



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ REITORIA DE ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA- FAIND
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE- PPGET**

Tayse Gonçalves dos Santos

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE NIOAQUE - MS**

Dourados, MS

Agosto de 2023

Tayse Gonçalves dos Santos

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE NIOAQUE - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação e Territorialidade-PPGET, Faculdade Intercultural Indígena FAIND/UFGD, como parte dos pré-requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação e Territorialidade

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia Sangalli

Co-orientador: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

**Dourados, MS
Agosto de 2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

	Santos, Tayse Gonçalves dos A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NIOAQUE – MS. / Tayse Gonçalves dos Santos. – Dourados, MS: UFGD, 2023. Orientadora: Prof. Dra. Andréia Sangalli. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Público-Alvo da Educação Especial. 2. Nioaque 3. Escolas do campo. I. Título.
--	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE NIOAQUE - MS**

Tayse Gonçalves dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr. Andréia Sangalli
Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD
Professora Orientadora

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD
Membro Titular Externo

Prof^a Dr^a Luciana Lopes Coelho
Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD
Membro Titular Externo

Prof^a Dr^a Racquel Valério Martins
Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD
Membro Titular Interno

Dedico este trabalho à minha Mãe Valdirene, meu Pai Francisco e meu marido Cleiton pelo apoio demonstrado durante mais esta etapa da minha formação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola do acampamento Palmeira, ano de 1995, hoje Assentamento Palmeira, Nioaque, MS.....	p.11
Figura 2 - Localização do Município de Nioaque	p.19
Figura 3 - Localização dos Assentamentos, Comunidades Quilombolas e Terras Indígenas de Nioaque.	p.20
Figura 4 - Primeira Escola do assentamento Colônia Nova	p.21
Figura 5 - Escola Municipal Dr. José Garcia Netto, Assentamento Palmeira.....	p.22
Figura 6 - Escola Municipal Noé Nogueira, Assentamento Conceição	p.25
Figura 7 - Parque Infantil da E. M. Noé Nogueira	p.25
Figura 8 - Portões de saída da E. M. Noé Nogueira	p.26
Figura 9 – Portão de entrada do pátio externo para o interno.....	p.26
Figura 10 - Sala Multifuncional E. M. Noé Nogueira.....	p.67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas localizadas em distritos ou assentamentos que ofertam a modalidade Educação do Campo e o atendimento ao PAEE.....	p.45
Quadro 2 - Dados referentes à oferta da Educação Especial no Município de Nioaque-MS.....	p.61
Quadro 3 - Especificação dos itens das SRM Tipo I e Tipo II	p.62
Quadro 4 - Causas de deficiência intelectual nos período pré-natal, perinatal e pós-natal....	p.63

LISTA DE ABREVIATURAS

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
AEE – Atendimento Educação Especial
SED – Secretaria de Estado de Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
LEDUC – Licenciatura em Educação do Campo
EE – Educação Especial
PA – Projeto de Assentamento
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
CPT – Comissão Pastoral da Terra
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
TVT – Terra, Vida e Trabalho.
PEE – Plano Estadual de Educação
CEESPI – Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
NAAH/S – Núcleo de Atividades de altas Habilidades/Superdotação
SAE – Sistema de Avaliações Educacionais
TDH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
NUESP – Núcleo de Estudos e Pesquisas

SUMÁRIO

RESUMO	10
1. INTRODUÇÃO	11
2. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	16
3. METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS.....	17
4. TERRITÓRIOS E ESCOLAS CAMPESINAS EM NIOAQUE: O LÓCUS DA PESQUISA.....	20
4.1. O Município de Nioaque	20
4.2. O Assentamento Palmeira e a Escola Municipal Dr. José Garcia Netto	22
4.3. P.A. Nioaque (Colônia Conceição) e a Escola Municipal Noé Nogueira	25
5. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SÍNTESE HISTÓRICA.....	29
5.1. A Educação do Campo no Território Brasileiro.....	29
5.2. A Educação Especial na Legislação Brasileira.....	34
5.3. A Educação Escolar do Campo e as conexões com a Educação Especial Inclusiva em Mato Grosso do Sul.....	40
6. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NIOAQUE – MS.....	54
6.1. A Oferta da Educação Especial e os desafios para a inclusão nas escolas do município de Nioaque	54
6.2. As Escolas do Campo e o Atendimento Educacional Especializado.....	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXO 1. ROTEIRO INVESTIGATIVO.....	90
ANEXO 2. TABELA DOS GRUPOS DE ESCOLAS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	92

