



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ABAETETUBA – POLO ACARÁ/PA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA SANTOS DE ANDRADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO: dificuldades na prática docente e implicações para a inclusão escolar no município de Acará-PA.

ACARÁ/PA
2026

ANA CAROLINA SANTOS DE ANDRADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO: dificuldades na prática docente e implicações para a inclusão escolar no município de Acará-PA.

Trabalho de Curso, apresentado como requisito para obtenção de grau no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba.

Orientador(a): Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos

ANA CAROLINA SANTOS DE ANDRADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO: dificuldades na prática docente e implicações para a inclusão escolar no município de Acará-PA.

Trabalho de Curso, apresentado como requisito para obtenção de grau no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba.

Orientador(a): Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos

Data de aprovação: __/__/__

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos
(FAECS/UFPA)

Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes
(FAECS/UFPA)

Dra. Rafaele Habib Souza Aquime
(FAECS/UFPA)

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO: dificuldades na prática docente e implicações para a inclusão escolar no município de Acará-PA

Ana Carolina Santos de Andrade¹

RESUMO: Este trabalho analisa o processo de inclusão de alunos público da educação especial na educação do campo, tendo como local de pesquisa a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro I e suas escolas nucleadas, em Acará-PA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em bibliografia sobre educação especial e educação do campo, tendo como autores centrais: Raimundo (2020); Caiado (2017); Brasil (2015) e outros que trouxeram relevantes contribuições teóricas e documentais. Realizou-se ainda uma pesquisa de campo, tendo com instrumentos de coleta de informações entrevistas semiestruturadas e observação direta com professores atuantes na área. Os resultados revelam que, apesar dos avanços legais, persistem dificuldades relacionadas ao transporte escolar, à aceitação familiar da condição da criança, à articulação entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE), além das limitações de infraestrutura e formação docente. Observou-se também desigualdade entre o polo, com estrutura mais, estruturada para atendimento dos alunos do campo e as escolas nucleadas, que enfrentam carência de recursos, infraestrutura e materiais didáticos. Conclui-se que a inclusão escolar na educação do campo exige mais do que diretrizes normativas: requer condições objetivas que garantam o direito à educação inclusiva na prática cotidiana das escolas rurais.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação no Campo; Inclusão Escolar; Prática Docente

Abstract: This work analyzes the process of including students from special education in rural education, with the research site being the Municipal School Nossa Senhora do Perpétuo Socorro I and its affiliated schools, in Acará-PA. The research, with a qualitative approach, was based on literature about special education and rural education, having as central authors: Raimundo (2020); Caiado (2017); Brasil (2015), among others who provided relevant theoretical and documentary contributions. A field study was also conducted, using semi-structured interviews and direct observation with teachers working in the area as instruments for data collection. The results reveal that, despite legal advances, difficulties persist related to school transportation, family acceptance of the child's condition, articulation between regular classrooms and Specialized Educational Assistance (SEA), as well as limitations in infrastructure and teacher training. It was also observed that inequalities exist between the central school, which has a more structured environment for serving rural students, and the affiliated schools, which face shortages of resources, infrastructure, and teaching materials. It is concluded that school inclusion in rural education requires more than normative guidelines: it demands objective conditions that ensure the right to inclusive education in the daily practice of rural schools.

Keywords: Special Education; Rural Education; School Inclusion; Teaching Practice

¹ Aluna graduanda em pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Polo Abaetetuba, Acará. E-mail: anacarolinaandrade204@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão escolar no Brasil exige compreender diferentes dimensões da educação, entre elas a educação especial e a educação do campo. Ambas se configuram como direitos assegurados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas enfrentam desafios particulares quando se trata de garantir acesso, permanência e qualidade para seus estudantes.

A educação especial constitui um campo essencial para assegurar que pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação tenham seus direitos efetivados. Já a educação do campo desempenha papel estratégico ao promover uma formação que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais.

Segundo Fernandes (2019) a condição de descaso das políticas públicas com as populações do campo e principalmente quando se trata do grupo de pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é marcada por processos de exclusão que em muito adiaram a efetividade de seus direitos assegurados na legislação brasileira. Nesse contexto, a articulação entre educação especial e educação do campo torna-se um tema de pesquisa relevante, pois envolve não apenas a garantia de recursos e infraestrutura, mas também o respeito às singularidades dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação².

A realização desta pesquisa nasce da disciplina Laboratório de Pesquisa e se ancora tanto nas experiências vivenciadas em escolas da rede municipal de Acará-PA quanto nas leituras acadêmicas realizadas. Além disso, a consulta ao repositório da UFPA/Abaetetuba revelou produções relevantes sobre a educação do campo no município de Acará, como os estudos de Santos *et al* (2019), que analisam práticas pedagógicas em comunidades rurais, e de Silva e Assunção (2019), que investigam a formação docente no âmbito do Programa Escola da Terra. Tais trabalhos evidenciam a importância de compreender as especificidades da educação do campo, mas também apontam lacunas quanto à articulação com a educação especial e os processos de inclusão escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa busca avançar nesse debate ao focalizar as dificuldades da prática docente e suas implicações para a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas do campo em Acará-PA. Trata-se de um tema relevante para a pesquisa em educação que se mostra essencial para refletir

² Conforme o Decreto nº 12.686/2025, utiliza-se a expressão “estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação” para designar o público da educação especial.

sobre o papel do profissional da educação na efetivação dos direitos assegurados pela legislação brasileira.

Esta pesquisa parte da perspectiva de que a educação especial é um direito de todos os alunos, garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. No entanto, há muitos desafios e dificuldades para efetivar esse direito, especialmente nas escolas do campo, que apresentam características e demandas específicas. Nesse contexto, a educação especial na escola do campo configura-se como uma modalidade inserida em outra modalidade de ensino, o que a torna um tema complexo e desafiador. Sua efetivação envolve múltiplas dimensões: políticas, pedagógicas, culturais e sociais, que precisam ser articuladas para garantir práticas inclusivas e adequadas às especificidades dos estudantes.

A Educação do Campo deve estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país, respeitando e valorizando a cultura e as especificidades dessas comunidades. Assim devemos considerar que ambas as modalidades são fundamentais para garantir o direito à educação para todos, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade e a equidade.

Os educandos que vivem no meio rural enfrentam diversas dificuldades para ter acesso e permanência na escola, bem como para receber um atendimento educacional especializado e de qualidade. Além disso, a diversidade cultural e a identidade dos povos do campo exigem uma educação contextualizada, intercultural e emancipatória, que respeite e valorize os saberes, as práticas e as demandas das comunidades rurais.

Segundo Fernandes (2019), a educação especial no meio rural deve ser compreendida dentro do movimento pela Educação do Campo, que reivindica o reconhecimento e a garantia do direito à educação das populações rurais, de acordo com as suas especificidades culturais e sociais, e com a sua participação ativa na construção do projeto educativo.

Os professores podem sentir dificuldades para ensinar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, de forma adequada na escola do campo, pois grande parte destes educandos precisam de um atendimento pedagógico que leve em conta as suas necessidades e potencialidades, e que não seja igual para todos os alunos.

