

Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola multisseriada do campo

Inclusion of Special Education students in a multigrade school in the countryside

Inclusión de estudiantes de Educación Especial en una escuela multigrado del campo

Juliano Bicker Pereira 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil
julianobicker@gmail.com

Alexandro Braga Vieira 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil
allexbraga@hotmail.com

Renata Duarte Simões 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil
renasimoes@hotmail.com

Ricardo Tavares de Medeiros 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil
ricardopedagogo@hotmail.com

Recebido em 22 de março de 2023

Aprovado em 13 de setembro de 2023

Publicado em 01 de novembro de 2023

RESUMO

O estudo objetiva problematizar questões que atravessam as práticas pedagógicas e os processos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em uma escola multisseriada do campo, localizada no distrito de Aracê, município de Domingos Martins, estado do Espírito Santo. Busca fundamentação teórica em autores dedicados a constituir conhecimentos sobre a Educação do Campo e sobre Educação Especial. Adota a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, realizando a coleta por meio de grupos focais, com a autorização da municipalidade e da escola. Seleciona, como participantes, três professores em atuação na escola do campo analisada, que possui estudantes com deficiências matriculados em classes multisseriadas. Produz os dados no segundo semestre de 2019 e os registra em diário de campo e em gravadores. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas de escolas do campo com classes multisseriadas sofrem atravessamentos da própria dinâmica/organização dessas classes, assim como

dos modos como os currículos são planejados e praticados, da existência (ou não) de projetos político-pedagógicos e da implementação de redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Escola multisseriada; Escola do campo; Práticas pedagógicas; Educação inclusiva.

ABSTRACT

The study aims to problematize issues that cross the pedagogical practices and inclusion processes of Special Education students in a multigrade rural school, located in the district of Aracê, municipality of Domingos Martins, state of Espírito Santo. It seeks theoretical foundations in authors dedicated to constituting knowledge about Rural Education and Special Education. It adopts the methodological approach of qualitative research and case study, carrying out the collection through focus groups, with the authorization of the municipality and the school. It selects, as participants, three teachers working in the analyzed rural school, which has students with disabilities enrolled in multigrade classes. Produces the data in the second half of 2019 and records them in a field diary and on recorders. The results indicate that the pedagogical practices of rural schools with multigrade classes are affected by the dynamics/organization of these classes, as well as the ways in which curricula are planned and practiced, the existence (or not) of political-pedagogical projects and the implementation networks to support the schooling of Special Education students.

Keywords: Multigrade school; Field school; Pedagogical practices; Inclusive education.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo problematizar cuestiones que atraviesan las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión de estudiantes de Educación Especial en una escuela rural multigrado, ubicada en el distrito de Aracê, municipio de Domingos Martins, estado de Espírito Santo. Busca fundamentos teóricos en autores dedicados a constituir conocimientos sobre Educación Rural y Educación Especial. Adopta el enfoque metodológico de investigación cualitativa y estudio de caso, realizando la recolección a través de grupos focales, con la autorización del municipio y del colegio. Selecciona, como participantes, a tres docentes que laboran en la escuela rural analizada, que tiene alumnos con discapacidad matriculados en clases multigrado. Produce los datos en el segundo semestre de 2019 y los registra en diario de campo y en registradores. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas de las escuelas rurales con clases multigrado se ven afectadas por la dinámica/organización de estas clases, así como por las formas en que se planifican y practican los currículos, la existencia (o no) de proyectos político-pedagógicos y la implementación de redes de apoyo a la escolarización de los estudiantes de Educación Especial.

Palabras clave: Escuela multigrado; Escuela de campo; Prácticas pedagógicas; Educación inclusiva.

Introdução

O artigo objetiva problematizar questões que atravessam as práticas pedagógicas e os processos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes multisseriadas. Para tanto, leva em consideração que a Educação do Campo congrega vários grupos sociais que lidam com a terra e adotam o meio rural como espaço-tempo de constituição de famílias, culturas, modos de produção de vida e de resistências contra políticas e linhas de pensamento que desvalorizam esse território e buscam projetá-lo como residual em frente a uma sociedade urbanocêntrica e capitalista, fazendo parte desse coletivo sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Estudos recentes produzidos na área da Educação do Campo (SANTOS, 2018; ASSUNÇÃO, 2020; MOLINA, 2021) sinalizam que esses grupos, na busca por garantia de trabalho, formação e vida digna, assumiram, historicamente, o compromisso de lutar por políticas públicas que assegurem direitos sociais, conforme preconizado na Constituição Federativa do Brasil de 1988. Dentre as lutas firmadas, a da Educação busca romper com abordagens conteudistas, nas quais o conhecimento é pensado por meio de currículos pasteurizados e distantes de promover a formação de sujeitos críticos e capazes de reconhecer o campo como espaço-tempo de produção de existências e resistências.

Valoriza-se, na contramão desse cenário, um processo de apropriação de conhecimentos comprometidos com o pensar o campo e sua gente, ou seja, seus modos de vida, a organização do trabalho e do espaço geográfico, a política e as identidades culturais, as festas, os conflitos, enfim, a vida no campo (SILVA, 2022). Considerando as lutas pela Educação como direito social, os vários territórios que compõem o meio rural e as plurais possibilidades de organização das escolas, adotamos, como ponto de análise, as classes multisseriadas para refletir sobre a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial por

requerer a acessibilidade curricular e o atendimento das especificidades de aprendizagem desses sujeitos.

A reflexão crítica sobre a temática anunciada ganha fundamentação na própria literatura da área (SANTOS, 2018; ASSUNÇÃO, 2020; MOLINA, 2021; SILVA, 2022) quando entende que a Educação do Campo – por ter um viés político – demanda de currículos que se abram para a análise crítica dos contextos vividos pelos sujeitos membros do território campestre e ao atendimento às trajetórias diversificadas de aprendizagem de seus estudantes, fazendo interagir os conhecimentos mediados nas várias disciplinas com as lutas, as culturas, os saberes, as religiosidades, dentre outros elementos, elaborando novos sentidos para o trabalho pedagógico, contrapondo-se à lógica hegemônica de que ao campo cabe um currículo pensado para escolas urbanas. Para Silva (2022, p. 10), o currículo padronizado “[...] nega o debate da diversidade e, com princípios vinculados ao mercado, não serve para a formação de uma sociedade emancipada, pautada na defesa e igualdade de direitos”.

