

**Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação
do campo capixaba**

Questioning about the provision of specialized educational services in rural education capixaba

Juliano Bicker Pereira
Ricardo Tavares de Medeiros
Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Espírito Santo- Brasil

Resumo

O estudo busca tensionar desafios enfrentados por escolas do campo na oferta do atendimento educacional especializado, considerando os encaminhamentos expressos em documentos e normativas como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. Dialoga com Boaventura de Sousa Santos e teóricos da Educação do Campo e da Educação Especial, com os pressupostos da pesquisa qualitativa e da cartografia. Organizou grupos focais com profissionais que atuam em Secretarias de Educação e escolas do campo, sendo gravados e transcritos, no período de julho a dezembro de 2020. Como resultados, as escolas do campo necessitam de políticas para oferta do atendimento educacional especializado: contratação de profissionais, salas de recursos multifuncionais, materiais e a adoção de uma concepção ampliada desses serviços.

Palavras-chave: Educação especial; Educação do campo; Atendimento educacional especializado.

Abstract

The study seeks to stress challenges faced by rural schools in offering specialized educational services, considering the referrals expressed in documents and regulations such as the National Policy on Special Education from the perspective of inclusive education, Resolution nº 4/2009 and Decree nº 7.611/ 2011. Dialogues with Boaventura de Sousa Santos and theorists of Rural Education and Special Education, the assumptions of qualitative research and cartography. Focus groups were organized with professionals who work in Departments of Education and rural schools, being recorded and transcribed, from July to December 2020. As a result, rural schools need policies to offer specialized educational services: hiring professionals, multifunctional resource rooms, materials and the adoption of an expanded conception of these services.

Keywords: Special Education; Field Education; Specialized Educational Service.

1 Introdução

Conforme salientam os estudos de Kassar e Rabelo (2013), a história da Educação Especial é constituída por processos de eliminação, exclusão, segregação, integração e políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiências na sociedade e nas escolas. Nesse percurso histórico, foram constituídos serviços direcionados a esses sujeitos, inicialmente, substitutivos às escolas comuns – como as classes especiais e as instituições especializadas – fazendo emergir a oferta do atendimento educacional especializado com diferentes nuanças.

Segundo as autoras, por longos anos, esses serviços foram traduzidos a partir de uma abordagem clínico-terapêutica, objetivando a reabilitação dos estudantes. Em outro momento, ocorreu sua oferta com ênfase educacional ainda tímida, tendo, o diagnóstico clínico, a tarefa de balizar/selecionar dois grupos de estudantes: os significados com “maiores comprometimentos”, sendo adotada uma concepção de atendimento educacional simplificado a atividades da vida diária; e, para os avaliados como tendo “algumas possibilidades de aprendizagem”, intervenções pedagógicas, no entanto, calcadas em uma perspectiva direcionada para as deficiências e não para sujeitos em processos de desenvolvimento.

Assim, podemos compreender a existência do atendimento educacional especializado perpassando a história da Educação Especial, ganhando, uma perspectiva pedagógica associada à acessibilidade curricular somente a partir da defesa da escola comum como espaço-tempo inclusivo. Tal assertiva foi consubstanciada pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que assim sinalizam: “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208, Inciso I)ⁱ e “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, aet. 4º, Inciso III)ⁱⁱ.

Mesmo com esses encaminhamentos legais, por certo tempo, as políticas educacionais brasileiras deixaram lacunas quanto às orientações para a oferta/realização do atendimento educacional especializado com uma abordagem pedagógica, ação disparada

pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, seguidamente, pela Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011.

Com o documento orientador e as normativas explicitadas, foram constituídos os seguintes direcionamentos: a) não substitutivo às classes comuns, mas complementar/suplementar; b) realizado em salas de recursos multifuncionais; c) organizado no contraturno de matrícula do ensino comum; d) incluso na proposta pedagógica da escola; e) não repetição do trabalho educativo da classe regular; f) mediado na interação entre professores do ensino comum e de educação especial.

Esses encaminhamentos foram importantes para a conotação pedagógica desses serviços, conseqüentemente, para o rompimento com abordagens substitutivas, necessitando ser problematizado como o atendimento educacional especializado será ofertado/realizado em escolas do campo, considerando as diferentes tipologias das unidades de ensino que perpassam desde as classes multisseriadas até as escolas de alternância.