Além disso deve ser considerado o contexto no qual estão inseridos, que implica em uma maneira de ver o mundo e de se relacionar com a natureza que é diferente da dos povos da cidade, ou seja, precisa respeitar essa diversidade e dialogar com essa realidade. Diante desse cenário, é importante desenvolver uma pesquisa que busque compreender algumas das principais dificuldades, limites e as experiências de professores que trabalhem com educação especial na escola do campo. Pois, de acordo com Caiado, Gonçalves e Sá (2016):

A dívida histórica que o Estado brasileiro tem com a educação persiste em diferentes áreas e dimensões, como nos índices de analfabetismo, na desvalorização do trabalho docente, na privatização da educação, no abandono das escolas do campo, na condição da educação especial enquanto área de filantropia e não de direito (Caiado; Gonçalves; Sá; 2016; p.326)

As ponderações de Caiado, Gonçalves e Sá (2016) evidenciam que a educação brasileira carrega uma dívida histórica que se manifesta em múltiplas dimensões: desde os altos índices de analfabetismo até a desvalorização do trabalho docente e a privatização crescente do ensino. Os autores destacam ainda o abandono das escolas do campo e a forma como a educação especial, muitas vezes, foi tratada como filantropia em vez de direito garantido. Esse diagnóstico reforça a necessidade de compreender a educação como um compromisso social e político, que exige ações concretas para superar desigualdades estruturais e assegurar a efetividade dos direitos já previstos na legislação.

A reflexão de Mendes (2020) dialoga diretamente com a discussão sobre a educação especial e a educação no campo ao destacar que a inclusão não pode ser entendida como um processo de normalização, mas sim de singularização, reconhecendo que cada estudante possui trajetórias e potencialidades únicas. Pois, Mendes (2020) afirma:

De acordo com nossa experiência, os estudantes que compõem qualquer grupo ou turma são inevitavelmente diferentes entre si e desenvolvem-se de maneira distinta. Estratégias pedagógicas e métodos de avaliação que pressupõem homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem excluem aqueles que não atingem padrões inflexíveis de desempenho. Nesse sentido, acreditamos que os educadores terão maior chance de cumprir seu papel a partir do momento em que perceberem e explorarem as singularidades de cada estudante. Incluir, portanto, não significa “normalizar”, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta (Mendes; 2020; p.28)

Como destaca Mendes (2020), estratégias pedagógicas que partem da ideia de homogeneidade excluem os estudantes que não se encaixam em padrões inflexíveis de desempenho. Para o autor, incluir não é “normalizar”, mas sim “singularizar” reconhecer que cada aluno é único em sua trajetória e potencialidades. Essa perspectiva exige do educador não apenas sensibilidade, mas também condições reais de trabalho, formação adequada e apoio institucional para planejar práticas que respeitem as diferenças.

No contexto das escolas do campo, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora, considerando as limitações estruturais, a escassez de recursos e a ausência de políticas públicas que atendam às especificidades da educação especial em áreas rurais. Assim, a reflexão proposta por Mendes reforça a urgência de compreender como os professores lidam com essas demandas e quais obstáculos enfrentam para promover uma inclusão efetiva.

Assim, a escolha deste tema se justifica pela relevância de estudos que abordem a educação especial em escolas rurais e pela necessidade de compreender como os professores lidam com as dificuldades e possibilidades de inclusão nesse espaço. A realidade vivenciada em escolas do município de Acará-PA evidencia barreiras. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro I e de suas escolas nucleadas, no município de Acará, para implementar práticas inclusivas voltadas à educação especial?

Partindo da questão norteadora este estudo tem como objetivo geral, analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a educação especial na escola do campo e suas implicações para inclusão escolar. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específicos: Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à educação especial na escola do campo, investigar as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados pelos professores na escola do campo e discutir como as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à educação especial implicam diretamente no processo de inclusão destes alunos

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as experiências, percepções e desafios enfrentados pelos professores que atuam com alunos público da educação especial nas escolas do campo. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, valorizando tanto o contexto global quanto o local. Suas principais características incluem a objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar, além da atenção às diferenças entre o mundo social e o natural. Respeita o caráter interativo entre objetivos, teorias e dados empíricos, procurando resultados fidedignos.

A primeira etapa da investigação consistiu em um levantamento bibliográfico, com o propósito de construir uma base teórica sólida que sustente a análise dos dados. Foram consultados autores que discutem a educação especial, a educação do campo, a inclusão escolar e a formação docente, contribuindo para o embasamento crítico do estudo.

Na etapa seguinte, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação direta. As entrevistas foram aplicadas a professores de uma escola localizada na área rural no município de Acará. A escolha por entrevistas semiestruturadas se justifica pela flexibilidade que esse instrumento oferece, permitindo explorar com profundidade as vivências docentes, suas estratégias pedagógicas e os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar.

A observação direta foi utilizada como técnica complementar, possibilitando o registro direto das interações pedagógicas, da dinâmica escolar e das condições estruturais da instituição. Essa abordagem favorece a compreensão do contexto real em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Conte *et al* (2020), a observação permite transitar entre teoria e prática, contribuindo para a ressignificação dos dados na dimensão hermenêutica.

O local da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro I, localizada na área rural do município de Acará - PA, e os participantes foram selecionados com base em sua atuação com alunos da educação especial e sua experiência no campo da educação inclusiva.

No que diz respeito aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes para pesquisas com seres humanos na área das ciências humanas e sociais. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, e sua participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foi garantido o anonimato dos envolvidos e o sigilo das informações obtidas, respeitando os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa

Este texto está estruturado em quatro partes principais: a introdução, que apresenta o tema, a justificativa, os objetivos e a metodologia; o referencial teórico, que discute a literatura sobre educação especial e educação do campo; os resultados e discussão, que analisam os dados coletados a partir das entrevistas e observações; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam os achados e apontam perspectivas para a promoção de uma educação inclusiva nas escolas do campo.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 Educação especial e educação no campo

A educação especial no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas por avanços legais e sociais que visam à consolidação de um sistema educacional inclusivo. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) representou um marco na garantia do direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência, reconhecendo a educação como um direito fundamental.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.39)

Contudo, a construção desse direito foi historicamente marcada por exclusões e concepções reducionistas sobre a deficiência. Moreira e Baumel (2001) destacam que, durante muito tempo, deficiência e diferença foram concebidas como sinônimos, o que impediu a distinção entre limitações de ordem biológica e aquelas impostas socialmente.

A análise histórica da legislação educacional brasileira reforça essa perspectiva. Aranha (2005) esclarece que:

A primeira Constituição brasileira, promulgada no início do século XIX (1824), foi o primeiro documento oficial a manifestar o interesse do País pela educação de todos os cidadãos, ao estabelecer a gratuidade da instrução primária. Entretanto, ela não explicitou de quem seria a responsabilidade pelo sistema e pelo processo educacional, eximindo o poder público desse compromisso (Aranha, 2005, p.5)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi um marco importante, estabelecendo o direito à educação para todos, sem discriminação. Segundo Aranha (2005), a partir de 1961, os textos legislativos tornaram-se gradativamente mais explícitos, especialmente no que se refere à educação das pessoas com deficiência. De maneira geral, os dispositivos legais se referem à educação desse segmento populacional como um direito a ser usufruído, quando possível, no sistema regular de ensino. Porém Raimundo (2020) afirma que:

Ao olharmos para a literatura especializada, é possível delinear o percurso do tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história. Assim, [...] é importante ter em mente que as diferentes formas de ver e compreender as pessoas com deficiência e seus direitos estiveram intimamente relacionadas às características econômicas, sociais e culturais de cada sociedade, em diferentes épocas e contextos. (Raimundo; 2020; p.8).

Nesse sentido, Raimundo (2020) destaca que ao longo da história, o tratamento dado às pessoas com deficiência, inicialmente, predominou o paradigma da segregação, marcado pela exclusão e institucionalização, que negava cidadania e reforçava a ideia de incapacidade. A partir da década de 1960, com os movimentos sociais e a luta pelos direitos humanos, surgiu o paradigma da integração, que defendia a inserção na escola comum, mas exigia que o indivíduo se adaptasse à sociedade, responsabilizando-o por seu desempenho. Posteriormente, consolidou-se o paradigma da inclusão, que desloca o foco para a transformação da escola e da sociedade, tornando-as acessíveis a todos.