Esse pensamento se articula aos processos de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial que residem em áreas rurais e estudam em classes multisseriadas, o que requer a interação do conhecimento curricular com os saberes específicos emanados de seus modos de ser/estar na sociedade e escola.

Quando nos referimos à organização da escola em territórios campestres, consideramos que o trabalho curricular vem se constituindo em várias perspectivas nas unidades de ensino, dentre as quais as unidocentes, quando um único docente se encarrega da condução do processo educativo de alunos matriculados em diferentes anos escolares, e as pluridocentes quando tal empreitada conta com mais de um educador. Em muitas dessas escolas, as classes são multisseriadas, porque, em um mesmo espaço-tempo, estudam alunos de anos escolares distintos.

Muitos são os desafios curriculares nas escolas com classes multisseriadas, pois o professor é levado a (re)planejar e (re)articular os conhecimentos com sujeitos em processo inicial de alfabetização, assim como com aqueles que estão em fase intermediária e conclusiva de etapas da

Educação Básica, assumindo, também, o desafio de mediar a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

Para atender a alunos em diferentes trajetórias de aprendizagem nas escolas multisseriadas, o docente acaba por explorar conteúdos diversos, planejar atividades diferenciadas, lidar com livros didáticos de anos escolares distintos, mediar conteúdos relativos às etapas de escolarização dos estudantes e prestar apoio a eles. Em várias dessas classes, é possível encontrar mais de uma lousa, reagrupamento dos estudantes a partir dos contextos de escolarização, cartazes com plurais práticas pedagógicas e o docente lidando com demandas/conflitos de educandos com diferentes faixas etárias (ABREU; CABRAL, 2022).

Nas escolas com classes multisseriadas, muitas vezes, o professor ocupa outras funções para além da docência, pois, na inexistência de um diretor e de um pedagogo, ele assume a gestão administrativa e pedagógica, sem dizer da responsabilidade pela merenda e da manutenção do próprio prédio que aloja a escola e seu entorno.

Além dessas funções, com o fortalecimento dos pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, essas escolas também acolheram a matrícula de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não contando, na maioria dos casos, com os devidos apoios. Segundo Pereira (2023), a matrícula desses sujeitos demanda outras políticas e práticas organizativas da escola do campo, inclusive, a localização de um professor de Educação Especial para que, com o regente de classe, possam planejar possibilidades e alternativas pedagógicas para a acessibilidade curricular.

O referido autor salienta, ainda, que a oferta do atendimento educacional especializado se apresenta como outro desafio visando à complementação/suplementação curricular. Muitas dessas escolas funcionam em um turno e com espaço composto por uma sala de aula, banheiro e cozinha, sem um ambiente propício para os serviços mencionados. Quando ele é ofertado, os alunos precisam ser deslocados para uma escola urbana ou até

outra rural com infraestrutura, mas distante da comunidade de origem, necessitando fazer uso de transporte escolar.

Dessa forma, a insegurança por parte das famílias em função do deslocamento e a falta de profissionais para acompanhar os discentes acabam por criar barreiras para que eles acessem esses serviços que deveriam estar disponíveis na escola do campo. Em muitas dessas unidades de ensino, o professor da classe comum se vê diante do desafio de promover (sozinho) a acessibilidade curricular, atendendo, no percurso, especificidades de aprendizagem trazidas para os cotidianos das classes multisseriadas.

A partir do cenário exposto, problematizamos questões que atravessam as práticas pedagógicas constituídas em classe multisseriada com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, adotando, como lócus de investigação uma unidade de ensino localizada no distrito de Aracê, município de Domingos Martins, no estado do Espírito Santo (ES).¹

Essa ação nos instiga a pensar a importância dessas escolas para a comunidade campesina e as contribuições na escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que nos leva a questionar: como se organizam as classes multisseriadas quanto à prática pedagógica, considerando a matrícula desses sujeitos? Como o professor lida com currículos distintos e promove a acessibilidade curricular para estudantes que necessitam de apoios diferenciados? Que redes de apoio existem e demandam as classes multisseriadas?

Os dados se vinculam a um estudo em rede,² conduzido por professores universitários, estudantes de mestrado, doutorado e de iniciação científica, que buscou analisar as implicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em municípios do Estado do Espírito Santo, tendo, como um dos contextos analisados, os territórios campesinos.

Para tanto, organizamos as discussões do texto em momentos correlacionados. Inicialmente, apresentamos problematizações sobre a Educação do Campo, as práticas pedagógicas em classes multisseriadas e a Educação Especial. Em seguida, a metodologia que conduziu a pesquisa com

os procedimentos adotados para a produção dos dados. Finalmente, a análise do material produzido, as considerações finais e as referências.

Fundamentação teórica – desenvolvimento

A Educação *no/do* Campo³ é uma modalidade que ocorre em espaços denominados rurais. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ela diz respeito aos espaços da floresta, comunidades quilombolas, assentamentos e a todas as populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, caboclos, dentre outros (BRASIL, 2010).

Conforme sinalizam Caldart (2002), Molina e Antunes-Rocha (2014) e Gelocha e Antunes (2021), a Educação *no/do* Campo deve atender às necessidades educacionais das diversas populações mencionadas, respeitando especificidades políticas, socioambientais, culturais e econômicas. A Educação *no/do* Campo vem sendo discutida como uma política que fomenta discussões e responsabilidades agroecológicas e de sustentabilidade, promovendo ações de respeito mútuo entre o homem/a mulher e o meio ambiente.

Essa modalidade de ensino se constitui como um direito social, portanto é dever do Estado a sua oferta, cabendo-lhe garantir políticas sociais que beneficiem os sujeitos que vivem e lidam com a terra, além de promover a valorização das culturas e das identidades dos povos camponeses, com qualidade na educação, saúde, alimentação e transporte, reconhecendo-os como cidadãos de direitos.