Assim, o texto busca evidenciar pressupostos que fundamentam a oferta do atendimento educacional especializado como rede de apoio complementar/suplementar à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na escola comum e tensionar o necessário investimento de políticas públicas educacionais para que esses serviços possam dialogar com as demandas da Educação do Campo, considerando as diferentes realidades educacionais e o direito social à educação dos discentes camponeses com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estudam em unidades de ensino localizadas no perímetro rural.

Diante do exposto, organizamos o texto em momentos correlacionados. Trazemos reflexões sobre a oferta do atendimento educacional especializado, aproximando-as das teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2018) e de autores da Educação Especial e Educação do Campo. Para continuidade, a metodologia que embasa a investigação, seguidamente, da discussão dos dados, das considerações finais e das referências.

2 Reflexões sobre o atendimento educacional especializado na escola comum

A partir dos encaminhamentos político-pedagógicos direcionados pela política educacional brasileira para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008, 2009, 2011), a pesquisa em Educação Especial (Baptista, 2011; Borges, 2014; Vieira 2020; Guidini, Vieira, 2021) adensou a produção do conhecimento sobre a temática visando trazer

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo subsídios para a realização desses serviços na perspectiva complementar/suplementar aos currículos escolares, tensionando a possibilidade de subjetivá-lo como redes de apoios que se realizam para além das salas de recursos multifuncionais.

Os estudos de Baptista (2011) reconhecem a relevância das intervenções pedagógicas realizadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais e no contraturno de matrícula na escola comum, no entanto, sinalizam a necessidade de assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial para entendê-lo como redes de apoio constituídas em todas as atividades pedagógicas (turno e contraturno) visando à acessibilidade curricular.

Essa proposição político-pedagógica rompe com pressupostos que aproximam o atendimento educacional especializado de abordagens clínicas e direcionadas a corrigir um estudante resumido em limitações produzidas por diagnósticos pautados em falhas, limitações e incompletudes para se convergir em uma rede de apoio comprometida com a acessibilidade curricular em inteiração com a apropriação de conhecimentos específicos emanados das condições/necessidades de cada estudante. Nesse contexto, os atendimentos realizados nas salas de recursos multifuncionais passam a fazer parte de uma ecologia de possibilidades de ação/intervenção e não a única.

Aderindo essa linha de pensamento, Borges (2014) problematiza que o caráter complementar/suplementar do atendimento educacional tem como base o investimento na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial mediado na classe comum, tendo em vista essa proposição apontar o que deverá ser acrescido de modo mais direcionado para ampliação das possibilidades de apropriação dos conhecimentos. Para a autora, são as relações que os estudantes vão constituindo com os conhecimentos curriculares mediados com o coletivo da classe que irão apontar o que deverá ser complementado/suplementado nas intervenções mais específicas.

As discussões trazidas juntam-se às teorizações de Guidini e Vieira (2021) que, pautadas na concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, conforme também defende Baptista (2011), reconhecem que essa rede de apoio pode se desdobrar em atividades diversas, como a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em

contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos conselhos de classe e na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, dentre outros.

A adoção dessa compreensão ampliada sobre o atendimento educacional especializado e as ações pedagógicas por ele desenvolvidas aproximam-se das teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2018) quando problematiza a importância de enfrentar racionalidades que primam por pensamentos indolentes que impossibilitam compreensões mais plurais para o trato de questões que atravessam a sociedade contemporânea. O enfrentamento a essa epistemologia hegemônica abre caminhos para se relacionar a política do atendimento educacional especializado às várias escolas campesinas de modo a reafirmar o direito de os estudantes contarem com os apoios no turno e no contraturno para a apropriação dos conhecimentos que lhes é direito.

Para tanto, o autor evidencia a importância de se trabalhar com o reconhecimento de uma ecologia de saberes para lidar com situações, muitas vezes, desmerecidas por pensamentos hegemônicos, tendo em vista os desafios que atravessam a vida cotidiana serem múltiplos, portanto, uma única racionalidade se mostra insuficiente, desvelando a necessidade de vários saberes e a traduçãoⁱⁱⁱ deles (uns nos outros) (Santos, 2007) para a constituição de inteligibilidades sobre o que se busca resolver.

Aproximar as discussões do atendimento educacional especializado das provocações teóricas do autor nos permite problematizar duas premissas que atravessam a referida política na educação do campo: a) a composição de condições político-pedagógicas para que esses serviços estejam disponíveis nas escolas campesinas, resguardando as várias tipologias das unidades de ensino; b) a necessidade de uma compreensão mais ampliada do atendimento educacional especializado para que os serviços não estejam circunscritos em espaços-tempos delimitados (como as salas de recursos multifuncionais) e nas intervenções de contraturno.