Dessa forma, ao compreender a trajetória histórica da educação especial, marcada pela transição dos paradigmas de segregação, integração e inclusão, evidencia-se que o reconhecimento da diversidade e a garantia do direito à educação para todos constituem conquistas fundamentais no cenário educacional contemporâneo. Esse percurso abre espaço para refletirmos sobre outras modalidades igualmente relevantes, como a educação do campo, que também se insere no debate sobre equidade e justiça social. Assim como a educação especial, a educação do campo busca assegurar que populações historicamente marginalizadas tenham acesso a uma formação escolar de qualidade, respeitando suas especificidades culturais, sociais e econômicas, e reafirmando o princípio de que a escola deve se transformar para atender às diferentes realidades presentes na sociedade.

Fernandes (2015) explica que a educação do campo deve ser compreendida como um movimento protagonizado pelos sujeitos vinculados às lutas sociais, que articulam reivindicações políticas voltadas à criação de políticas públicas específicas. Esse processo busca assegurar uma educação voltada para o campo e realizada no campo, sinalizando para a construção de um projeto de desenvolvimento que valorize e preserve as marcas culturais das populações rurais.

A política de Educação do Campo, conforme o Decreto nº 7.352/2010, é uma política pública com potencial de Estado, ao definir diretrizes para a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior nas áreas rurais, além de atribuir responsabilidade compartilhada entre os entes federativos para sua implementação, conforme as metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015).

De acordo com Hage, Cruz e Silva (2021), essa política representa um marco na efetivação do direito à educação no campo, pois compromete o Estado com a criação de mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação rural, enfrentando a histórica defasagem de acesso e qualidade vivenciada por essas populações. Assim, a Educação do Campo não apenas amplia o acesso, mas também fortalece a identidade dos sujeitos do campo, promovendo uma formação crítica, contextualizada e voltada para a transformação social.

Nesse mesmo sentido, Bezerra Neto (2010) destaca que compreender o surgimento e a evolução da proposta de educação voltada ao campo exige uma análise das condições concretas da realidade rural. Para o autor, trata-se de uma educação que deve estar em sintonia com a cultura e o modo de vida dos sujeitos camponeses, buscando conter o êxodo rural e promover melhorias nas condições de vida das comunidades. Essa perspectiva, defendida pelos movimentos sociais, aponta para um desenvolvimento que se realiza dentro dos marcos do

capitalismo, mas que, ao mesmo tempo, busca transformações sociais significativas para os trabalhadores e suas famílias.

Para compreender os desafios da educação especial na escola do campo, é necessário recorrer a autores que discutem a inclusão como princípio fundamental da prática pedagógica. Nesse sentido, Raimundo (2020), destaca que a educação inclusiva, reconhecida internacionalmente e respaldada por documentos da Organização das Nações Unidas - ONU, constitui um processo de transformação que busca modificar o contexto escolar para aprimorar práticas pedagógicas e garantir melhores resultados. Em sua essência, propõe a inovação dos valores da escola tradicional, assegurando aprendizagem para todos os alunos sem distinção. Nesse sentido, rompe com o paradigma da integração ao defender uma escola que acolha a diversidade e reconheça cada sujeito em sua singularidade.

Na análise sobre os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em relação à educação, Caiado (2017) observa que seria esperado que o direito escolar fosse garantido a todos, incluindo as pessoas que vivem no campo e aquelas com deficiência. No entanto, o autor evidencia que a realidade é marcada por um processo sistemático de fechamento das escolas rurais. Apenas em 2014, mais de quatro mil unidades foram desativadas, e nos últimos quinze anos esse número ultrapassou 37 mil, o que corresponde a uma média de oito escolas fechadas por dia. Esse cenário revela não apenas o desmantelamento da educação rural, mas também a invisibilidade do atendimento educacional especializado nessas áreas. Caiado ressalta que ainda são raros os estudos que buscam compreender a interface entre educação especial e educação do campo, o que reforça a necessidade de pesquisas voltadas a essa temática.

Ao refletir sobre a democratização do espaço escolar, Fernandes (2015) afirma:

[...] educação inclusiva objetiva a democratização do espaço escolar superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial, cabendo à escola conviver com a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos alunos especiais. Assim, os educandos com necessidades educacionais especiais que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva (Fernandes, 2015, p.5)

Assim, ao relacionar as contribuições de Raimundo (2020), Caiado (2017) e Fernandes (2015), percebe-se que a educação especial na escola do campo deve ser compreendida como um processo que exige inovação pedagógica, enfrentamento das desigualdades estruturais e valorização da diversidade cultural. Essa perspectiva dialoga diretamente com a questão

motivadora deste trabalho, que busca compreender os principais desafios enfrentados pelos professores das escolas do campo em Acará para implementar práticas inclusivas voltadas à educação especial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Contextualização a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro I

A investigação foi realizada em uma escola do campo, Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro I, localizada na área rural no município de Acará-PA, que oferta o Ensino de creche, fundamental regular e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo aproximadamente 354 estudantes matriculados, e trata-se de uma instituição polo, também denominada escola núcleo, responsável pela coordenação e acompanhamento das 5 escolas nucleadas que estão sob sua direção. Essa função de polo implica não apenas a centralização de recursos, mas também a distribuição de profissionais e serviços que garantem o funcionamento das escolas nucleadas, além de assegurar a mesma proposta pedagógica definida pela escola polo.

A gestão da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro é coordenada por uma equipe que desempenha papel fundamental na organização pedagógica e administrativa. A escola conta com uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas: uma responsável pela educação especial, anos finais e EJA, e outra que atua na creche, educação infantil, anos iniciais e nucleadas.

O polo apresenta uma estrutura ampliada, resultado da reforma realizada em 2025, que incluiu quadra esportiva, rampas de acesso para cadeirantes, banheiros masculino, feminino e adaptado. A escola dispõe de salas de aula organizadas para atender diferentes etapas da educação básica, além de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca/sala de leitura e espaços de convivência.

No que se refere ao quadro de pessoal, a instituição conta com uma gestora, dois coordenadores pedagógicos, um professor de apoio pedagógico, dois vigias, quatro motoristas, um professor responsável pela sala de leitura, um secretário, quatro auxiliares administrativos, uma cuidadora, uma monitora de transporte escolar, 14 professores e 12 funcionários de serviços gerais.

Somando todos os profissionais da escola polo e das nucleadas, chega-se a um total de 72 funcionários. Esse número revela a dimensão da rede escolar coordenada pelo polo e evidencia como a organização busca atender às necessidades das comunidades rurais. Ao mesmo tempo, expõe as desigualdades estruturais entre o polo e as nucleadas, reforçando as dificuldades enfrentadas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os

estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

3.2 Formação docente e compreensão da inclusão

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores que atuam na educação especial em uma escola do campo. O primeiro é docente da sala regular do 6º ano do ensino fundamental, com formação em Educação Artística e atuação também no ensino religioso. Possui pós-graduação, leciona na escola do campo há mais de 15 anos e acumula mais de 25 anos de experiência profissional. A segunda participante é professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial. Além disso, realizou cursos complementares em Psicopedagogia e possui pós-graduação em Autismo, o que amplia sua qualificação para o trabalho com estudantes público da educação especial.

Os perfis dos docentes entrevistados revelam trajetórias de formações distintas, mas complementares, que ajudam a compreender como a educação influencia a prática inclusiva. Enquanto o professor da sala regular traz a experiência de longa atuação no ensino fundamental e em áreas diversas, a professora do AEE soma especializações voltadas diretamente para a educação especial. Essa combinação de olhares evidencia que a inclusão não depende apenas da presença de profissionais especializados, mas do compromisso ao ensinar.