Destacamos o atendimento às necessidades próprias dos alunos em seu espaço cultural, sem distanciá-los de sua pluralidade, fonte de conhecimento em diversas áreas. Santos (2018), Assunção (2020), Molina (2021) e Silva (2022) também defendem uma educação vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais, com a participação das pessoas a que se destina, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Caldart (2002) destaca que um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo é a luta

do povo campestre por políticas públicas que garantam o direito à educação que seja no e do campo, compreendendo-se tais terminologias como:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Cabe às políticas de Educação do Campo defender a ampliação e a qualificação da oferta de Educação Básica e Superior no meio rural, reconhecendo esse território como lugar de saberes e o homem e a mulher campestres como sujeitos de direitos à educação e à terra. Molina (2012, s/p) aponta alguns princípios básicos que norteiam o ensino na referida modalidade:

A Educação nessa área é muito mais do que uma proposta pedagógica. Ela está associada à visão de campo, de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira. O objetivo não é, de maneira alguma, fixar as pessoas onde estão. Apesar disso, um dos princípios é garantir a elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que decidam se querem ficar ali ou, caso contrário, tenham condições de viver na cidade.

As escolas do campo defendem o direito a uma Educação que leve em consideração as especificidades desse território, sendo relevante significar os currículos como produções comprometidas com os conhecimentos e as culturas desses povos. Além disso, que estabeleçam a mediação de conhecimentos que emancipem e formem sujeitos críticos e capazes de defender/reconhecer o campo como um território que traz contribuições para o desenvolvimento social e para a ampliação da relação campo-cidade. Com isso, homens e mulheres do campo e da cidade encontram maiores possibilidades de transitar nesses dois territórios, acessando bens culturais neles existentes, situação que fala de um processo educativo.

Como afirmam Moreira e Silva (2008), o trato com os currículos demanda articulações pedagógicas para integrar conteúdos de diferentes campos do saber, rompimento com organizações disciplinares estanques e a ampliação das capacidades intelectuais para a análise crítica sobre a sociedade desigual em que estamos inseridos. Portanto, é possível apostar em processos de formação

humana que nutram valores capazes de combater a opressão, a exclusão e a desigualdade. Sobre essas discussões, entende Sacristán (2000, p. 97) que:

O novo currículo exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os professores e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos. Tudo isso se reflete em tensões para o professorado. A crescente responsabilidade que é atribuída a ele, como conseqüente pressão social, não tem correspondência com os meios, as condições de trabalho e sua formação.

As reflexões apresentadas nos permitem apostar na Educação Especial nas escolas comuns situadas no meio rural distanciada de um currículo mínimo, situação expressa em conceitos como flexibilização, adequação e adaptação curricular, compreendendo que a função social da escola é promover acessibilidade a conhecimentos que levem os alunos a ter potencializadas as suas funções psicológicas superiores, conforme argumenta Vigotski (1998).

As práticas pedagógicas planejadas e mediadas em escolas do campo requerem que o professor (re)conheça os territórios de onde advêm os alunos e as aspirações das comunidades, pois tais ações possibilitam o acesso a saberes, estimulando, no estudante, um sentimento de pertença e de valorização da cultura de sua gente. Isso não significa dizer que as práticas pedagógicas somente explorarão os conhecimentos locais, mas farão interlocuções de modo crítico com os currículos, tensionando linhas de pensamento que representam grupos sociais hegemônicos e negam/negligenciam os povos do campo.

Nessas escolas, o professor requer condições de trabalho e infraestrutura adequadas. Utilizando projetos pedagógicos que adotam um tema gerador, ele pode (re)organizar as atividades, levando em consideração complexidades diferenciadas relativas aos conteúdos dos anos escolares em que os alunos se encontram, sem deixar de relacioná-los com as culturas e as lutas do meio rural, atendendo especificidades de aprendizagem.

O território campesino é rico em oportunidades para investigação, conseqüentemente, as práticas pedagógicas podem ser alimentadas por pesquisas que tematizem a exploração de recursos naturais e do patrimônio

histórico-cultural nele existentes. Com isso, redes dialógicas podem ser constituídas com os sujeitos residentes no campo para aproximar as práticas pedagógicas de narrativas que expressam histórias, saberes dos grupos pioneiros, culturas, modos de produção, lutas, conquistas, ou seja, uma infinidade de conhecimentos.

Esse contexto dialógico entre a cultura campestre e as práticas pedagógicas contribuem para que o professor desenvolva, junto aos alunos, a leitura do mundo e da palavra, como defende Freire (1996). Esse contexto convoca o professor a explorar recursos didáticos diversificados para que os alunos relacionem o conhecimento com a vida social. Tal perspectiva de formação se compromete com a afirmação do meio rural como território composto por uma vasta produção política, econômica e cultural que aponta modos alternativos de vida perante à sociedade capitalista, que transforma as pessoas em objetos e a vida em competição, fazendo com que os mais fortes eliminem os considerados mais fracos.

Estabelecendo relação das questões discutidas com o debate sobre classes multisseriadas, somos levados a entender que, em muitos contextos, as práticas pedagógicas se realizam por meio do ensino em multiníveis (ALMEIDA, 2012), quando um mesmo conteúdo é explorado com estudantes em percursos diferenciados de aprendizagem, resguardando o planejamento de atividades com complexidades relativas às condições dos alunos e também a interdisciplinaridade necessária ao currículo escolar da etapa em que esse sujeito se encontra inserido.

[...] o ensino em multiníveis refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas [...]. Alunos de um mesmo nível em grupo realizando, cada um, sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunidos em grupo, etc. (ALMEIDA, 2012, p. 77-78).