Boaventura de Sousa Santos (2018), na obra “Na oficina do Sociólogo artesão”, problematiza o quanto a racionalidade científica contemporânea é produzida por grupos sociais hegemônicos, por ele denominada do “Norte”, que promove o engessamento de ações e linhas de pensamento que poderiam se colocar como alternativas para muitas problemáticas modernas, mas sem soluções modernas. Diante disso, propõem o trato com

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo as Epistemologias do Sul significadas como produções advindas de grupos historicamente silenciados e que se colocam como uma epistemologia alternativa para enfrentar paradigmas hegemônicos calcados em lógicas capitalistas.

Conforme problematiza o autor, o “Sul” se reporta aos conhecimentos, experiências, expertises e modos de produção advindos de vários coletivos sociais historicamente excluídos e que advogam por uma sociedade mais democrática e inclusiva.

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

Visibilizar uma concepção mais ampliada de atendimento educacional especializado, sustentada nos pressupostos das Epistemologias do Sul, favorece compreensões mais ampliadas sobre a temática, porque permite que as escolas, os professores, os estudantes, os familiares e os profissionais que atuam nas secretarias de educação, por colocarem em prática a oferta e a realização desses serviços, apontem possibilidades de ele ser constituído para além do prescrito e dialogar com as diferentes realidades escolares, inclusive, a do meio rural.

Nesse sentido, emergem, por exemplo, os vários desdobramentos do atendimento educacional especializado (já apontados neste texto) desvelando-se como Epistemologias do Sul, porque aportam racionalidades dedicadas em fortalecer o direito social à educação na escola comum e os pressupostos do atendimento educacional especializado como redes de apoio de se entrecruzam e prestam sustentação à acessibilidade curricular para estudantes público-alvo da Educação Especial.

A aproximação entre as Epistemologias do Sul e a oferta do atendimento educacional especializado na concepção dos autores mencionados (Baptista 2011; Vieira, Guidini, 2021) favorecem a necessária reflexão sobre esses serviços em escolas campesinas. Conforme apontam os estudos de Caldart (2011), os povos que residem no meio rural têm o direito a uma educação que seja do campo e se realize nesse território. Diante disso, os currículos se constituem por meio da tradução (Santos, 2007) dos componentes curriculares, dos saberes desses grupos sociais e das necessidades específicas de aprendizagem que emanam dos modos de ser/estar dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado em escolas do campo necessita ser plural, compartilhando das múltiplas realidades e tipologias escolares, pois falamos de um território múltiplo constituído, desde escolas multisseriadas até as de alternância. Além disso, como destaca Vieira (2020), a referida política é atravessada por desafios que precisam ser enfrentados, como o paradigma de ensino urbanocêntrico que não valoriza a cultura e os saberes das pessoas que vivem no campo; os precários investimentos na formação de professores e demais trabalhadores que atuam nas escolas rurais; a inexistência de espaços-tempos apropriados, tendo em vista nem todas as escolas contarem com salas de recursos multifuncionais; a ausência de professores de educação especial para a condução dos serviços especializados; e a não aquisição de recursos e materiais pedagógicos apropriados, contexto que leva os professores “[...] improvisar por meio da confecção de materiais pedagógicos e até mesmo utilizar equipamentos próprios para poder viabilizar a realização das atividades com seus alunos” (Vieira, 2020, p. 187).

Assim, podemos entender que a multiplicidade dos “campos” que constituem a educação campesina desvela que uma única política/compreensão de atendimento educacional especializado é incapaz de atender às várias configurações do meio rural e as realidades/demandas das escolas desses territórios, acenando que a temática precisa ser assumida pela pesquisa em Educação Especial e pelas políticas estatais de modo a fazer com que as redes de apoio dialoguem com os vários cenários campesinos e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

3 A metodologia que embasa o estudo

O estudo – ao objetivar produzir reflexões sobre a oferta do atendimento educacional especializado em escolas campesinas – adota o cenário capixaba como ponto de análise. Para tanto, recorre aos pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo André (2013), possibilita a análise de dados não quantificáveis por expressarem subjetividades expressas em narrativas, escritos, imagens, silêncios, dentre outros movimentos.