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NIOAQUE - MS

RESUMO

A ênfase da presente pesquisa está em conhecer e compreender como a Rede Municipal de Educação do Município de Nioaque está se preparando para receber o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), e a condição de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com um olhar mais atento aos estudantes que estão nas escolas camponesas. Para a realização da pesquisa, optou-se por metodologias de natureza qualitativa, incluindo como técnicas de investigação a pesquisa exploratória, reunindo o estudo documental, bibliográfico e a pesquisa de campo. Na etapa de pesquisa de campo foram realizados diálogos com gestores e professores do setor da Rede Municipal de Educação de Nioaque e com a mãe de um aluno integrante do Público-Alvo da Educação Especial. Reunindo informações disponibilizadas em Resoluções da Secretaria Municipal de Educação de Nioaque com informações disponibilizadas na Plataforma QEdu, constatou-se que há 3 escolas no grupo de Escolas Identificadas como Educação do Campo, para esse município, e uma delas tem sala de recurso multifuncional. Na Escola Municipal Noé Nogueira, são atendidos 16 alunos em dias intercalados, sendo 4 estudantes por período, além de haver um estudante com atendimento domiciliar. Em relação ao município de Nioaque, atualmente há alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em oito unidades escolares do município de Nioaque, considerando a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, com um total de n= 50 (cinquenta) alunos PAEE em 2022, e que passou para n= 65 alunos PAEE em 2023. Diante dos dados obtidos através da pesquisa de campo, é possível afirmar que há um movimento da Educação do Município de Nioaque para a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estendendo-se às escolas urbanas e, de forma mais tímida, nas escolas camponesas. Entretanto, ainda existem mecanismos de exclusão presentes nas escolas do campo que impossibilitam o acesso dos alunos Público-Alvo da Educação Especial e a permanência, que se materializam por falta de infraestrutura adequada, da oferta de capacitação aos docentes, profissionais de apoio e agentes de inclusão; e da carência de práticas pedagógicas eficazes à promoção da inclusão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Público-Alvo da Educação Especial; Sala de Recursos Multifuncional; Rede Municipal de Educação de Nioaque

1. INTRODUÇÃO

Sempre tive uma ligação forte com o campo e com a educação e falar da minha trajetória de vida é falar das lutas do campo e da educação escolar. Até os meus 4 anos de idade morei em um sítio, juntamente com meus pais, irmãs, avós, tios (as) e primos (as), no Assentamento Colônia Nova, e tenho boas lembranças desse tempo, em que meu pai já trabalhava como professor e minha mãe como merendeira na escola do assentamento.

Em 1995, meus pais vieram para o acampamento e conseguiram lote no Assentamento Palmeira, através da luta juntamente com outras 111 famílias e com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Ao virmos para o acampamento, eles continuaram trabalhando nas mesmas áreas de atuação na educação, havendo somente meu pai como educador, por ter finalizado o curso de Pedagogia pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)¹. Sem mais ninguém querendo atuar na área de Educação, minhas tias vieram da Colônia Nova para ajudá-lo na luta por Educação em um acampamento e assim também buscaram formação através do PROCAMPO. A escola do acampamento estava localizada ao lado de nossa casa, dividindo parede, sendo uma estrutura em forma de barracão feito de bambu², lona e bacuri³ (Figura 1).

¹ O PROCAMPO foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e teve como objetivo central apoiar a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas de ensino superior por todo o país (BRASIL, 2012a).

² Bambu – Há uma enorme riqueza taxonômica da flora de bambus nativa do Brasil, sendo composta por 258 espécies (165 endêmicas) distribuídas em 35 gêneros (17 endêmicos). Os gêneros mais representativos da tribo Bambuseae ocorrentes no Brasil são: *Chusquea*; *Guadua*; *Merostachys*; *Aulonemia*. Os colmos possuem grande versatilidade, podendo servir de matéria prima para o setor de artesanato, indústria e construção civil. (DRUMOND; WIEDMAN, 2017, p. 12;25;30).