A partir dos sujeitos entrevistados, tem-se a compreensão de que a inclusão aparece como prática de dar oportunidades e adaptar metodologias para que os alunos com deficiências, transtornou, superdotação/altas habilidades, participem das atividades escolares. Como afirma Mendes (2020), incluir não é “normalizar”, mas reconhecer singularidades. Essa visão se aproxima da fala da professora do AEE, ao destacar que:

Como professora do AEE, para mim, é dar oportunidade para o aluno com necessidades especiais e independente dessa necessidade. é procurar olhar essa necessidade desse aluno e incluir esse aluno nas atividades, nos projetos da escola (Professora A, 2025)

Na mesma direção, o professor da sala regular reforça a importância de criar espaços de participação efetiva, destacando o papel da arte como ferramenta de inclusão. Sua fala complementa a perspectiva da professora do AEE, mostrando que, embora tenham formações distintas, ambos compartilham a preocupação em garantir que os alunos sejam reconhecidos em suas singularidades.

Nesse sentido, a fala do professor da sala regular, ao destacar a arte como ferramenta de inclusão, complementa a perspectiva da professora do AEE e exemplifica a prática colaborativa.

O ensino colaborativo não apenas amplia as possibilidades metodológicas, mas também fortalece a cultura escolar inclusiva, pois promove a corresponsabilidade entre os profissionais e evita que o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial fique restrito a um único espaço ou docente. Ainda sobre o trabalho com a educação especial o docente afirma:

Eu já trabalhei muito com alunos da inclusão, eu monto trabalho de música com eles, monto trabalho de canto, Eu gosto de trabalhar com alunos da inclusão, porque eu gosto de fazer com que ele me compreenda por meio de alguns gestos, por meio da percepção visual, expressão visual. Eu consigo trabalhar o aluno do AEE na parte musical, ele interagindo juntamente com os outros alunos. fazendo com que a inclusão seja visível e seja necessária para eles se interagirem com os outros alunos (Professor B, 2025)

As falas dos docentes revelam que a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico, mas exige práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades e potencialidades dos estudantes. Enquanto a professora do AEE enfatiza a necessidade de um olhar atento às demandas individuais, o professor da sala regular demonstra como a música pode constituir-se em estratégia de mediação, favorecendo a participação ativa e significativa dos alunos público da educação especial. Dessa forma, a inclusão é compreendida como processo dinâmico, que articula reconhecimento da diversidade, adaptação metodológica e valorização das múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

Raimundo (2020), reflete justamente essas transformações nas atitudes sociais e pedagógicas:

O percurso da constituição do direito à educação do público-alvo da educação especial na legislação brasileira reflete as mudanças ocorridas nas atitudes sociais que se estabeleceram e se modificaram ao longo da história. Nessa trajetória, que se iniciou com a falta de atendimento educacional, passando pela consolidação da educação especial como um sistema à parte do sistema regular de ensino, até chegar à atual proposta de educação inclusiva, é possível verificar o rompimento de alguns paradigmas sociais, embora muitos destes ainda permaneçam no imaginário sociocultural das pessoas (Raimundo, 2020, p.125).

Esse debate se torna mais complexo quando pensamos na educação no campo, que por si só já constitui uma modalidade diferenciada dentro da educação básica. Ao inserir a educação especial nesse contexto, temos uma modalidade dentro de outra modalidade, o que evidencia desafios adicionais: além das barreiras históricas da inclusão, surgem questões ligadas às condições das escolas rurais, à formação docente voltada para realidades específicas e à falta de recursos pedagógicos adaptados em algumas escolas. Nesse cenário, a inclusão exige não apenas políticas públicas, mas também estratégias que considerem as particularidades do campo, evitando que os alunos com deficiência e transtorno fiquem duplamente prejudicado

pela deficiência e pelo território em que vivem, não se trata de algo que seja dado, e sim de direito a ser assegurado.

Como reflete Raimundo (2020), essas transformações nas atitudes sociais e pedagógicas mostram avanços importantes, mas também revelam tensões que permanecem no cotidiano escolar. É nesse ponto que se torna necessário analisar as principais dificuldades enfrentadas na prática inclusiva, especialmente quando se trata de garantir que a educação especial e a educação do campo caminhem juntas em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva.

3.3 Principais dificuldades enfrentadas

Ao analisar a realidade da educação especial na escola do campo, emergem diferentes obstáculos que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Essas dificuldades não se limitam apenas à prática docente, mas envolvem fatores estruturais, logísticos e sociais que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes. Entre os principais desafios identificados, destacam-se três aspectos centrais: transporte escolar, infraestrutura e formação docente.

Assim, ao lado dos desafios de transporte escolar, infraestrutura e formação docente, é fundamental reconhecer que a barreira atitudinal constitui um obstáculo igualmente relevante. Ela se manifesta em práticas pedagógicas pouco inclusivas, na resistência a adaptações curriculares e na dificuldade de valorização das diferenças. Nomear e discutir essa barreira fortalece a análise crítica, pois evidencia que a inclusão não depende apenas de investimentos em estrutura ou capacitação, mas também da transformação cultural e da sensibilização da comunidade escolar para a diversidade.

3.3.1. Transporte Escolar

Um dos pontos mais recorrentes nas falas dos entrevistados foi a dificuldade de transporte escolar, que impede a frequência regular dos alunos ao AEE. A fala da professora do AEE evidencia um desafio recorrente na realidade escolar: a logística do transporte dos alunos e sua interferência direta na organização dos atendimentos pedagógicos. Ela relata que, devido à rota estabelecida pelo transporte escolar, muitos estudantes não conseguiam retornar no turno da tarde, o que inviabilizava sua participação em atividades de reforço ou atendimento individualizado, uma vez segundo a entrevistada “pra acontecer o atendimento, tem que ser no horário contraturno” (professora A, 2025)

Esse relato revela como fatores externos à sala de aula, como a gestão do transporte escolar, podem comprometer a efetividade das práticas pedagógicas. A impossibilidade de deslocamento dos alunos gera uma limitação estrutural, pois o atendimento precisa ocorrer em

horários contrários ao da turma regular. No entanto, quando o transporte não oferece flexibilidade, o professor se vê diante de um obstáculo que restringe o acesso dos estudantes a estratégias de apoio fundamentais para seu desenvolvimento.

Fernandes (2015) destaca que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites (2011), fundamentado no Decreto nº 7.612/2011, estabeleceu medidas para ampliar a acessibilidade no transporte escolar. Os veículos adquiridos pelo programa tinham como finalidade garantir o deslocamento de estudantes com deficiência tanto para as aulas regulares quanto para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em áreas rurais e urbanas.

O relato da professora do A, docente do AEE, evidencia um problema estrutural que vai além da sala de aula: a falta de flexibilidade no transporte escolar compromete diretamente a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A exigência de que os atendimentos ocorram em horários contrários ao da turma regular contrasta com a logística do transporte, tornando um problema para participação de muitos estudantes. Esse obstáculo revela como políticas públicas de inclusão, quando não articuladas com a realidade cotidiana das escolas, acabam por limitar o acesso dos alunos às estratégias pedagógicas que deveriam garantir sua permanência e desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça que a acessibilidade deve contemplar não apenas os espaços físicos, mas também os meios de transporte, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Nesse sentido, Sasaki (2003) destaca que a acessibilidade é multidimensional, abrangendo aspectos arquitetônicos, comunicacionais e também logísticos, como o transporte escolar. Essa perspectiva amplia a compreensão do relato da professora, mostrando que o deslocamento é parte integrante do direito à educação.

