e influenciam, nem sempre de forma racional, as atitudes, ou seja, "[...] essas atitudes são sempre favoráveis ou desfavoráveis e não devem ser confundidas com opiniões e comportamentos, pois podem, ou não, estar em coerência com eles, dependendo de inúmeras contingências" (AMARAL, 2002, p. 238). Dessa maneira, analisar criticamente os discursos dos professores e gestores faz-se necessário, pois essa análise deve compreender as significações que eles têm sobre a inclusão, o que pode evidenciar a presença de barreiras atitudinais.

## A Educação Inclusiva na escola do campo do interior paulista

As análises aqui realizadas têm como objeto de estudo uma escola do campo de uma cidade do interior do estado de São Paulo a qual tem, aproxi-

madamente, 110 mil habitantes, e fez parte de uma pesquisa maior, cujos dados e metodologia de coleta podem ser encontrados em Lozano (2019).

A cidade conta com apenas uma escola do campo e, no período das observações realizadas nas aulas, a escola encontrava-se em reforma, então, todos estavam alocados no espaço cedido por uma escola especial da cidade. Assim, além de não estarem em seu espaço – no campo, todos da escola conviviam com os alunos matriculados fora do ensino regular, ou seja, os alunos da escola especial. Esse fato é importante para compreensão da realidade contraditória que todos estavam inseridos naquele momento, além da própria contradição que permeou os discursos e ações dos professores e gestores educacionais, o que inquestionavelmente demonstra o apontado por Amaral (2002) sobre as barreiras atitudinais.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora e coordenadora do Ensino Fundamental II, e também por observações de aulas de professores de uma turma do 4º ano e duas do 5º ano do Ensino Fundamental I; por uma turma do 6º e uma do 7º ano do Ensino Fundamental II, totalizando 19 observações no período de quatro meses no segundo semestre de 2017; portanto, as políticas destacadas neste artigo não contemplam anos posteriores. A maioria dos alunos com deficiência e/ou NEE apresentavam laudo de deficiência intelectual estando presentes em todas as salas investigadas.

Cabe salientar que os mesmos dados podem ser tratados de forma diferenciada, até mesmo pelo próprio pesquisador, que em cada momento histórico possui uma concretude inicial sobre o objeto; ou seja, após já ter sido realizada uma investigação, pode-se refletir acerca de outras dimensões que ainda compõem o objeto de estudo, e apresentar novas discussões. Isso porque,

O que garante o êxito da pesquisa, da investigação, é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. Investigador rico, resultados fecundos e instigantes. E é evidente que essa riqueza do pesquisador implica o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos e ele tem que trabalhar segundo as suas opções que devem ser explicitadas (PAULO NETTO, 2000, p. 52).

Assim, as análises que se seguem são pautadas no método do materialismo histórico e dialético (MHD), desenvolvido por Marx, que:

[...] foi realmente seu grande formulador, o grande responsável pela concepção dessa visão de mundo, dessa 'filosofia da transformação' [...]. Isso não significa, porém, que Engels tenha tido um papel irrelevante [...]. Pelo contrário, ele teve uma colaboração decisiva (MARTINS, 2008, p. 12-13).

Nessa perspectiva, faz-se importante “[...] descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem” (PIRES, 1997, p. 86). Assim sendo, no MHD a análise de uma observação, ação ou discurso deve ser tal que permita a captação da historicidade e concreticidade da realidade dentro do contexto contraditório ao qual os sujeitos estavam inseridos visto que, segundo Pires (1997, p. 87), “[...] o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”.