Nas escolas com classes multisseriadas, a Educação Especial também se faz presente, tendo em vista muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação assumirem o campo como espaço-tempo de vida, de existência e de formação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a Educação Especial é uma modalidade escolar que busca apoiar a escolarização na rede regular de ensino (BRASIL, 1996) e, com isso, promove a oferta do atendimento educacional especializado que visa a apoiar o trabalho pedagógico da sala de aula comum. Além de contemplar os aspectos gerais para a educação escolar das pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns, as normativas educacionais brasileiras abordam a necessidade de fazer transversalizar a Educação Especial em diversos cenários, como no território campestre. Diante disso, sinalizam que:

[...] a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

Considerando as determinações legislativas, compreendemos que a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades em escolas do campo demanda o atendimento às particularidades de aprendizagem desses sujeitos, mas também a apropriação dos conhecimentos curriculares e dos relacionados com o próprio contexto histórico do campesinato.

Na mesma direção, Ziesmann e Guilherme (2020, p. 14-15) pontuam ser imprescindível que haja uma aproximação entre os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e os do ensino regular,

[...] a fim de que aconteçam trocas de saberes e experiências que proporcionem a aprendizagem dos alunos incluídos. É sabido que compete ao professor da sala de aula da escola regular a tarefa de ensinar o conteúdo das áreas do conhecimento e, ao professor das salas multifuncionais, auxiliar nesse processo de aprendizagem e apreensão de conteúdos de forma complementar e/ou suplementar, com o uso de recursos específicos que propiciem a autonomia e a independência na participação de suas atividades.

Destacamos que Educação Especial na Educação do Campo está garantida como direito social, devendo ser ofertada no ambiente em que o educando vive, resguardada a contratação de professores qualificados e docentes especializados, a aquisição de recursos didáticos, a criação de apoio

pedagógico, o fomento de condições para a acessibilidade curricular, dentre outros dispositivos necessários (BRASIL, 1996).

Diante da compreensão de educação dos alunos público-alvo da Educação Especial que residem no contexto rural como direito social, desvela-se a necessidade de políticas públicas voltadas à criação das condições de trabalho docente e apoios aos alunos. Nas salas multisseriadas, os professores são requisitados a contemplar diferentes trajetórias de aprendizagem, necessitando dos apoios previstos em normativas nacionais. Como determina a LDB nº 9.394/96, para a escolarização desses sujeitos, serão resguardos “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, I). Além disso, determina-se que o processo seja mediado por professores capacitados e especializados, pois a colaboração é de suma importância para a acessibilidade curricular e o atendimento às demandas específicas de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Radetski, Mantelli e Gräff (2023) argumentam que o trabalho pedagógico na classe multisseriada com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial demanda investimentos na formação docente, visando à capacitação de profissionais capazes de promover o uso de recursos e de metodologias adequados para atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes, assim como o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas.

Meirieu (2005) aponta a importância de investimentos na formação docente, porque, na sala de aula, nada jamais é neutro; as decisões pedagógicas são repletas de sentidos políticos e o uso deste ou daquele método de ensino pode facilitar ou impedir a democratização do acesso ao conhecimento. Fundamentados nos pressupostos do autor, compreendemos que o professor pode recorrer a recursos didáticos diversificados para promover a acessibilidade ao currículo comum, fazendo com que o conhecimento seja significativo para os estudantes.

Concordamos com Sacristán (2000, p. 64) quando pontua que muito pode ser feito “[...] pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais

atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...]”. Nesse contexto, podemos pensar no trabalho com jogos, brincadeiras, materiais concretos, experimentações didáticas e pesquisas como estratégias que favorecem os processos de mediação, contribuindo para o docente questionar: o que ensinar? Como ensinar? O que os estudantes necessitam aprender? Como cada um aprende? A questão não é apenas apostar em aprendizagens para aumentar índices educacionais, mas possibilitar conhecimentos prudentes que levam a uma vida decente (SANTOS, 2006).

Assim, as práticas pedagógicas requerem políticas públicas que possibilitem aos professores do ensino comum e os de Educação Especial atuarem coletivamente na construção de propostas de ensino inventivas, considerando a realidade do meio rural, fundamentadas na criação de novos sentidos para os currículos escolares. Considerando tais aspectos, é relevante que os professores que atuam em classes multisseriadas possam contar com políticas públicas para criar possibilidades de articular o currículo e o atendimento educacional especializado. Para tanto, os currículos devem ser pensados, planejados e mediados levando em consideração que trabalhamos com pessoas e não com limitações/deficiências.

Como alerta Silva (2011, p. 46), “[...] o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento [...]. A seleção que o constitui é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Para o autor, o currículo é constituído por um encontro cultural dos conhecimentos disciplinares com os saberes populares locais e espaços-tempos de interação entre sujeitos, tendo como premissa a formação de pessoas e de realidades sociais, pela via do conhecimento.

Entendemos que a prática educativa mediada em classes multisseriadas com todos os alunos, em destaque os apoiados pela Educação Especial, deva considerar as trajetórias de aprendizagem de cada sujeito e a realidade em que vive, reconhecendo o conhecimento como uma produção humana, cuja apropriação sofre implicações das condições de ensino-aprendizagem. Assim, é importante assumir que a educação do campo com turmas multisseriadas apresenta especificidades que lhes são próprias e que requerem espaços nas

práticas pedagógicas. De acordo com Arroyo (2006), a escola do campo é aquela que busca a própria identidade e tem como proposta ver o homem/a mulher nela identificados, incorporando questões ligadas aos saberes, culturas e à vida do campo.

Os conhecimentos da realidade provocam os estudantes a refletirem sobre as contradições observadas, o que evidencia a importância de um currículo comprometido com essa realidade no sentido de melhorá-la. Nas classes multisseriadas, cabe valorizar práticas pedagógicas que articulem o território rural com os componentes curriculares e as necessidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, contexto que remete à interdisciplinaridade. Com isso, vários assuntos/temas específicos são trabalhados de modo contextualizado e integrado ao currículo, proporcionando redes de debates, formação integral e diálogo entre as áreas do conhecimento.