Embora o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites (2011) tenha estabelecido medidas para ampliar a acessibilidade, incluindo a aquisição de veículos adaptados para transporte escolar, a prática mostra que a implementação dessas políticas ainda enfrenta lacunas. A distância entre o que está previsto em lei e o que ocorre na realidade escolar, especialmente em contextos rurais, reforça a ideia de que a inclusão não depende apenas da existência de programas, mas da sua efetiva execução e fiscalização.

Em análise, percebe-se que o transporte escolar acessível não pode ser visto apenas como um recurso logístico, como já falamos anteriormente, mas como parte integrante do direito à educação. Sem ele, o educando pode ser privado não apenas do deslocamento físico, mas também da possibilidade de participar de experiências pedagógicas fundamentais para sua aprendizagem e socialização. Essa contradição entre o discurso inclusivo e a prática cotidiana

aponta para uma das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas: a dependência de fatores externos, como transporte e infraestrutura, que muitas vezes não acompanham as demandas pedagógicas.

Mantoan (2006) reforça que a inclusão escolar não se limita ao espaço da sala de aula, mas envolve toda a estrutura que possibilita a participação do aluno. Nesse sentido, o transporte escolar acessível deve ser compreendido como parte do direito constitucional à educação (CF/1988) e da igualdade de condições de acesso e permanência previstas na Lei de Diretrizes e Bases.

3.3.2 Dificuldades relacionadas à aceitação familiar da condição da pessoa com deficiência

A participação da família é reconhecida como um dos elementos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. No contexto da escola do campo, essa relação torna-se ainda mais relevante, considerando que os vínculos comunitários costumam ser mais próximos e que a escola frequentemente assume um papel social ampliado dentro da comunidade e buscando esse apoio familiar que é de enorme importância para o aluno com deficiência, transtorno, superdotação, ou altas habilidades, uma vez que no depoimento do professor da sala regular nos faz refletir sobre esse cenário quando ela afirma que “a falta desse apoio resulta em o aluno não receber a educação que necessita” (Professor B, 2025).

A entrevista revelou que a resistência familiar em aceitar a condição de deficiência de muitas pessoas, ainda se configura como uma dificuldade significativa para o acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial. Ao refletir sobre sua prática, a professora do AEE afirma que “o desafio que eu encontro é, muitas das vezes, a não aceitação dos pais que aquele filho tem aquele problema” (Professora A, 2025). Essa postura, por vezes, está associada a compreensões limitadas sobre a deficiência, como evidencia a fala de alguns responsáveis mencionada pela docente, quando os mesmos enfatizam: “ah... o meu filho não é doido”.

No que se relaciona a este processo de não aceitação, Raimundo (2020) explica que, após a fase inicial de luto pela criança idealizada, as famílias passam por um processo de adaptação marcado por sentimentos de aceitação ou rejeição da deficiência. A afetividade nos cuidados cotidianos pode favorecer o enfrentamento, mas, quando a deficiência não é aceita, surgem dificuldades que podem diretamente comprometer o desenvolvimento da criança, como isolamento, desorganização familiar e conflitos interpessoais. Superar o luto e aceitar a deficiência torna-se essencial para que a família encontre mecanismos de enfrentamento e apoie o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, no contexto das escolas do campo, fortalecer o diálogo entre escola e família é fundamental para construir relações de confiança que favoreçam tanto a aceitação quanto o acompanhamento pedagógico dos alunos. A análise dos dados evidenciou que visões de terceiros, ainda constituem uma dificuldade para que ocorra de fato uma educação inclusiva, inclusive em contextos escolares situados no campo, onde as relações sociais tendem a ser mais próximas, por terem na maioria das vezes vínculo de parentesco. Ao relatar sua experiência sobre o atendimento dos alunos, em relação ao atendimento no mesmo horário da sala regular, a professora da sala do AEE afirma que,

o que eu vi também, a resistência dos alunos, tipo assim, eu senti que era vergonha. Porque os alunos da tarde, os alunos do sétimo ano, né? Eles ficavam com vergonha dos colegas a ficar assim, fazendo piadinha. Aí com isso, aí eu chamava, vamos lá um pouco pra minha sala, pra estudar um pouco. Aí ficava assim, não queriam muito. Aí eu não posso forçar. Entendeu? Já fica com vergonha, principalmente quando tá naquela idade já mais... E já são adolescentes, negócio de 14 anos, 13 anos. Aí esses dias passaram, fui até uma mãe lá e disse, olha ela, não tá muito querendo estudar professora com a senhora, acho que assim a vaidade, porque ela tem TDAH, mas ela é muito inteligente ela. Ela lê, ela é muito inteligente. Aí eu percebi que ela estava com vergonha. Aí eu não quis forçar, né? Você não quer ir, eu não vou lhe forçar a ir. Já esse ano a gente já vai ver se bola outra estratégia aí pra eles participarem melhor (Professora A, 2025).

Essa situação demonstra que o medo do julgamento pode interferir diretamente na participação dos estudantes ao AEE. Além disso, a Professora A, revela que determinado aluno “fica completamente na exclusão ali, tanto dos alunos como dos professores na sala regular”. Durante uma semana foi realizada uma observação em sala de aula e foi possível identificar um estudante público da Educação Especial que permaneceu sem fazer as atividades propostas, com pouca interação social e limitada mediação pedagógica.

Nota-se também um distanciamento por parte da turma, possivelmente relacionado a questões de higiene pessoal evidenciadas pelo forte odor apresentado pelo aluno. Embora a escola do campo seja frequentemente associada a relações comunitárias mais solidárias, a experiência observada demonstra que a proximidade social não elimina automaticamente práticas excludentes. Pelo contrário, evidencia que a inclusão exige intencionalidade pedagógica e construção cotidiana de uma cultura de respeito às diferenças e uma ligação de família-escola e escola-família.

Sob a perspectiva de Vygotsky (2022),

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência intelectual inata, não só muda a atitude do homem em relação ao mundo, mas também influencia, acima de tudo, as relações com as pessoas. O defeito orgânico desenvolve-se como uma anormalidade social da conduta. Inclusive no seio familiar, a criança cega, assim como

a surda, é, sobretudo, uma criança peculiar, e confere-se a ela um tratamento exclusivo, inabitual, distinto daquele dispensado às outras crianças (Vygotsky, 2022, p.108)

Assim, essa análise pontua que a deficiência não deve ser entendida apenas como uma condição orgânica, mas como uma experiência social que permite interações cotidianas, sob o olhar do acolhimento social, independente da condição física ou psíquica. O modo como a criança é percebida e tratada pela família, pela escola e pela comunidade influencia diretamente sua possibilidade de participação e desenvolvimento.

Nesse sentido, compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial, pois a inclusão não se efetiva verdadeiramente apenas pela presença física do aluno na sala regular, mas pela garantia de participação, pertencimento e dignidade. Se, como aponta Vygotsky, a deficiência se manifesta nas relações sociais, então a escola precisa assumir o papel de mediadora dessas relações, criando ambientes que favoreçam vínculos positivos e aprendizagens significativas.

Sob tal perspectiva Mantoan (2006) reforça que a inclusão escolar não se limita ao espaço da sala de aula, mas envolve toda a estrutura que possibilita a participação do aluno. Nesse sentido, o transporte escolar acessível deve ser compreendido como parte do direito constitucional à educação (CF/1988) e da igualdade de condições de acesso e permanência previstas na LDB (Lei nº 9.394/1996).