Para iniciar as discussões, lançamos olhar para as políticas apontadas no início do texto referentes tanto à Educação Especial quanto à Educação do Campo, as quais demonstram que o Estado parece ter, nas últimas décadas, assegurado alguns direitos em termos educacionais a essas populações que historicamente foram negados e/ou negligenciados. Contudo, esse ponto não pode ser analisado cegamente, ou seja, devemos olhar para além da lei e tentar compreendê-la em todos os aspectos, isso porque vivemos em um sistema capitalista e como tal o direito à educação não pode ser negado a ninguém, pois é por meio dela, enquanto mediadora das relações sociais, que os detentores do capital asseguram a manutenção e reprodução do sistema (CURY, 2000).

Conforme exposto na parte inicial, nas leis o local de matrícula dos alunos com deficiência e/ou NEE foi sendo modificado ao longo do tempo para atender aos interesses de certas classes.



Assim, o uso de um termo como o "preferencialmente" abre brechas para que as entidades particulares possam continuar atendendo essa população de forma segregada, pois não tem mais a necessidade de a matrícula ocorrer apenas no ensino regular.

Além disso, os dados coletados permitem inferir que apenas ter a lei não faz com que o direito seja garantido. No trabalho de Lozano e Masini (2019), a questão do desconhecimento da gestão escolar e dos professores a respeito do AEE, faz com que estes não vejam problema no fato de os alunos serem retirados da aula – durante o período regular –, para frequentar o AEE, que em alguns dias de observação não passou de 20 minutos. Sem dúvida, o atendimento ofertado a esses alunos naquela ocasião pode ser questionado no sentido de fazê-lo para efetivamente possibilitar o desenvolvimento máximo de cada um. Em um dos dias de observação, foi possível acompanhar uma atividade dos alunos do 5º ano A, que foram retirados da sala, durante o horário regular, e foram em outro espaço da escola – uma mesa no pátio externo na entrada – realizar atividade com outro professor, porém a atividade foi a mesma que estavam desenvolvendo em sala.

Nesse ponto, podemos discutir sobre o trabalho docente realizado na escola que, em sua maioria, é um trabalho alienado, ou seja, os professores realizam seu trabalho (lecionando) sem refletir sobre o produto desse trabalho que para ele é algo que não lhe pertence, algo estranho. Saviani (2008, p. 12), ao discorrer sobre a natureza do trabalho e da educação, aponta que

[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Assim, no processo de alienação do trabalho docente se tem que

A separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, ou seja, a divisão social do trabalho determina a alienação, pois torna o

trabalho algo empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano. Portanto, divisão social do trabalho significa colocar o homem como mercadoria: sua produção representa seu valor e seu valor só é considerado quando contribui para a acumulação do capital (MARSIGLIA, 2011, p. 6).

Inquestionavelmente, o professor que retira os alunos da sala de aula e os coloca em outro ambiente para realizar a mesma atividade e chama isso de AEE não reflete sobre essa prática, não se mostra preocupado com as questões de potencializar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos com NEE, assim como demonstra desconhecimento das leis e da luta pela Educação Inclusiva no âmbito do ensino regular. Esse professor está totalmente inserido no sistema e, como tal, não reconhece o valor do produto do seu trabalho que é historicamente desvalorizado pela sociedade e mostra o quanto essa situação foi internalizada por ele.

Outros casos foram evidenciados da mesma prática esvaziada de sentido e reflexão sobre o trabalho desempenhado, e mais evidente é o caso das observações das aulas do professor de história (referido como P7), que na sala do 7º ano simplesmente ignora a maior parcela de alunos e leciona apenas para aqueles que aparentam interesse, como nos trechos destacados a seguir de um dia

Ele começou a matéria, explicando um pouco do conteúdo passado e depois iniciou o novo. Alguns alunos prestavam atenção e participavam e outros não fizeram nada.

Ag entrou, a estagiária sentou ele e lhe deu um pedaço de papel crepom e um pote que tinha dentro um pedaço de barbante e duas bolinhas. Ela pediu para ele tirar um pedaço de papel e fazer bolinha e guardar no pote, que ele faria isso enquanto ela tomava lanche. P7 prosseguiu com a aula e não "percebeu" que o Ag entrou, apenas caminhou até a porta e a fechou.