A escola do campo possui uma função social que vai além de ensinar a ler, a escrever e a contar, cabendo-lhe possibilitar formação política para todos os estudantes, tendo como horizonte sujeitos capazes de se tornarem críticos e reflexivos sobre a transformação do meio social para torná-lo inclusivo. Nesse sentido, a Educação do Campo articulada à Educação Especial se configura como importante “ferramenta” para a constituição de escolas inclusivas, conseqüentemente, de uma sociedade respeitosa à pluralidade humana.

A pesquisa de campo por meio dos pressupostos qualitativos e do estudo de caso

A pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo e foi desenvolvida por meio do estudo de caso. De acordo com Gil (2002), a investigação qualitativa é aquela em que os dados são produzidos subjetivamente, permitindo que os envolvidos se posicionem a partir de narrativas, escritas, silêncios, imagens, provocações, enfim, discursividades expressas em dados não numéricos.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação [...]. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Como método, o estudo de caso possibilita adotar uma determinada situação para análise, indo na interioridade das questões que a constituem, promovendo uma relação dialógica entre o que é investigado com questões mais amplas que acabam por afetar a temática analisada. Segundo André (2013), no estudo de caso, concebe-se o conhecimento como processo socialmente constituído pelos sujeitos em suas interações cotidianas. Esses indivíduos atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados, promovendo a constituição de saberes. Assim, com o referido método, busca-se pelos significados atribuídos pelas pessoas sobre o tema pesquisado, resgatando linguagens, produções culturais e reflexões sociais. Para a autora,

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram adotados procedimentos: pedido de autorização à municipalidade e à escola por meio de um ofício contendo a apresentação do estudo. Na primeira instância, foi realizada uma reunião com a secretária de educação e a coordenação da educação do Campo e da Educação Especial, favorecendo a apresentação da pesquisa e o compromisso ético no tratamento dos dados. Na escola, essa mesma ação foi realizada com três professoras regentes responsáveis pela mediação do conhecimento com os estudantes. Posteriormente, foram constituídos dois grupos focais envolvendo as docentes mencionadas que atuam em uma mesma unidade de ensino do campo com classe multisseriada e com matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. No primeiro grupo focal, discutimos a dinâmica/funcionamento da classe multisseriada e o currículo escolar. No segundo, o projeto político-pedagógico (PPP) e as redes de apoio. Os grupos focais foram realizados de modo presencial e na própria escola, nos espaços-tempos de planejamento. A coleta foi realizada no período de outubro a dezembro de 2019, com registro das informações em gravador e diário de campo.

As participantes foram: a) uma docente em atuação na Educação Infantil; b) outra nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; c) e a terceira, responsável pelas turmas de 4º ao 5º ano. Somente a professora em atuação na Educação Infantil era efetiva. As demais eram contratadas em regime de designação temporária. Possuíam graduação em Pedagogia e Curso de Pós-Graduação na área da Educação. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A escola contava com 54 alunos matriculados (Educação Infantil e Ensino Fundamental), sendo nove estudantes público-alvo da Educação Especial, um da área da surdez e os demais com deficiência intelectual (alguns em processo de diagnóstico). A análise dos dados perpassou pelo registro sistemático do processo de pesquisa, transcrição de dados, leitura do material registrado, categorização e reflexão crítica por parte dos autores do texto.

Diálogos com os dados do estudo

Os dados possibilitaram a reflexão crítica sobre questões que as professoras consideram relevantes quando colocam em análise as práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas na interface com a Educação Especial. São elas: a) a dinâmica/funcionamento da classe multisseriada; b) o currículo escolar; c) o projeto político-pedagógico; d) as redes de apoio.

A primeira questão versa sobre a dinâmica/funcionamento da classe multisseriada. Trata-se de um ambiente escolar em que um único docente se responsabiliza pela escolarização de alunos que estão em anos escolares distintos. Esse profissional não conta com o acompanhamento diário de um pedagogo e de um diretor, encarregando-se do planejamento e da mediação dos processos de ensino-aprendizagem e da manutenção da parte administrativa e do prédio escolar. Além disso, precisa mediar currículos diversificados dentro de um mesmo espaço-tempo, necessitando recorrer a diferentes práticas pedagógicas a partir de um tema comum para vincular os conteúdos curriculares, os saberes do território e demandas específicas dos alunos.

O debate com as professoras sobre o funcionamento da classe multisseriada possibilitou que elas refletissem sobre como se aproximaram

desse espaço-tempo, os porquês de nele trabalharem e o que pensam sobre a escola do campo que se organiza por meio dessas salas. Segundo duas docentes, a escolha se deu devido à classificação na seleção, já que o município realiza concurso para contratos temporários, por intermédio da análise de documentos. Os candidatos mais bem titulados ocupam os primeiros lugares. No caso delas, a pontuação obtida não foi suficiente para a escolha de uma escola urbana ou polo do campo. A professora efetiva, como reside próximo à comunidade, optou pela unidade de ensino. Segundo Santos (2018), Assunção (2020) e Molina (2021), a localização de professores sem vínculos com o meio rural vem se colocando como uma das preocupações para teóricos da Educação no/do campo, contexto reafirmado por Arroyo (2006, p. 115) quando argumenta que

Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores.

A reflexão produzida sobre os porquês de atuarem em classes multisseriadas impulsionou a problematização sobre a política de fechamento de escolas do campo no município de Domingos Martins/ES, iniciada por volta dos anos 1990, situação que levou alunos residentes no meio rural para escolas urbanas ou polos (nucleados) que funcionam da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Com isso, muitos docentes optaram por escolas urbanas ou nucleadas por estarem mais próximas de suas moradias. Além disso, atuar nesse cenário, em algumas situações, significa não ter que lidar com estradas precárias para o tráfego, principalmente nos dias chuvosos, além de o professor não acumular múltiplas tarefas. As condições de trabalho em unidades de ensino com vários funcionários, direção escolar, pedagogos, estudantes em várias classes, merendeiras, infraestrutura, dentre outras, são condicionantes que levam os professores a eleger as escolas urbanas e nucleadas em detrimento das unidocentes/pluridocentes com classes multisseriadas. Dessa forma, as vagas

existentes nas escolas rurais, na maioria dos casos, passaram a ser ocupadas, sumariamente, por professores contratados que não conseguiram se classificar nos processos seletivos para escolas urbanas ou polos.