Essa reflexão conduz ao próximo ponto de análise: a interação entre o AEE e a sala regular. É nesse diálogo que se concretiza a inclusão, uma vez que o atendimento especializado não deve ser visto como espaço isolado, mas como complemento articulado ao trabalho pedagógico da sala comum. A qualidade dessa interação é determinante para que os estudantes não apenas estejam presentes, mas sejam participantes ativos do processo educativo. Para tanto, é indispensável o apoio da família e a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, observamos que muitas vezes a maior barreira está justamente na dificuldade das famílias em aceitar a condição da criança com deficiência, o que fragiliza o processo de inclusão e limita os avanços possíveis no trabalho conjunto entre escola e comunidade.

3.3.3 Articulação entre AEE e sala regular

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala regular mostra-se ainda mais necessária no contexto da escola do campo, onde os profissionais frequentemente lidam com múltiplas demandas. Em relação a esta questão a professora do AEE destacou:

Olha, eu sinto assim uma necessidade muito grande que eu gostaria muito que mudasse é fazer as reuniões pedagógicas porque nas reuniões pedagógicas é o momento que os professores tem para falar sobre essas dificuldades que tem, as adaptações que antes não era preciso. Sempre foi preciso, mas agora está sendo pedido mais. Inclusive, fazer o PEI³ dos alunos. Não só os que têm laudo, como os que não têm, tem que fazer. Porque tem muito aluno com dificuldade de aprendizagem (Professora A, 2025)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento previsto nas políticas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, fundamentado em legislações e diretrizes nacionais e internacionais, que busca garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e particularidades. Ele deve ser entendido como uma ferramenta pedagógica que valoriza a diversidade e fortalece a prática docente.

O depoimento da Professora A (2025) evidencia a importância das reuniões pedagógicas como espaços de reflexão coletiva, nos quais os docentes podem discutir estratégias de adaptação e elaborar PEIs para alunos com ou sem laudo. Essa prática encontra respaldo em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o Decreto nº 7.611/2011, que reforçam o direito à educação inclusiva e à oferta de recursos pedagógicos adequados.

Além disso, marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção de Guatemala (OEA, 1999) sustentam a necessidade de individualização do ensino e da valorização das diferenças como princípio da inclusão escolar. Nesse sentido, o PEI não deve ser visto apenas como uma exigência burocrática, mas como um documento que orienta práticas pedagógicas diferenciadas e fortalece a parceria entre professores, famílias e equipes multidisciplinares.

Assim, ao reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não se restringem a alunos com laudo, mas abrangem todos aqueles que enfrentam barreiras, o PEI se torna um instrumento essencial para a efetivação da inclusão. Estudos como os de Galego, Cordeiro e Vieira (2020) destacam que, embora haja políticas para a Educação Especial, ainda existem lacunas na efetivação dessas práticas, o que reforça a necessidade de espaços de formação e diálogo docente para compreender e aplicar o PEI de forma significativa. Assim, as reuniões pedagógicas mencionadas pela professora são fundamentais para que o PEI seja construído de maneira colaborativa, garantindo que a escola se consolide como um espaço de diversidade, equidade e promoção do direito à aprendizagem.

³ O PEI do aluno é o Plano Educacional Individualizado, um documento pedagógico que orienta o processo de ensino de forma personalizada para estudantes com deficiência.

Compreende-se que os momentos de reunião pedagógica são fundamentais para discutir estratégias e dificuldades relacionadas à inclusão. A professora do AEE relata que muitos docentes, diante de alunos com dificuldades de aprendizagem, tendem a rotulá-los como pessoas com deficiência. Ela alerta, entretanto, que “essa dificuldade não pode ser confundida com deficiência” (Professora A, 2025), evidenciando a importância de avaliações cuidadosas e da própria autoavaliação docente.

Segundo a professora, é comum que, na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, quando uma criança ainda não reconhece o alfabeto, os números ou as cores, alguns professores concluem precipitadamente que o aluno “tem problema”. Essa postura, além de equivocada, pode gerar estigmatização e comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Como ela mesma enfatiza, não cabe ao professor emitir diagnósticos, mas sim buscar estratégias pedagógicas adequadas para apoiar o desenvolvimento da criança.

Que é justamente isso, que tem muitos professores que um aluno, às vezes, não conhece o alfabeto, às vezes, não conhece o número, as cores. Na educação infantil, no primeiro ano, ah, esse menino tem problema. E aí a gente não pode logo assim já dar esse diagnóstico porque a gente não pode. O que a gente pode fazer? Observar, fazer as nossas anotações e assim tá chamando a coordenação pedagógica, essa equipe multifuncional pra avaliar o aluno. Pra poder então chamar a família, conversar com a família. E tem a questão da família também, porque a gente não pode tomar uma decisão pelos pais. Então, se o pai não aceita, aí a gente não pode levar o aluno por conta própria pra fazer isso. O primeiro passo tem que ser da família. E essa dificuldade aí de adaptação, de atividade, eu acredito que em todas as escolas tem essa dificuldade devido, dentro da sala de aula já tem uma multissérie. É uma sala de aluno, aluno que sabe ler, aluno que não sabe ler, aluno que não conhece uma letra, aluno que não sabe fazer nem o próprio nome. E se você for em todas as escolas aqui, às nucleadas também, o polo, é o mesmo jeito (Professora A, 2025)

Nesse mesmo sentido, o professor da sala regular acrescenta que “a falta de tempo é uma barreira, porque tem hora que a gente vai, a gente vai apegando, descobrindo o potencial deles, e a gente quer mais, mas a gente percebe que a gente só dá uma aula na semana. Porque a gente hora aula e não dá!” (Professor B, 2025), revelando como as condições de trabalho podem limitar a continuidade das práticas inclusivas e a exploração plena das potencialidades dos estudantes. Ou seja, sem articulação com o AEE.

Assim segundo a LBI (2015)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p.12)

Assim a inclusão do aluno com deficiência na escola regular acontece quando há uma articulação efetiva entre o professor da sala comum e o profissional do atendimento educacional especializado. Essa parceria exige uma prática pedagógica criativa, capaz de integrar o que é aprendido no espaço especializado com as aprendizagens desenvolvidas na sala regular. Assim, o processo de inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas se concretiza na construção de experiências educativas significativas e complementares, garantindo que o estudante participe plenamente do ambiente escolar. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação isolada e passa a constituir um compromisso institucional

É interessante destacar que na escola pesquisada, essa articulação ainda se mostra frágil. Embora exista o esforço da professora do AEE em dialogar com os docentes da sala regular, muitas vezes esse trabalho não se consolida em práticas pedagógicas integradas. O que se observa é que o atendimento especializado tende a funcionar de forma paralela, sem a devida continuidade na sala comum. Essa limitação compromete a efetividade da inclusão, pois o estudante permanece presente fisicamente, mas nem sempre participa de forma ativa e significativa do processo educativo. Portanto, a inclusão, que deveria ser um compromisso institucional, ainda depende fortemente da iniciativa individual dos professores e da aceitação das famílias, revelando um desafio concreto para a escola do campo em Acará-PA.

3.3.4 Desafios da localização rural e da compreensão das condições escolares

A inclusão escolar no campo não pode ser analisada sem considerar os impactos da localização geográfica das comunidades e a forma como gestores e professores compreendem essas condições. Durante a entrevista, a professora do AEE destacou que a distância entre as escolas nucleadas e o polo representa uma barreira significativa para a organização do atendimento, já que os deslocamentos exigem tempo e esforço que nem sempre podem ser conciliados com os turnos de funcionamento das escolas.

Além disso, ela relatou que muitas vezes há uma falta de compreensão, por parte de alguns gestores e até colegas, sobre as especificidades da realidade rural. Essa incompreensão se manifesta quando se tenta comparar a logística das escolas do campo com a das escolas urbanas, ignorando que, no município de Acará-PA, o deslocamento envolve longas distâncias, estradas precárias e até transporte fluvial.