Como método, fundamenta-se na Cartografia Simbólica (Santos, 2009), que leva o pesquisador a contextualizar/problematizar cenários da realidade para a constituição de mapas sociais, tendo a análise da discursividade dos participantes, como base, favorecendo a compreensão e linhas de pensamento instituídas e instituintes. Para Santos (2009, p. 224),

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo
“[...] os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orienta”.

A cartografia simbólica busca pela produção de conhecimentos que refletem a representação dos espaços sociais, por meio de mapas conceituais, por isso a importância de o pesquisador recorrer a escalas (lentes) ampliadas para observar/problematizar elementos que compõem a realidade analisada de modo pormenorizado (Santos, 2009). Diante disso, a escuta sensível sobre questões que atravessam o atendimento educacional especializado em escolas do campo se coloca como uma escala ampliada, porque dá visibilidade às vozes daqueles que lidam com o meio rural, acenando possibilidades para implementar os serviços de apoio em consonância com cada realidade educacional campesina.

Dessa forma, por intermédio dos pressupostos da Cartografia Simbólica, recorreremos a escalas que nos permitissem analisar desafios que atravessam a oferta desses serviços em escolas campesinas, tendo em vista não ser possível um único direcionamento para o atendimento educacional especializado, principalmente, quando colocamos em debate os vários territórios em que a educação do campo se materializa.

Para a produção dos dados, envolvemos professores e técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e das seguintes redes municipais: região metropolitana (Vitória, Serra, Fundão); região sul (Cachoeiro de Itapemirim, Presidente Kennedy, Itapemirim, Marataízes); região serrana (Domingos Martins e Marechal Floriano); e região noroeste (São Mateus, Conceição da Barra, Nova Venécia e Pinheiros). Ao todo, tivemos, aproximadamente, cem (100) profissionais envolvidos, entre professores do ensino comum, de educação especial, pedagogos e técnicos pedagógicos em atuação nas Secretarias de Educação. Cada região contou com em torno de 10 (dez) profissionais da educação, sendo coordenada por uma equipe composta por professores da Universidade Federal do Espírito Santo, estudantes de pós-graduação e de iniciação científica, além de egressos de Cursos de Mestrado/Doutorado.

Trabalhamos com os seguintes procedimentos: a) solicitação de autorização às redes de ensino públicas capixabas, por meio do envio de uma carta-convite e realização de um encontro para apresentação do estudo; b) utilização da ferramenta dos grupos focais (GATTI, 2005) para o diálogo com profissionais envolvidos no estudo.

Dentre as várias questões que sustentaram os grupos focais, para esse texto, dedicamos atenção para os dados relativos ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, buscamos entender: a) a concepção de atendimento educacional especializado adotada pelas redes públicas de ensino envolvidas na pesquisa; b) os desafios que atravessam a oferta; e a materialização dessa política em escolas do campo capixaba, considerando as várias tipologias e realidades campesinas existentes no Estado.

Para Gatti (2005, p. 07), os grupos focais derivam-se do trabalho em grupos, sendo utilizados de maneira significativa pela Psicologia Social. Segundo a autora, essa técnica de produção de dados leva os participantes a dialogarem sobre um determinado assunto, de modo tal que uma determinada pessoa inicia o assunto, outro adentra, até que todos se sintam contemplados em suas narrativas. Para tanto, é importante que os envolvidos possuam características que habilite o diálogo fecundo sobre a temática discutida, evidenciando a importância de se sentirem qualificados para a discussão das questões-foco de modo discursivo/interativo. Essa premissa é apontada por Gatti (2005), quando reitera a importância de eles possuírem certa (con)vivência com o tema para que a participação possa ser subsidiada pelas experiências cotidianas.

Os grupos focais se realizaram no transcorrer do ano de 2020, recorrendo, os pesquisadores, à plataforma Google Meet, considerando o momento de isolamento social produzido pela Pandemia da Covid-19. Ao todo, foram realizados dois grupos focais por região sobre o atendimento educacional especializado, sendo gravados pelo próprio sistema e transcritos para análise. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo colhida a assinatura dos envolvidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 Análise e discussão dos dados

Das redes de ensino envolvidas na pesquisa, somente a Secretaria Municipal de Vitória não conta com escolas do campo pelo fato de não dispor de área rural. Assim, os demais profissionais envolvidos nos grupos focais constituíram narrativas que nos possibilitaram problematizar duas questões que atravessam o atendimento educacional especializado em unidades de ensino localizadas no meio rural capixaba: a) a concepção que vem sustentando a oferta desses serviços; b) os desafios que atravessam sua implementação no território rural.