Algumas alunas não estavam prestando atenção e ficaram pintando os braços com canetinha. Outros ficaram brincando e P7 permaneceu explicando o conteúdo para um lado da sala. Alguns alunos se chutavam e ele não demonstrou ver e nem se importar com aquilo. Quando outro aluno foi ler ele viu que as meninas estavam se pintando e só disse "presta atenção" e quando a leitura prosseguiu elas continuaram se pintando e P7 voltou olhar para o livro e explicar a matéria olhando para parcela da sala novamente.

Ag fez mais umas três ou quatro bolinhas, se levantou e saiu da sala. Enquanto isso, professor acompanhava a leitura em seu livro porque um aluno estava lendo e não viu novamente que o Ag saiu. A estagiária foi atrás dele. Professor explicou algumas coisas, falou para uma das alunas que era para prestar atenção e fazer aquilo depois. Alguns alunos nem estavam com o livro aberto na página da leitura. As meninas a ignoraram e continuaram o que estavam fazendo (LOZANO, 2019, p. 178-179).

Nesse trecho, conseguimos identificar o trabalho alienado de quem não reflete sobre a própria prática e realidade escolar de sala de aula, que não mostra interesse por todos e leciona somente para alguns alunos, pois está ali apenas para fazer aquilo que "mandam" e não pensa na realidade daquela sala e nas necessidades dos alunos presentes nela. É o trabalho esvaziado de sentido e a disciplina fica também sem razão de ser aprendida pelos alunos.

Esse caso é um exemplo da efetividade da educação como reprodutora do sistema que faz com que o sujeito realize seu trabalho sem reflexão; é ter o professor como instrumento na medida que "[...] a educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho" (CURY, 2000, p. 59), pois a formação precarizada e a desvalorização da carreira docente assegura essas práticas como desse professor de história.

Outro caso bastante evidente é do professor de matemática dessa mesma série, que tenta explicar o comportamento da sala dizendo que

[...] todos os 7<sup>o</sup> anos de todas as escolas são ruins que isso sim deveria ter um estudo pra saber por que eles nessa série são tão terríveis. Disse que não sabia se era da idade que eles não conseguiam ficar sentados quietos, que não paravam e que ninguém conseguia fazer nada pra melhorar isso, que não existia uma fórmula mágica. Falou que faz três anos que ele é professor e que achava que lá na prefeitura ia ser melhor, mas que era igual ao estado – que tá tudo ruim mesmo (LOZANO, 2019, p. 159).

Nessas ocasiões, e em outras evidenciadas ao longo de todas as observações que foram realizadas na escola, o que fica latente é a presença das barreiras atitudinais, pois tendo os sujeitos que lidar com alunos matriculados no

ensino regular, com deficiência e/ou NEE, dentro de uma escola especial, de uma escola do campo no espaço urbano, faz com que todas as contradições – que são comuns na sociedade capitalista – e, em especial as que permeiam a educação, aflorem-se. Não tendo formação crítica que permite compreender todas as dimensões de seu trabalho, e as contradições e conhecimento de toda história que permeiam tanto a luta pela Educação Especial/Inclusiva como a Educação do Campo, faz com que se tornem mais frequentes atitudes e necessidade de discurso afirmativo em prol da Educação Inclusiva para justificar suas ações, fazendo assim emergir novas contradições.

Uma dessas novas contradições fica evidente quando consideramos o discurso unânime da sociedade de que a Educação Especial é prerrogativa da escola, e assim os professores passam a não se referir aos alunos com deficiência e/ou NEE diretamente como alguém diferente, como historicamente foi observado com a estigmatização desses alunos; porém, essa diferenciação ocorre de forma disfarçada quando eles são postos de maneira distinta nos discursos com o termo "esse aluno é laudado". Assim, um aluno que possui laudo passa a ser novamente estigmatizado dentro do espaço escolar, passa ser uma marca que ele carrega consigo que vai possibilitá-lo de ter um atendimento diferenciado dos demais, como também irá acarretar todas as barreiras atitudinais que a condição implica.