Esse cenário afeta a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo com classes multisseriadas, pois a matrícula desses sujeitos passa a ser significada como mais trabalho dentro de um cotidiano árido que, em muitas situações, se colocou como uma falta de alternativa de trabalho para muitos profissionais da Educação.

Quando analisam a dinâmica/funcionamento da classe multisseriada, sentimentos contraditórios, às vezes, tomam as professoras. Falam de solidão, falta de apoio, inexistência dos serviços da Educação Especial e de excesso de trabalho, mas também de maior autonomia para trabalhar com os alunos. A contradição mencionada pelas professoras pode ser percebida na narrativa de uma docente quando diz: “[...] mesmo com condições difíceis, acredito que as multisseriadas fazem um ótimo trabalho e nossos índices estão muito melhores que das outras escolas” (PROFESSORA do 1º ao 3º ano). Hage (2010, p. 26) pontua que, de fato, as classes multisseriadas apresentam grandes desafios para que “[...] sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público”.

As questões explicitadas nos possibilitam discutir uma segunda categoria que emergiu dos grupos focais: os currículos escolares. As narrativas das professoras indicam que mediar diferentes proposições curriculares dentro de um mesmo espaço-tempo se coloca como uma ação complexa, principalmente, pela ausência de conhecimento teórico-prático no transcorrer da formação inicial para essa iniciativa. Contam que precisam reinventar (com seus alunos) os currículos prescritos, buscando maior interação entre os conhecimentos curriculares, os saberes da localidade, as lutas firmadas pela Educação do Campo e o atendimento a especificidades de aprendizagem.

As docentes sinalizam que o trabalho com currículos diversos e a mediação do conhecimento com estudantes público-alvo da Educação Especial sem os devidos apoios se colocam como questões a serem discutidas pela

política pública educacional e pela pesquisa em educação. Esse cenário as leva a elaborar vários planos de aula e exercícios e a deslocarem-se de carteira em carteira para explicar e tirar dúvidas sobre conteúdos diferenciados, evidenciando, conforme entendem Meirieu (2005) e Silva (2011), que o trabalho curricular não é neutro, requerendo do professor refletir o que, sobre quê e para quê se ensina, levando os alunos a compreenderem as implicações do conhecimento nas relações que estabelecem com seus pares na vida social

Falam do manuseio de vários livros didáticos e de atividades envolvendo o processo inicial de alfabetização até os conteúdos dos anos finais da primeira etapa da Educação Básica. Compreendem que a dinâmica da classe multisseriada requer um olhar mais sensível por parte dos órgãos gestores que, em muitos contextos, desconsideram a necessidade dos apoios da Educação Especial e justificam tal ausência no número mais reduzido de alunos em relação às escolas urbanas, desmerecendo que, dentro de uma mesma turma, há alunos em anos escolares distintos. Conforme nos faz entender Almeida (2005), a classe multisseriada leva o professor a trabalhar com o ensino em multiníveis, estratégia que requer redes de apoio e melhores condições de atuação docente.

Os grupos focais possibilitaram que as docentes dialogassem com Nascimento e Miguel (2020) quando recordam da lousa dividida para contemplar os conteúdos de cada turma, situação que exige paciência e cautela dos discentes para compreender a multitarefa exercida pelo professor. Além das questões explicitadas, as participantes dizem que, mediante a falta de apoio, buscam criar possibilidades quando um estudante mais avançado ajuda um colega que demanda auxílio, contexto que expressa a rede de colaboração estabelecida na classe multisseriada.

Rodrigues (2009) enuncia que os professores das classes multisseriadas, geralmente, usam de um sistema de monitoria e, nessa relação, em que o que sabe mais ajuda o que sabe menos, acontece uma troca de aprendizagem. Essa cooperação é benéfica, pois os alunos estão lidando com seus pares e se sentem mais tranquilos em fazer perguntas acerca de suas dificuldades, além disso, a maneira de explicar a atividade pode ser mais compreensível, já que eles têm uma linguagem mais próxima uns dos outros. Outro benefício é que o

professor consegue dar atenção a outros que precisem mais, "[...] como é o caso dos alunos mais novos, que ainda não se adaptaram à cultura escolar, não tendo desenvolvido completamente sua autonomia" (RODRIGUES, 2009, p. 87).

Quando se referem de modo mais preciso à relação entre currículo e Educação Especial, as professoras se ressentem da ausência de conhecimentos teóricos, assim como de experiências práticas. Falam da problemática trazida pela itinerância do professor especializado, da inexistência da sala de recurso multifuncional e de materiais pedagógicos para a promoção da acessibilidade curricular. Quase sempre, são as professoras do núcleo comum que adquirem esses materiais (com recursos próprios) ou os produzem. Também problematizam o fato de, na ausência dos serviços de apoio, necessitarem criar canais de comunicação com os surdos, mesmo sem conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais, assim como terem que promover a acessibilidade curricular para alunos com outras deficiências, mas sem os apoios e a formação que a ação requer.

Mediante a inclusão de discentes com maiores comprometimentos, elas nutrem dúvidas sobre o que com eles fazer e como reorganizar o planejamento para envolvê-los nas aulas, situação que se avoluma quando o estudante requer maiores cuidados, além dos pedagógicos. Trazem o desejo de uma classe multisseriada que se faça inclusiva também para o professor, tendo em vista reconhecerem que assim se sentiriam mais seguras e capazes de atender às especificidades de aprendizagem mediante recursos didáticos, apoios e investimentos na formação que a dinâmica educativa requisita, contexto também defendido nas produções de Caldart (2002), Molina e Antunes-Rocha (2014) e Gelocha e Antunes (2021).