Segundo Arroyo (2011), a educação do campo deve ser compreendida a partir das condições concretas de vida e trabalho das comunidades rurais, o que implica reconhecer que a organização escolar não pode ser pensada nos mesmos moldes da urbana. Essa perspectiva

dialoga com a fala da professora, ao evidenciar que a falta de sensibilidade dos gestores em relação às especificidades territoriais compromete a efetividade da inclusão.

Ela relatou que, em algumas situações, é solicitado que concentre os atendimentos em um único dia, mas isso se torna inviável devido às grandes distâncias entre as escolas. Como exemplifica:

No dia que eu fui lá na SEMED, na Coordenadora da Educação Infantil, a professora me perguntou assim, professora, a senhor não tem como fazer **(o atendimento)** só num dia? Nas nucleadas, né? Porque cada aluno tem direito em duas horas de tempo do atendimento, o mínimo, né? Duas horas de tempo. Eu disse, professora, não tem como. As escolas são muito longe uma da outra. Eles querem comparar rural com a rua da cidade, que fica próximo uma da outra (Professora A, 2025)

A docente também chama atenção para a dimensão pessoal dessa dificuldade, que consiste não apenas no desafio do deslocamento, mas também em um atendimento com baixa qualidade, à medida que deve ser aligeirado, assim ela afirma: “isso pra mim foi um desafio muito grande e que, se eu não tomar medidas, pode ser que continue da mesma forma esse ano agora. Infelizmente.” (Professora A, 2025).

Nesse contexto a infraestrutura aparece como um ponto crítico. Embora reconheça que no caso da Escola Polo “a infraestrutura da sala do AEE, no momento, está atendendo as necessidades dos alunos” (Professora A, 2025), a docente ressalta que essa condição não se estende às escolas nucleadas, havendo, segundo a entrevistada, a necessidades de realizar improvisações nos espaços de atendimento, que são feitas em pequenas salas das escolas nucleadas, para que o educando não precise se deslocar a escola polo, ou ainda necessitar mudar de escola, o que é um cenário desafiador, sobre o qual a docente relata:

Aí já inventaram de fazer uma salinha lá. A sala do AEE, justamente por causa dessa situação. Mas o que eu entendi foi que a professora pensou: ah, porque se o aluno for participar do atendimento lá na escola polo, ele vai sair da minha matrícula. Mas não explicou para o pai, pra mãe, e eu ainda fui nas casas, estudando e conversando. Aí os pais acharam melhor ficar aqui mesmo, que fica perto, mas podendo receber o atendimento na escola polo da forma correta que é o contra turno e matriculado na escola perto da casa deles no regular (Professora A, 2025)

Essa decisão, segundo ela, restringiu oportunidades de atendimento especializado, uma vez que as ditas salas improvisadas são “um pedacinho de sala, apenas com a mesa redonda, umas cadeiras, um armário, mas esse armário colocaram as coisas das professoras lá” (Professora A, 2025). Assim Carvalho (2014) aponta que a qualidade do atendimento educacional especializado depende não apenas da existência de professores capacitados, mas também de condições materiais que assegurem um ambiente propício. A falta de privacidade e

de recursos, como relatado, compromete diretamente a aprendizagem significativa e a equidade educacional.

Nesse contexto além da ausência de recursos há a falta de privacidade, que também compromete o trabalho pedagógico, segundo a docente:

Colocaram a impressora lá, que é da escola. Aí, quando ia para o atendimento dos meninos, tinha que imprimir as coisas. Cadê a privacidade pra trabalhar com o aluno? Porque se o aluno tá com déficit de atenção, tá com uma dificuldade imensa, não consegue prestar atenção no momento que você tá contando uma história ou passando um vídeo (Professora A, 2025)

Esse cenário revela que a implementação de práticas inclusivas no campo demanda um olhar sensível às condições concretas dessas instituições. O deslocamento, o acesso limitado a serviços especializados e as próprias características do território podem interferir tanto no atendimento quanto na permanência dos estudantes. Dessa forma, promover equidade educacional não significa oferecer as mesmas condições para todos, mas considerar as especificidades de cada contexto, garantindo suporte adequado às escolas do campo.

Assim, torna-se evidente que a superação das barreiras estruturais e territoriais não depende apenas da infraestrutura física ou da organização administrativa, mas também da adoção de estratégias pedagógicas e recursos capazes de responder às demandas específicas dos estudantes do campo. As falas da professora revelam que, mesmo em condições adversas, há esforços para garantir o atendimento, o que reforça a necessidade de discutir as dificuldades em relação as práticas pedagógicas para assegurar a inclusão e a aprendizagem significativa.

3.3.5 Estratégias pedagógicas e recursos

A adoção de estratégias pedagógicas inclusivas na escola do campo exige uma prática docente sensível às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, Mendes (2020) destaca que a educação inclusiva se fundamenta em dois princípios principais. O primeiro é o direito de toda pessoa participar, em condições de igualdade, das diferentes instâncias da sociedade, o que, no campo educacional, garante às crianças e adolescentes com deficiência o acesso à sala de aula comum, complementado por atendimento educacional especializado conforme suas necessidades. O segundo princípio está ligado ao reconhecimento da diversidade entre os estudantes, já que cada grupo é composto por indivíduos que aprendem de formas distintas. Assim, práticas pedagógicas e avaliações que pressupõem homogeneidade acabam por excluir aqueles que não se enquadram em padrões rígidos de desempenho.

A entrevista evidencia que o planejamento pedagógico parte do reconhecimento das experiências dos estudantes. Ao descrever sua prática, a professora do AEE afirma: “tem alunos que eles são loucos por carreta [...] aí eu sempre gosto de estar levando lá para o meu trabalho, pra sala, para estarem lembrando o que eles fazem na casa deles” (Professora A, 2025). Essa estratégia demonstra que a valorização dos interesses individuais pode favorecer o engajamento e tornar o aprendizado mais significativo e acolhedor para o sujeito.

De acordo com Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem se fortalece quando parte das experiências e interesses do aluno, pois o conhecimento é construído socialmente e mediado pela interação. Essa perspectiva teórica ajuda a compreender como a valorização dos interesses individuais, relatada pela professora, potencializa o engajamento e a aprendizagem significativa.

A construção de materiais também aparece como uma prática mediadora do desenvolvimento de estratégias que se desejam, mais significativas para a aprendizagem dos sujeitos. Segundo a docente, um dos alunos “pega o papelão, aí faz aquela estrutura todinha, usa cola [...] aí usa o pincel, aí pinta tudinho a cor que ele quer” (Professora A, 2025). Situações como essa estimulam habilidades cognitivas e motoras, além de promoverem a criatividade e a autonomia, elementos essenciais para uma educação inclusiva.

No concernente a continuidade do processo educativo para além do espaço escolar, a professora explica que “o material de sala de aula é para levar pra casa também. Que lá os pais, com a ajuda dos pais, da família ajudam também. Que vai dar uma autonomia melhor pra eles”. Essa prática evidencia a corresponsabilidade entre escola e família, fortalecendo o desenvolvimento do estudante em diferentes contextos sociais.

No que se refere à sala regular, o professor destaca estratégias voltadas ao reconhecimento das potencialidades dos alunos ao afirmar que busca “aproveitar todas as suas capacidades, mesmo com limitações”. Essa compreensão reforça uma concepção de ensino que prioriza possibilidades em vez de restrições.