Para além da prática docente, também é preciso refletir sobre a gestão que certamente influencia, e é potenciadora de trabalhos que são realizados de forma efetiva (ou não) dentro do espaço escolar. Durante a entrevista, ao serem questionadas sobre as legislações a respeito da Educação Especial/Inclusiva as gestoras da escola mostraram desconhecimento das leis e, em relação à Educação do Campo, a diretora aponta que: "Nunca procurei me envolver. Já deveria ter estudado um pouco mais sobre a Educação do Campo, mas como a gente tá aqui, parece que não absorveu o campo" (LOZANO, 2019, p. 275).

Nesse ponto, é prudente e relevante analisar a situação daquela escola no momento da coleta de dados, pois toda a historicidade de lutas por uma Educação do Campo conforme exposto por Bezerra Neto (2003) é desconhecida pela diretora e coordenadora do Ensino Fundamental II, e isso impacta diretamente nas ações realizadas ali onde está, de fato, sendo uma mera projeção da educação formal urbana, desconsiderando a realidade rural dos seus alunos. Em outro ponto, a coordenadora pondera que "Quando estava lá no sítio era voltado mais pro campo. Depois que a gente veio pra cá até mudou na grade do período da tarde algumas oficinas [...] no período da tarde, eram mais práticas. Lá tinha a horta, tinha uma estufa" (LOZANO, 2019, p. 275-276).

O apontamento das gestoras do desconhecimento das legislações da Educação Especial/ Inclusiva faz com que o entendimento delas em relação aos professores seja contraditório. Em certo momento, ao serem questionadas se os professores se preocupam com o aprendizado dos alunos com deficiência e/ou NEE ambas apontam que sim, porém a diretora indica que "Estão preocupados sim porque eles também não querem ver o aluno ali ocioso ou olhando [...]", e a coordenadora complementa: "Sem fazer nada" (LOZANO, 2019, p. 277); ou seja, para elas as práticas que os professores têm com esses alunos não são no sentido de incluí-los no processo de ensino, e sim para que eles não atrapalhem suas aulas.

Apesar de a maioria dos professores observados demonstrarem que não querem o aluno sem fazer nada para não atrapalhar sua aula, foi possível notar a diferença do professor de matemática do 6º ano A, do professor de ciências do 6º e 7º ano e do professor do 5º ano B, que mostraram em suas aulas preocupação com a inclusão dos alunos nas atividades.

Em um dia de avaliação, o professor da sala do 5º ano B (referido como P10) não havia conseguido preparar a avaliação adaptada para dois alunos (referidos como A4 e A6); então, enquanto a sala a realizava, ele voltou sua atenção para a leitura e interpretação de texto com esses dois

alunos, como pode ser observado na passagem a seguir:

Pedi para o A4 e o A6 sentarem em dupla na frente, próximo à mesa dele. P10 entregou as provas para todos e pediu para os dois pegarem o caderno de Português. Explicou que iam ler o texto, que ele ia pedir para eles acharem algumas palavras e depois iam responder às perguntas do que entenderam.

Ele falou para os dois irem acompanhando com o dedo enquanto ele fazia a leitura. P10 falou para eles sobre o título que estava associado ao desenho da boneca Emília do Monteiro Lobato. Uma aluna fez uma pergunta e o professor tirou algumas dúvidas dos alunos referentes às questões da prova de Geografia que estavam fazendo.

Ele disse para a sala que agora ia ler o texto para os dois e que se alguém tivesse dúvida era para esperar (LOZANO, 2019, p. 261).