Quando analisam de modo mais detido os movimentos produzidos pela Rede Municipal de Domingos Martins/ES para envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial no currículo escolar, recordam-se das ações produzidas para a sistematização de um documento norteador da referida política. Sinalizam que ele foi construído coletivamente, envolvendo os profissionais da Educação e as demandas das escolas campesinas e, ainda assim, alertam sobre a importância de se compreender que não há um campo

homogêneo e que, entre o currículo prescrito e o vivido/praticado, há questões complexas a serem consideradas. Ponderam que a dinâmica curricular se mostra mais potente quando o professor se depara com condições para que os componentes curriculares interajam com os conhecimentos dos territórios e dialoguem com os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos. De acordo com Sacristán (2000), melhorias nas práticas pedagógicas podem contribuir para a escolarização de alunos diversos, o que requer investimentos nos saberes-fazer dos professores e na constituição de apoios.

Segundo as professoras, a constituição de um currículo municipal em diálogo com a Educação do Campo impactou de forma positiva o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Diante disso, analisou uma docente: “[...] ganhamos mais liberdade para falar sobre a realidade dos nossos alunos, conversando sobre a vida deles e implementando os conteúdos nessa realidade” (PROFESSORA do 4º e 5º ano). Todavia, essa política deve ser acompanhada de um conjunto de outras ações necessárias para o enfrentamento dos desafios postos às classes multisseriadas em escolas do campo, destacando-se as com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial.

O currículo escolar – pensado a partir da realidade do campo – não desmerece o trabalho com outros conhecimentos, pelo contrário, promove um processo de ampliação e interseção de saberes. Com isso, os cotidianos dos estudantes se fazem presentes na prática pedagógica, sendo utilizado o próprio livro didático, mas de modo contextualizado. Como afirma Arroyo (2006, p. 112), é “[...] preciso inventar destrezas, saberes, tecnologias, valores que têm sido formados e que têm que ser incorporados aos currículos”.

Buscando interações entre os currículos escolares e a Educação Especial, as participantes sinalizaram que promovem ações pedagógicas para tentar envolver os alunos nos currículos vividos e praticados nas classes multisseriadas, constituindo atividades diferenciadas. No entanto, pairam dúvidas, assim como em escolas urbanas, se o estudante dará conta de alguns conteúdos e se o que ele aprendeu é suficiente para a aprovação.

Falam que alguns recursos didáticos poderiam estar acessíveis, porque ajudariam os alunos. Produzem materiais concretos e buscam explorar a

realidade social desses sujeitos, apoiando-se em alternativas existentes na comunidade. Sobre a inclusão dos estudantes no currículo escolar, pondera uma professora: “[...] busco fazer com que todos participem [...]. Tento aproximar a minha aluna com deficiência auditiva dos outros alunos por meio de atividades fora da sala. Tentamos! Precisamos de mais ajuda” (PROFESSORA do 1º ao 3º ano).

A terceira categoria de análise se reporta ao projeto político-pedagógico. As participantes disseram que a unidade de ensino não o possui e que não há movimentação para a sua escrita. Alegam que nem todas são professoras efetivas e que precisam de apoio da Secretaria de Educação para a elaboração e escrita do projeto. Referem-se ao documento atrelando-o às práticas pedagógicas inclusivas, porque, por meio dele, toda a comunidade escolar pode ser chamada para conversar sobre a escola que possuem e a que desejam (MACHADO et al., 2022).

As professoras acreditam que, com a elaboração do projeto político-pedagógico, debates sobre a formação do professor da escola do campo, a criação de apoios e a oferta do atendimento educacional especializado podem ser realizados, resultando na concretização de ações que possibilitem a acessibilidade curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Concordamos com as professoras quando pontuam que seria possível viabilizar o adensamento dos saberes-fazer dos profissionais da Educação e a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, por meio da elaboração do PPP, uma possibilidade de formação em contexto.

Com o respaldo do PPP, a escola e a comunidade podem reivindicar apoios no turno regular e o atendimento aos discentes no contraturno, considerando, inclusive, as escolas campesinas que funcionam em apenas um turno. Como afirmam Baptista (2011) e Ghidini (2020), esses serviços precisam se presentificar nas atividades didático-pedagógicas, visando a processos de mediação e de apropriação dos conhecimentos.

Outras demandas das classes multisseriadas podem ser levantadas no transcorrer da elaboração do PPP, como a contratação de professores de Educação Especial e a instalação de sala de recurso multifuncional para oferta

do atendimento educacional especializado, no contraturno. Muitas escolas com tais estruturas estão localizadas no perímetro urbano, situação que implica a participação dos estudantes nas intervenções mencionadas, já que passam a enfrentar barreiras, como deslocamentos, dificuldades de transporte, inexistência de profissional para acompanhá-los até os espaços-tempos em que as intervenções serão realizadas, sem dizer da dificuldade de se promover diálogos entre a classe comum e a de recurso multifuncional.

Os estudos de Jesus (2020) problematizam que as discussões sobre as classes multisseriadas ganharam fôlego a partir da década de 1990, com a valorização da Educação do Campo, resultado da luta dos movimentos sociais no sentido de formar sujeitos críticos e reflexivos, ação que precisa ganhar continuidade no interior das escolas, na organização do PPP.

Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo sustenta-se no debate que reconhece a escola como espaço de emancipação do sujeito e envolve a comunidade com as atividades educativas. Na proposta de Educação do Campo, é indispensável o diálogo entre os sujeitos e as instituições, a conscientização crítica sobre os contextos sociais e políticos, a prática pedagógica voltada para a problematização da realidade dos alunos e do espaço onde vivem, no sentido de realizar a mudança na educação que está fundamentada no tradicionalismo. Caldart (2009) também ressalta que é por meio dessa perspectiva pedagógica que o aluno se torna um sujeito consciente de seus direitos e um indivíduo capaz de transformar a realidade por meio da luta coletiva.

A última categoria de análise debatida nos grupos focais diz respeito às redes de apoio. O trabalho da Educação Especial na escola pesquisada se realiza por itinerância, ou seja, com apoio do docente especializado uma vez por semana, porque atende a várias unidades de ensino. De outro modo, com os apoios todos os dias da semana, o professor da classe comum teria outro docente para compartilhar possibilidades, alternativas, angústias e desafios, desencadeando processos de colaboração entre os envolvidos.