³ BACURI - *Attalea sp.* É um gênero pertencente à família Arecaceae, havendo 32 espécies em território brasileiro, sendo 20 espécies endêmicas. (SOARES, 2023).



Figura 1. Escola do acampamento Palmeira, ano de 1995, hoje Assentamento Palmeira, Nioaque, MS. Fonte: Acervo pessoal da família da mestrandia Tayse Gonçalves dos Santos.

Cresci no meio de profissionais da educação, e tive toda a minha formação básica na escola do Assentamento Palmeira. Hoje visualizo, que à medida que fui crescendo, me deparei com situações pouco agradáveis, mas apesar das muitas dificuldades, tenho orgulho das minhas origens, pois foi a partir dela que hoje estou aqui cursando um mestrado.

No ano de 2008, concluí o Ensino Médio e em 2009 ingressei no curso superior de Serviço Social em Faculdade Particular, fora da área da educação. Quando já estava finalizando minha faculdade, em 2013, houve a necessidade de contratação de professores para atuar na escola do assentamento Palmeira, e foi assim que tive minha primeira oportunidade de emprego. Apesar de não ser na minha área de formação, não haviam pessoas formadas na Educação, então comecei uma profissão totalmente fora da minha área, mas o importante foi a permanência do campo, que é a minha paixão.

No ano de 2014 iniciei minha formação na LEDUC (Licenciatura em Educação do Campo) pela UFGD, e continuei como professora no Assentamento. Inicialmente na escola Municipal Dr. José Garcia Netto, e em 2017 comecei a lecionar na escola Estadual Odete Ignês Resstel Villas Bôas – Extensão.

A partir da vivência como professora, em um ambiente escolar do campo desde o ano 2013, e do momento em que um aluno pertencente ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ingressou naquela escola, nos serviu de alerta para a necessidade de a escola posicionar-se para a realidade do PAEE e do quanto é necessário aprender, compreender e praticar uma educação

inclusiva. Diante desse tema importantíssimo e pouco contextualizado, desafiei-me a estudá-lo. Mas para tornar mais evidente de qual público se faz referência, o PAEE, é constituído de:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 6)

Ao considerar que a construção e o desenvolvimento do sujeito estão associados à diversos contextos, e dentre eles os ambientes educativos marcados de ampla diversidade social e cultural, quando se inclui o PAEE em uma escola, necessita-se garantir o desenvolvimento integral desse estudante em diversos aspectos, tais como: intelectual, emocional, afetivo, cognitivo e social. Este estudante precisa sentir-se confortável e seguro para o convívio social e a troca de experiências, visto que a escola é espaço de formação de cidadãos e que por ela transitam saberes curriculares e não curriculares, relações profissionais, relações humanas, culturas, divergências, diferenças, singularidades.

O processo de ensino e aprendizagem nas escolas da atualidade precisa ocorrer de forma coletiva, onde prevaleça o diálogo e a interação entre estudante, professor e família, articulando os conhecimentos ofertados dentro da sala de aula com o que ocorre no mundo real, já que recebem estudantes com perfis mais comunicativos e críticos, assim, fazendo com que os estudantes construam determinados valores ligados a exemplos de cidadania e respeito.

Diante da crise de princípios e valores, resultantes da definição do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. (LIBANEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 8).

Segundo Piaget (1994, p. 23) “Toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” As crianças vivem rodeados por regras, e essas regras constroem sua autonomia da moral, que seria o período em que a criança compreende que existem normas sociais e que estas estão integradas em

si mesmo, e essa compreensão a torna autônoma de suas próprias condutas, ou seja, em cada fase vivida pela criança ou adolescente remete um tipo de aprendizagem, construindo seus valores de cidadania.

Assim, a escola passa a assumir um papel cultural significativo, pois através dela os preconceitos podem ser enaltecidos ou desprezados. Por essa razão, o posicionamento da escola através de seus gestores e demais profissionais que atuam é fundamental para a valorização do direito ao bem social comum. Para que isso ocorra, é necessário que todos se comprometam e que diversas ações pedagógicas e práticas em sala de aula favoreçam a inclusão em todo o ambiente escolar. Esse modelo de educação materializa a equidade e a igualdade de oportunidades para todos desenvolverem suas potencialidades. Nas palavras de Gadotti (1992, p.21),

A escola que se insere nessa perspectiva, procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.