Quanto à primeira categoria – a concepção de atendimento educacional especializado – podemos dizer que entre as redes de ensino impera a sinalizada pelos documentos e normativas nacionais brasileiras (Brasil, 2008; 2009; 2011), ou seja, intervenções mais

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo específicas, mediadas no contraturno do ensino comum e em salas de recursos multifuncionais, mesmo que muitas unidades de ensino não contem com esses espaços-tempos. A narrativa que segue exemplifica essa compreensão compartilhada pelos participantes do estudo: “[...] o AEE são os atendimentos nas salas de recursos. Os trabalhos de contraturno. São aquelas atividades diferentes da sala de aula comum” (Rede de ensino A).

Os profissionais envolvidos nos grupos focais sinalizam que a maioria das unidades de ensino localizadas no meio rural capixaba não conta com salas de recursos multifuncionais, principalmente, quando colocam em análise o significativo número de classes multisseriadas, dispondo, quase sempre, de uma estrutura composta por uma ou duas salas de aula, cozinha, pequeno depósito e banheiros para usos dos estudantes e dos professores. Outras produções discursivas reportam-se a escolas que passaram a ter esse ambiente de modo “improvisado”, nesse caso, algum espaço disponível passou a alojar a referida sala. Tivemos também situações que sinalizaram poucas escolas com estrutura física maior contendo uma sala de recurso multifuncional, sendo a realidade menos retratada.

No nosso município, temos as escolas multisseriadas. A maioria funciona em apenas um turno. Elas não contam com salas de recursos multifuncionais (Rede ensino B).

Lá na escola, a sala de recurso funciona com um espaço que organizamos para uma mini biblioteca. Não é uma sala de recursos nos moldes do MEC, mas improvisada (Rede ensino C).

No campo, temos as escolas multisseriadas e aquelas que apresentam um porte maior. Nesses últimos casos, instalamos uma sala de recurso, mas não é a realidade de muitas redes de ensino (Rede de ensino D).

Mediante uma concepção única de atendimento educacional especializado, nos casos das unidades de ensino que contam com a sala de recursos e professores especializados, percebe-se, ainda, a prática de retirar o estudante da classe comum (no horário de aula regular) para que o docente de Educação Especial realize as intervenções, explorando, ainda, uma abordagem substitutiva, situação que pode ser evidenciada na narrativa de uma professora do ensino comum que assim diz: “[...] muitas vezes, o aluno é retirado da classe e levado para a salinha de recurso para participar do AEE” (Rede de ensino E). Essa situação pode ser percebida em escolas que contam com a localização de um docente de Educação Especial, política inexistente em muitas unidades de ensino.

Essa concepção restritiva, cunhada em intervenções realizadas somente em salas de recursos multifuncionais, leva os profissionais envolvidos na pesquisa promoverem uma

compreensão que distingue os apoios direcionados à classe comum (quando eles existem) e o que consideram atendimento educacional especializado. Quando analisam a classe comum, os participantes falam de trabalho colaborativo, trabalho articulado, bidocência, dentre outros, não significando esses serviços como parte do atendimento educacional especializado. A narrativa que segue foi percebida na produção discursiva da maioria dos profissionais envolvidos no estudo, expressando o que acabamos de problematizar: “[...] o trabalho colaborativo é da classe comum e o ‘AEE’ é da sala de recurso multifuncional e do contraturno” (Rede de ensino F).

Com isso, passam a produzir um conjunto de sentidos sobre as redes de apoio em Educação Especial. Na compreensão dos envolvidos, os apoios direcionados à classe comum não complementam/suplementam o trabalho curricular, por não serem mediados nas salas de recursos multifuncionais, em contrapartida, que o que é considerado “atendimento educacional especializado” (ofertado nos espaços-tempos mencionados) não se coloca como ação colaborativa, porque não se realiza na classe comum.

A nosso ver, a concepção de atendimento educacional especializado restritiva às salas de recursos multifuncionais foi pensada para a escolarização urbana, deixando, mesmo assim, um conjunto de lacunas quanto à sua operacionalização nesses territórios pelas questões que seguem: a) dificuldades de muitos estudantes retornarem para as intervenções de contraturno; b) dificultoso diálogo entre a classe comum e a de recursos multifuncionais, tendo em vista os professores atuarem em turnos distintos; c) dúvidas quanto à suplementação/complementação para acessibilidade curricular (Jesus et al, 2015).