A rede dialógica constituída nos grupos focais nos ajudou a compreender o quanto as práticas pedagógicas na escola multisseriada demandam atenção e políticas públicas para vinculação do estudante com o conhecimento, contexto

que suscita a contratação de professores interligados ao campo, investimentos na formação desses profissionais, elaboração do projeto político-pedagógico e redes de apoio.

As participantes reconhecem que outros elementos também são necessários aos processos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas campesinas, mas evidenciam os explicitados no presente texto por acreditarem serem fundantes às práticas pedagógicas inclusivas. Entendem que a constituição de políticas para atendimento às questões levantadas implica a emancipação, a formação cidadã e alternativas para enfrentamento à desigualdade social e cognitiva que assola a trajetória de muitas pessoas (SANTOS, 2006). Nessa direção, assumir as classes multisseriadas como inclusivas se mostra como ação primordial para atender aos itinerários de aprendizagem de alunos diversos, estando, dentre eles, aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerações

É inevitável discutir as interfaces Educação do Campo e Educação Especial sem considerar políticas necessárias à constituição de propostas curriculares e práticas pedagógicas que dialoguem com as trajetórias dos sujeitos que as modalidades buscam contemplar, possuindo eles deficiências ou não. Essas interfaces requisitam ações planejadas entre gestores públicos e segmentos campesinos para contemplar anseios e expectativas das populações que vivem/lidam com a terra.

Com o estudo, observamos um conjunto de questões que implicam as práticas pedagógicas em escolas multisseriadas em frente à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Primeiro, tratar da educação das comunidades campesinas, considerando a matrícula desses sujeitos, demanda infraestrutura das escolas, contratação de professores, formação docente, redes de apoio e proposições curriculares dentro de uma perspectiva inclusiva.

Os diálogos constituídos com as participantes no estudo foram fundamentais para se compreender que, dentre as políticas educacionais

necessárias, as acima mencionadas foram avaliadas como as que atravessam, de modo contundente, as práticas pedagógicas inclusivas nas classes multisseriadas.

Um segundo destaque caminha no sentido de evidenciar que a atuação docente em escolas do campo vai além do ensinar, sendo atravessada por uma situação que se estende por longas décadas: a realização de múltiplas atividades. A multiplicidade de responsabilidades assumidas pelo professor, somada à inexistência de apoios, sobrecarrega e fragiliza o trabalho pedagógico e afeta o atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, é possível evidenciar que as professoras falam da necessidade de políticas para o fortalecimento das práticas pedagógicas em Educação Especial, pela via da articulação entre o currículo e o atendimento educacional especializado, visando a uma proposta curricular inclusiva.

Nesse sentido, é também importante ressaltar que os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas multisseriadas perpassam por questões no âmbito cultural, social e político que vêm implicando a negação de direitos. Diante disso, é necessário adensar as lutas/movimentos sociais para se combater a exclusão e a desigualdade de acesso ao conhecimento que tanto afeta a aprendizagem de estudantes com e sem deficiências.

Para concluir, mesmo vivenciando várias adversidades, as professoras buscam meios para favorecer a aprendizagem dos estudantes com indicativos à Educação Especial, ainda com dúvidas sobre como com eles trabalhar e sem muitos conhecimentos teórico-práticos e sem o apoio das redes que a ação requer.

Por esse motivo, falar das duas modalidades de ensino se atravessando requer um olhar atencioso e minucioso para o cotidiano escolar, a fim de desconstruir paradigmas, romper preconceitos e buscar possibilidades de articulação, movimento que demanda a implementação de políticas educacionais para se articular os currículos ao atendimento educacional

especializado, objetivando práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem na igualdade-diferença.

Referências

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Agrupamentos em escolas no campo: multiidade, multisseriação e nucleação escolar. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 25, p. 1-21, 2022.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 71-100.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103- 116.

Assunção, Adenilso dos Santos. A prática da Educação do Campo e os paradigmas agrários na Geografia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e6698, 10.20873/uft.rbec.e6698, 2020.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: 2002. p. 18-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. Trajetória da educação rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, 2021, p. 1-13.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES NETO, J. B. F. et al. **Educação Rural**. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo/Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MACHADO, Aline Laureano, et al. Educação do campo no Ceará: uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em Canindé. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, p. 1-19, 2022.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. **Revista Escola Nova**, São Paulo, v. 258, dez./jan. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de

educadores: reflexões sobre o Proneza e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Resultados de pesquisas sobre os(as) Egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 6, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

NASCIMENTO, Danielle Ferreira do; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Salas Multisseriadas: os desafios da Educação Básica. *Rev. Mult. Psic.* v. 14, n. 50, p. 421-432, Maio 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2449/3865>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PEREIRA, Juliano Bicker. **Educação Especial na Educação do Campo**: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

RADETSKI, Sandra Sofia; MANTELLI, Juliana Aparecida; GRÄFF, Patrícia. A formação de professores para o atendimento educacional especializado no município de Chapecó. **Revista Educação & Contexto**, Ijuí/RS, v. 38, n. 120, 2023.

RODRIGUES, C. L. Educação no Meio Rural: um estudo sobre salas multisseriadas. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209. Disponível em: Acesso em: 02 de março de 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SILVA, Fábio Dantas de S. Silva. Educação do campo e Base Nacional Comum Curricular: concepções, princípios e objetivos divergentes. **Revista Cocar**. v. 17, n. 35, 2022. p. 1-18

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso. **Revista Educação & Contexto**, Ijuí/RS, v. 35, n. 110, 2020.

¹ Trata-se de um município capixaba, localizado na região serrana do Espírito Santo, com área de 1.225km² economia sumariamente agrícola, composto, em sua maioria, por comunidades rurais.

² Estudo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Escolas *no e do campo*: localizam-se no território do campo e pautam o trabalho pedagógico a partir das demandas do campo na interface com os componentes curriculares das disciplinas (MOLINA, 2002).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)