Na aula de ciências do 6º ano, também em um dia de avaliação é possível observar a conduta diferenciada do professor (referido como P4), como fica evidenciado nos trechos destacados, nos quais A7 é um aluno com deficiência intelectual e A10 é um aluno que não possuía laudo, porém era evidente sua dificuldade com a leitura e escrita, mas não com a interpretação quando ele ouvia o texto ou quando precisava copiar algo da lousa:

Entregou as provas. Todas iguais.

Acordou A7, avisou que era prova e que ele faria a dele depois com ele.

Ele perguntou se A10 precisava de auxílio com a leitura e ele disse que não. Professor ofereceu outras vezes. Então se sentou ao lado dele e pediu para ler para ele. Ele apresentou dificuldade e P4 leu para ele as questões e as alternativas e pediu para responder.

Professor pediu novamente para A10 ler para ele ver a leitura dele e ele teve dificuldade, então continuou lendo e o auxiliando. Ele também o ajudou com algumas alternativas, orientando-o a eliminar as que estavam incorretas (que ele julgasse assim) e escolher entre as outras.

Ele terminou com A10, pediu para ele pensar na resposta da última questão e depois revisar e passar a caneta.

Ele recolheu as provas de quem terminou, falou para os demais estudarem para a prova de português de amanhã e se sentou ao lado do A7 para ler a prova com ele. A mesma prova que a sala fez. Fez igual ao A10, leu a questão, as alternativas e perguntava qual estava correta (LOZANO, 2019, p. 172-173).

Casos como o desse professor ilustra que a inclusão é possível para todos os alunos, não sendo meramente uma supressão de conteúdos disfarçada de “adaptação curricular”, pois podemos evidenciar que os dois alunos que apresentam dificuldades fazem a mesma avaliação do restante da sala, exceto pelo fato de a adaptação ocorrer com a leitura do professor, que, nesse caso, foi explicitamente de mediador.

Em suma, a escola pode ser um espaço diferenciado para o atendimento das necessidades de cada indivíduo para que este possa ter seu desenvolvimento potencializado para, então, futuramente adentrar na sociedade de forma crítica e ativa. O professor deve atuar na e pela práxis, se pretende formar para o futuro uma sociedade diferente e com garantias concretas de seus direitos.

### Algumas considerações

A intenção deste artigo era incitar discussões para repensar a formação de professores para que estes possam atuar efetivamente de forma inclusiva. As análises tecidas aqui mostram que os professores e gestores da escola investigada, ao estarem inseridos na realidade contraditória na qual a escola se encontrava, tinham que lidar com suas próprias contradições, o que decorreu em ações e discursos que não condizem com a perspectiva de uma escola inclusiva; isso permite a identificação das barreiras atitudinais definidas por Amaral (2002).

Pode-se notar que, por um lado, “querem” tratar todos iguais porque é o discurso unânime, porém, por outro, tem que lidar com a história de rejeição que vem arraigada ao seu ser social. Corrobora com isso a formação acrítica dos professores, que separa a prática da teoria, fazendo com que fiquem mais latente essas questões, mantendo-se assim as relações historicamente hegemônica entre o urbano com o rural e entre os caracterizados como “normais” com aqueles que apresentam alguma deficiência e/ou NEE.

Além disso, as discussões incitadas aqui permitem pensar que a função social pretendida para a educação não contempla um ser crítico, logo não se subsidia esse tipo de formação para os professores. Estes acabam servindo ao sistema como

mediadores em sua manutenção ao trabalharem de forma alienada, ou seja, sem refletir sobre a realidade escolar e os alunos que ali estão.

Outro apontamento importante é em relação às leis, que embora postas não são garantia de que a escolarização ocorra de forma efetiva dentro dos espaços escolares, e ainda mais dentro da sociedade, que é em si uma contradição.

Portanto, faz-se necessário e urgente repensarmos a formação inicial e continuadas dos professores para que possamos atingir a inclusão de todos, e de alguma forma tentar com essas mudanças modificar a reprodução desse sistema, pois o capitalismo contribui, cada vez mais, com práticas inclusivas no discurso de direitos, e não efetivas na realidade do aluno.