Quando relacionamos essa premissa às escolas do campo, a oferta/realização desses serviços se mostra mais complexa, pois nem todas as escolas rurais contam com esses espaços-tempos; algumas unidades escolares funcionam somente em um turno; com o processo de nucleação, muitos discentes estudam distantes de seus territórios e necessitam de transporte escolar, portanto encontram barreiras para o retorno no contraturno; muitas escolas não dispõem de professores especializados; e as condições de trabalho e de formação docente são frágeis, principalmente, quando pensadas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Assim, o estudo desvela que uma única concepção de realização do atendimento educacional especializado se mostra insuficiente para atender às diversas realidades

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo educacionais, principalmente, as campesinas, contexto que nos recorda os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2018) que acena o necessário enfrentamento à indolência da racionalidade moderna para visibilizar-reconhecer ecologias de possibilidades que podem apontar alternativas para problemas constituídos por perguntas fortes, mas, ainda enfrentados com respostas fracas (Santos, 2008).

A pesquisa direcionada para a Educação do Campo (Caldart, 2011) sinaliza a importância de se reconhecer o território campesino como plural. Assim, não cabe falar de uma única educação do campo, mas em educações dos campos. Nesses cenários, podemos encontrar várias tipologias de escolas como as classes multisseriadas, as plurisseriadas, as de alternância, dentre outras. Cada uma apresenta sujeitos, histórias, culturas, modos de produção, demandas e políticas diferenciadas. Assim, uma única “roupagem” para o atendimento educacional especializado não cabe nos “diferentes corpos” que constituem o meio rural, desvelando o necessário investimento de políticas públicas para que os estudantes tenham seus direitos de aprendizagem preservados, assim como o atendimento às especificidades que atravessam esse processo de apropriação de conhecimentos.

Quanto à segunda categoria – os desafios que atravessam a implementação do atendimento educacional especializado no território rural – os participantes da pesquisa apresentaram questões diversas. Iniciam pela necessidade de as escolas campesinas contarem com proposições curriculares que possibilitem a tradução dos conteúdos de cada disciplina, com os saberes dos territórios rurais e as demandas específicas de aprendizagem dos estudantes. Sinalizam a importância de enfrentar documentos curriculares pautados em concepções urbanas de escolarização e apresentadas às escolas campesinas para sua devida execução, desmerecendo o quanto os territórios rurais são múltiplos e os saberes neles constituídos precisam fazer parte dos processos de formação dos estudantes.

Como problematiza Borges (2014), é o acesso ao trabalho curricular da classe comum que dará subsídios para a oferta/realização do atendimento educacional especializado dentro de uma abordagem complementar/suplementar, conforme preconiza a legislação vigente. Assim, as escolas campesinas necessitam de proposições curriculares próprias, porque a partir da mediação desses conhecimentos na classe comum é que encontraremos indícios sobre as intervenções mais específicas e as redes de apoio que a ação requer.

Outra questão que atravessa a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas do campo perpassa pelo compromisso estatal em operar ações para que essa política

esteja disponível aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, precisamos colocar em análise a própria estrutura física das unidades de ensino. Quando da implementação da política do atendimento educacional especializado na Educação Básica, fora firmado um termo de cooperação técnica entre os entes federados que sinalizava compromissos a serem assumidos.

À União coube investir na aquisição de mobiliários, equipamentos e recursos didáticos e aos Estados/Municípios a disponibilização de um espaço-tempo nas escolas para instalação da sala de recurso multifuncional, além da indicação de professores de Educação Especial para operacionalização do serviço mencionado. Os investimentos na formação continuada desses profissionais se realizaram pelos entes envolvidos, seja por cursos de especialização, atualização ou encontros formativos constituídos pelas Secretarias de Educação.

Nessa conjuntura, os estudantes público-alvo da educação especial que estudam em escolas localizadas no meio rural precisam de acesso a essa política com as devidas condições para sua operacionalização. Em outras palavras, são sujeitos que tem o direito de acesso às salas de recursos multifuncionais com a logística necessária aos atendimentos, não podendo conviver, inclusive, com ambientes improvisados e sem as devidas condições de suplementar/complementar os processos de escolarização mediados na classe comum. Viabilizar salas de recursos multifuncionais como uma rede de apoio à escolarização significa associar “[...] um espaço pedagógico que congrega a ação de um educador especializado, oferecendo apoio ao aluno com deficiência e ao sistema de ensino no qual o aluno está inserido” (Baptista, 2011, p. 68).