Mantoan (2006) defende que a inclusão escolar deve se fundamentar na valorização das potencialidades dos alunos, e não em suas limitações, pois é a partir das possibilidades que se constrói uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

O docente também enfatiza a dimensão afetiva do trabalho pedagógico, ressaltando a importância de “fazer com que o aluno se sinta realizado e aceito pelos colegas, apesar das diferenças”. Tal postura contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, aspecto indispensável para a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência, transtorno, ou superdotação/Altas habilidades.

Além disso, o professor destaca a necessidade de um acompanhamento atento ao desenvolvimento dos estudantes ao mencionar o trabalho “devagar e conversando, inclusive com os pais, para reconhecer e desenvolver o potencial de cada um”. Essa prática revela que a inclusão também se sustenta na escuta, no diálogo e na construção de vínculos.

Diante dessas reflexões, percebe-se que as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes não se limitam ao uso de recursos, mas envolvem intencionalidade, planejamento e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, quando articuladas ao contexto da educação do campo, tais práticas contribuem para a consolidação de uma escola mais justa, na qual a inclusão se concretiza por meio de oportunidades efetivas de aprendizagem.

No entanto, na escola pesquisada, esse processo de inclusão ainda enfrenta limites. Embora haja esforços individuais de professores para planejar e adaptar práticas pedagógicas, a articulação entre sala regular e AEE nem sempre ocorre de forma integrada. Isso significa que, na prática, a inclusão não se garante apenas pela presença física do aluno, mas depende de uma rede de apoio que envolva docentes, gestores e famílias. O que se observa é que, sem esse compromisso coletivo, o processo de inclusão tende a se fragilizar, tornando-se parcial e, em alguns casos, restrito a iniciativas isoladas.

4. CONCLUSÃO

Este estudo foi motivado pela necessidade de compreender como a inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação vem sendo efetivada na educação do campo, considerando as condições concretas em que o processo educativo ocorre no município de Acará-PA. A investigação evidenciou que, apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda persistem desafios significativos relacionados à oferta de recursos pedagógicos, ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à formação docente para atender às demandas da educação inclusiva em contextos rurais.

A análise das escolas nucleadas e do polo Nossa Senhora do Perpétuo Socorro revelou desigualdades estruturais que impactam diretamente a inclusão. Enquanto o polo dispõe de infraestrutura mais estruturada com quadra, biblioteca/sala de leitura, sala de AEE e maior número de profissionais, as escolas nucleadas enfrentam limitações severas de pessoal e recursos, o que compromete a continuidade das práticas pedagógicas inclusivas. Essa disparidade evidencia que a inclusão não se concretiza de forma homogênea, mas depende das condições específicas de cada unidade escolar.

Outro aspecto identificado foi a dificuldade relacionada ao transporte escolar e às longas distâncias entre as comunidades rurais e as escolas. O deslocamento, muitas vezes realizado por vias fluviais ou estradas precárias, compromete tanto a frequência dos alunos quanto a organização do trabalho pedagógico, especialmente no caso do AEE, que exige atendimento em diferentes turnos. Além disso, a falta de compreensão por parte de alguns gestores e professores sobre as especificidades da realidade rural reforça os obstáculos já existentes.

A pesquisa também evidenciou que a aceitação familiar da condição da criança com deficiência constitui uma barreira para a garantia do direito à educação deste cidadão. Em alguns casos, a resistência das famílias em reconhecer o diagnóstico ou em apoiar as adaptações pedagógicas fragiliza o processo de inclusão, tornando ainda mais difícil a articulação entre escola e comunidade. Essa dimensão mostra que a inclusão não depende apenas da escola, mas de um compromisso coletivo que envolve família, professores e gestores.

Do ponto de vista pedagógico, verificou-se que a articulação entre sala regular e AEE é fundamental, mas ainda pouco consolidada. Embora haja esforços individuais de professores, muitas vezes o atendimento especializado funciona de forma paralela, sem integração efetiva com as práticas da sala comum. Isso limita a participação ativa dos estudantes e reforça a necessidade de formação continuada para que os docentes possam desenvolver estratégias inclusivas mais consistentes.

A legislação educacional estabelece que o acesso deve estar acompanhado de condições concretas de aprendizagem, o que implica organização escolar adequada, práticas pedagógicas acessíveis e suporte institucional. Contudo, os dados da pesquisa mostram que, na educação do campo, a inclusão ainda ocorre de forma desigual e parcial, revelando a urgência de ampliar recursos, fortalecer o AEE e investir em formação docente.

Ao escrever minhas considerações finais como pesquisadora, percebo que esta investigação foi também um exercício de autoconhecimento e de formação profissional. Durante o percurso, enfrentei impasses metodológicos, como a dificuldade de acesso às escolas do campo e a necessidade de conciliar as demandas práticas da pesquisa com a densidade teórica exigida. Esses desafios me colocaram diante da realidade concreta da Educação Especial e Inclusiva, exigindo de mim não apenas rigor acadêmico, mas também sensibilidade para compreender as singularidades dos sujeitos envolvidos. Reconheço que cada obstáculo enfrentado se transformou em oportunidade de crescimento, ampliando minha consciência crítica sobre o papel da pesquisa como prática formativa.

Portanto, que assegurar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto da educação do campo requer mais do que diretrizes normativas. Exige condições

objetivas como: infraestrutura adequada, transporte escolar eficiente, articulação pedagógica entre sala regular e AEE, aceitação familiar e suporte institucional, para que o ensino aconteça com qualidade. Sem esse conjunto de fatores, o direito à educação inclusiva tende a permanecer restrito ao campo legal, sem se concretizar plenamente na prática cotidiana das escolas rurais.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005
- ARROYO, M. G. (2011). **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº 9.394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL, **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites**. (2011). Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.) **Educação especial no campo**, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de. **Educação escolar no campo: desafios à educação especial**. Linhas Críticas, Brasília, v. 22, n. 48, p. 479-500, jul./dez. 2016.
- CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa**. In: Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP, v.20, n.43, p.98-111, Monte Carmelo, MG, 2021
- CARVALHO, R. E. (2014). **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação.
- CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristian; BRANCO, Lilian Soares Alves, RIO, Míriam Benites. **A observação do cotidiano escolar na práxis formativa**. Revista Eletrônica de Educação, 14(1-17), 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992787>
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO.
- FERNADES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. 2015**
- FERNANDES, Ana Paula. **Classes multisseriadas: educação especial e a educação do campo na amazônia paraense**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Ana-Paula-Fernandes.pdf> Acesso em 10 de março de 2026
- FERNANDES, Ana Paula. **O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas**. Educere et Educare – Revista de Educação, v. 10, n. 20, p. 287–300, jul./dez. 2015

GERHARDT Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen Socorro de Araújo. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma História de Protagonismo que se Afirma no Enfrentamento à Precarização e Regulação**. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021.

MANTOAN, M. T. E. (2006). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. **Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades**. (2015). Disponível em: [e7t03-educacao-inclusiva-nas-escolas-do-campo.pdf](https://ufscar.br/e7t03-educacao-inclusiva-nas-escolas-do-campo.pdf) (ufscar.br)

MENDES, R. H. (Org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL Roseli C. Rocha de C. (2001). **Currículo em educação especial: tendências e debates**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137. Editora da UFPR. Disponível em: [Educar 17_art08](https://scielo.br/Educar/17_art08) (scielo.br)

RAIMUNDO, Elaine Alves; **Contextos históricos, políticos e legais da educação especial**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

SASSAKI, R. K. (2003). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA.

SENA, Jéssica da Luz; ARAÚJO, Olidete de; NERI, Francidalva Moraes. **Educação inclusiva: a interface entre educação especial e educação do campo**. Anais do VIII Seminário Nacional Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura: Volume 7. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovich **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.