### Referências

- ALVES, Denise de O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. *In*: ALMEIDA, Maria A.; HARYASKI, Maria C. P. I.; MENDES, Enicéia G. (org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 48-55.
- AMARAL, Lúcia A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. *In*: OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; BARRETTO, Elba S. S.; GATTI, Bernadette A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- ARANHA, Antônia V. S.; SOUZA, João V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, 2013.
- BAPTISTA, Claudio A política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? *In*: MARTINS, Lucia de A. R.; PIRES, José; PIRES, Gláucia N. L.; MELO, Francisco R. L. V. de (org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2008. p. 19-33.
- BENATTI, José H. Apropriação privada dos recursos naturais no Brasil: séculos XVII ao XIX (estudo da formação da propriedade privada). *In*: NEVES, Delma P. (org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil 2**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 211-238.
- BEZERRA, Maria C. S.; BEZERRA NETO, Luiz. **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOZZINI, Isabela C. T.; LOZANO, Daniele; SILVA, Gilson B. R. da. Os cursos de graduação pela ótica dos censos do ensino superior dos anos 2009 e 2019. *In: GIACHETI, Celia Maria (coord.). Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 2021. p. 402-413.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 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. Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. **Decreto n. 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: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2008b.

BRASIL. **Resolução n. 4, de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BUENO, José G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CALDART, Roseli S. Caminhos para transformação da escola. *In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia R. (org.). Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: CALDART Roseli S.; CERIOLI, Paulo R.; KOLLING, Edgar J. (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CARVALHO, Raquel A. de; PASSOS, Joana C. dos; ROCHA, Eliene N. **Educação do Campo: um olhar panorâmico**. 2005. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HEREDIA, Beatriz M. A. de. O campesinato e a *plantation*: a história e os mecanismos de um processo de expropriação. *In: NEVES, Delma P.; SILVA, Maria A. de M. (org.). Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil 1*. São Paulo: UNESP, 2008. p. 39-68.

IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? **Revista de Educación**, [S.l.], v. 340, n. 1, p. 19-86, 2006.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOZANO, Daniele; MASINI, Elcie A. F. S. Quando se tem direitos: o atendimento educacional especializado em uma escola do campo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: "EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO"*, 7. Bauru, 2019. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2019. Disponível em: <https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/anais/index.php?t=TC2019032902299#>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MARCOCCIA, Patrícia C. de P. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-5.

MARSIGLIA, Ana C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Marcos F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008.

MASINI, Elcie A. F. S. Uma experiência de inclusão: providências, viabilizações e resultados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. *In: ALMEIDA, Maria A.; MENDES, Enicéia G. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-88.

NEVES, Delma P. Formas tuteladas de condição camponesa: colonato e morada na agroindústria exportadora. *In*: NEVES, Delma P.; SILVA, Maria A. de M. (org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil 1**. São Paulo: UNESP, 2008. p. 137-162.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Declaración de Salamanca**. Paris: UNESCO, 1994.

OSÓRIO, Antônio C. do N. Escolarização: práticas sociais, culturais e pedagógicas – fragmentos de uma realidade seletiva. *In*: ALMEIDA, Maria A.; MENDES, Enicéia G. (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 89-98.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. *In*: LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L.; SAVIANI, Dermeval (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 50-64.

PIRES, Marília F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, n. 1, p. 83-94, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 11-22.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes colonos: ocupação territorial e formação camponesa no Sul do Brasil. *In*: NEVES, Delma P. (org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil 2**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 39-64.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, [S.l.], v. 340, n. 1, p. 117-140, 2006.

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*

---

## Daniele Lozano

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

---

## Endereço para correspondência

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Agrárias  
Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação  
Rodovia Anhanguera, km 174  
Pedras Preciosas  
Araras, SP, Brasil 13600970