Além da instalação das salas de recursos multifuncionais, as narrativas dos participantes trouxeram sinalizações como: “[...] em muitas escolas do campo, não há professores de Educação Especial” (Rede de ensino G). Ou ainda, “[...] faltam intérpretes de libras até nas escolas urbanas que tem maiores facilidades de acesso (transporte), ainda mais nas escolas da zona rural” (Rede de ensino H). A política de Educação Especial nas escolas do campo precisa se substanciar nas normativas educacionais vigentes, como o art. 59 da LDB nº 9.394/96, que sinaliza: os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado,

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, art. 59, inciso III).

Assim, a oferta/realização do atendimento educacional especializado nas escolas camponesas demanda a localização de professores especializado em Educação Especial, bem como demais profissionais que o processo de escolarização de determinado estudante requer, tendo o cuidado de prover sujeitos com conhecimentos teórico-práticos sobre a modalidade de ensino como transversal à educação básica, ou seja, complementar/suplementar e não substitutiva. Conforme salienta Goés (2002, p. 151-152) falamos de um profissional:

[...] orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência.

A defesa pela localização de professores de educação especial nas escolas do campo confronta a indolência da racionalidade moderna que promove a monocultura da naturalização das diferenças que transforma as especificidades do meio rural em instrumentos para significar esse território como residual, inferior e invisível para as políticas estatais. Muitos gestores que atuam em órgãos centrais compreendem que muitas escolas do meio rural não necessitam de redes de apoio em Educação Especial, ao comparar o quantitativo de discentes dessas unidades de ensino com o daquelas localizadas no território urbano.

Cabe pensar que a Educação é um direito público e subjetivo (Brasil, 1988) e que o acesso ao atendimento educacional especializado na escola comum é uma das bases de sustentação dessa premissa (Brasil, 1996). Desse modo, onde estiver o estudante, seja no meio urbano ou rural, cabe ao Estado ampará-lo, resguardando as devidas condições para que seus processos de aprendizagem e desenvolvimento se efetivem. Assim, a localização de professores/profissionais em Educação Especial se coloca como um direito do estudante e um dever do Estado.

Os investimentos na formação dos professores – tanto da classe comum e os de Educação Especial – foram apontados como uma necessidade que se satisfeita pode fortalecer a apropriação dos conhecimentos curriculares e o atendimento às especificidades

de aprendizagem que os estudantes trazem para as escolas localizadas no meio rural. A narrativa que segue expressa a preocupação dos profissionais envolvidos nos grupos focais por assim dizer: “[...] precisamos de formação que retratem o campo. Quando há alguma proposta, ouvimos falar das escolas urbanas, como se as questões do campo fossem as mesmas que acontecessem nesse território” (Rede de ensino H).

Como alertam Guidini e Vieira (2021), a oferta do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial estabelece intima relação com os investimentos na formação dos professores. Esses sujeitos têm o direito de acesso a políticas de formação constituídas com o meio rural e não para esse território. Os professores precisam ser ouvidos em suas demandas e terem acesso a proposições teóricas que dialoguem com o meio em que trabalham, levando-os a se colocarem como pesquisadores e capazes de constituir lógicas de ensino de modo a não transformar a diversidade/diferença humana em processos de desigualdade e de exclusão social/escolar.

Assim, os professores dizem que precisam ser ouvidos, ou melhor, terem suas vozes visibilizadas para que as políticas de formação continuada façam sentido e adensem os saberes-fazer docentes para o trabalho com a Educação Especial como modalidade de ensino na Educação do Campo. Políticas formativas pensadas com os professores podem apontar caminhos para se aprofundar os fundamentos da área, a articulação entre o ensino comum e o especial, a acessibilidade curricular, os processos de identificação dos estudantes, as possibilidades de pensar a avaliação dentro de uma abordagem formativa, dentre outros movimentos.

Cabe destacar que os investimentos na formação docente estão atrelados à criação de condições de trabalho, pois, em muitas unidades de ensino do campo, os professores desempenham/assumem múltiplas tarefas, desde o planejamento/mediação dos conhecimentos até a manutenção do espaço físico da escola e do seu entorno. Os docentes envolvidos na pesquisa compreendem que “[...] se a gente tivesse uma melhor condição de trabalho, teríamos maiores possibilidades de trabalhar com os alunos especiais” (Rede de ensino I).

O estudo de Vieira (2020) sinaliza que a oferta/realização do atendimento educacional especializado não pode caminhar sem os investimentos na condução do trabalho docente e na formação dos professores, tendo em vista ser importante considerar o quanto o histórico

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo da Educação Especial se constituiu a partir de perspectivas segregadoras, portanto, não podemos desmerecer o quanto elas ainda se fazem presentes na educação contemporânea, contexto que leva o autor produzir a reflexão que segue:

[...] uma das dificuldades encontradas no trabalho com pessoas PAEE, na perspectiva da educação inclusiva, é a formação deficiente dos professores que, juntamente com os obstáculos na falta de estrutura arquitetônica e a escassez de recursos pedagógicos, acabam obstaculizando o direito das pessoas com deficiência a terem uma escolarização de qualidade como cidadãos (Vieira, 2020, p. 102).

Para finalizar, os participantes mais uma vez nos levam a refletir sobre a importância dos investimentos na formação continuada de professores para uma compreensão mais alargada acerca do atendimento educacional especializado. Não significa desmerecer as intervenções realizadas nas salas de recursos multifuncionais e no contraturno de matrícula do ensino comum, mas agregar a essa dinâmica outras possibilidades/alternativas trazidas por esses serviços, para que os professores do ensino comum se sintam apoiados em suas ações de mediação e os discentes se percebam sujeitos de conhecimentos e capazes de acessar os currículos escolares com os devidos apoios que a ação requer.

5 Considerações finais

O estudo – ao problematizar o atendimento educacional no contexto da educação do campo – constitui um conjunto de reflexões importantes a serem consideradas pelas políticas estatais para que esses serviços estejam disponíveis nas escolas campesinas e se coloquem como redes de apoio à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva complementar/suplementar a que eles se propõem.

Para tanto, explora a questão conceitual dessa rede de apoio para entendê-la para além dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais. Conforme discutido no transcorrer das reflexões, a perspectiva de ação pedagógica em educação parece responder a muitas demandas trazidas pela educação campesina, por abrir um leque de possibilidades para pensarmos as ações que pode disparar essa perspectiva de atendimento educacional especializado. Diante disso, os dados do estudo reiteram o quanto o território rural é plural e o quanto também é necessário pensar de modo abrangente em redes de apoio à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, considerando os vários sujeitos, espaços-tempos, tipologias de escolas e as realidades educacionais nelas presentes.

Quanto aos desafios que atravessam a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas do campo, os participantes dos grupos focais sinalizaram as

seguintes questões: a) estrutura física das escolas; b) inexistência da própria sala de recurso multifuncional; c) falta de professores especializados em Educação Especial; d) currículos sistematizados a partir de uma concepção urbana de educação; e) condições de trabalho docente fragilizadas; e f) investimentos precários nas políticas de formação continuada, dentre outros.

O estudo aponta a educação do campo e a educação especial como direitos a serem garantidos pelas políticas estatais para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham condições de acessibilidade curricular e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem, pois a tradução desses dois elementos fortalece a presença desses sujeitos nas escolas comuns, espaço-tempo historicamente negado e, na atualidade, conquistado pelas lutas firmadas por movimentos sociais em defesa da educação na intrínseca relação igualdade-diferença.

Referências

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2013, vol.22, n.40, p.95-103.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BORGES, Carline dos Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Koll.; SOUZA, Denise Trento Rabello; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 2 ed. Junqueira&Marin. Araraquara, SP, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo; Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 197-224.

VIEIRA, André Vitorino. **O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia: a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo**. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

Notas

ⁱ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 - Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

ⁱⁱ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

ⁱⁱⁱ Segundo as teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2008) significa o diálogo/inteiração entre os conhecimentos, resguardando as especificidades de cada um.

Sobre os autores:

Juliano Bicker Pereira

Graduado em Pedagogia e licenciado em Educação do Campo – área de Ciências Humanas. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: julianobicker@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7845-7121>

Ricardo Tavares de Medeiros

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4618-8339>

Alexandro Braga Vieira

Mestre, doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da referida instituição. Pesquisador da modalidade de Educação Especial. E-mail: allexbraga@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>

Recebido em: 06/11/2023

Aceito para publicação em: 11/11/2023