Uma escola inclusiva atende a todas as especificidades dos estudantes com ou sem deficiência. É preciso realizar mudanças para que isso ocorra, começando com profissionais qualificados, com cursos de capacitação para realizar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula com PAEE. Corroborando com Figueira (2017, p.20),

A inclusão escolar do aluno com deficiência exige que a educação, de maneira geral, reveja seu papel, fundamentando-se no princípio da educação como o direito social de todo cidadão brasileiro. Isso permitiu a ampliação do debate e da reflexão sobre a diversidade humana nas dimensões sociais e, ao mesmo tempo, das diferenças e necessidades individuais...devendo permitir a mudança de ideias, atitudes e práticas nos âmbitos político, pedagógico e administrativo, gerando mudanças paradigmáticas na sociedade como um todo.

Mesmo sabendo da importância da Educação Especial no âmbito escolar, muitas escolas funcionam na precariedade, sendo encontrados muitos desafios, que vão desde do descaso do Estado para com a Educação, a falta de infraestrutura (acessibilidade no âmbito escolar, acessibilidade nas salas de aula, materiais didáticos apropriados, profissionais capacitados para realizar esse processo). Esses desafios tornam-se ainda mais presentes nas escolas localizadas mais distantes dos centros urbanos, como nas escolas camponesas. Como aponta Camacho, Soares & Ferreira, 2021, p. 128:

[...] é necessário que todas as escolas que se localizam no campo recebam o investimento necessário do Estado e que atendam as especificidades que a comunidade e a escola precisam, relacionando a realidade vivida no campo. Atendidas estas condições seria um

incentivo para os alunos estudarem e continuarem em sua comunidade. O desenvolvimento ensino-aprendizagem dos nossos estudantes seria bem mais avançado e o docente teria várias formas de mediar este processo com mais facilidade usando esses recursos oferecidos.

Assim, a escola e a equipe pedagógica acabam sendo responsabilizadas em ofertar a educação especial e fazer acontecer todo o processo de inclusão do aluno, com planejamentos e adaptações diferenciadas, já que cada estudante possui ritmos diferentes. Para o atendimento adequado de um estudante com deficiência é necessário todo um planejamento para que este se sinta incluído em todas as dinâmicas vivenciadas na escola e na sociedade. Corroborando com Vieira & Camacho (2020, p.3758),

A inclusão deve promover a interação e acolher a todos, sem exceção, no sistema escolar, com a garantia de equidade de acesso, bem como de conteúdo e metodologias que respeitem a especificidade dos educandos, sejam eles do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. No seu sentido mais amplo, visa o desenvolvimento dos processos que garanta aos estudantes vulneráveis, excluídos e os com deficiência uma educação emancipatória e de qualidade dentro das escolas regulares.

Neste sentido, a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares precisa ser trabalhada e implementada. Mas a inclusão é um processo que requer planejamento e preparo por parte das escolas e da equipe pedagógica, pois as barreiras encontradas são muitas: a falta de estrutura física do ambiente escolar, a falta de recursos didático pedagógicos e a falta de planejamento de aula adequados a promover a interação entre os alunos sem e com deficiência. É fundamental que sejam realizadas atividades que estimulem a interação, o convívio, a aceitação e a inclusão entre os estudantes, promovendo o respeito mútuo entre todos, a interação e deixando de lado os preconceitos existentes.

Ao considerar os desafios da oferta de uma educação especial inclusiva, faz-se necessário ampliar o conhecimento sobre a situação atual das escolas que ofertam a educação especial e evidenciar a existência de entraves que tem dificultado a efetivação da oferta dessa modalidade de Educação, buscando maior conhecimento sobre: 1. Como as escolas do campo do município de Nioaque estão se organizando para a oferta de educação especial? 2. Os educadores das escolas do Campo têm recebido formação e capacitação para a inclusão de estudantes que compõe o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)? 3. E quais são as condições de inclusão do PAEE nas escolas do campo?

2. OBJETIVOS

2.1. Geral

Explorar a oferta da Educação Especial e Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Nioaque, com foco no contexto das escolas do campo localizadas em território camponês.

2.2. Específicos

- Realizar o estudo da legislação e dos setores responsáveis pela normatização e organização da Educação Especial e Inclusiva em Mato Grosso do Sul;
- Descrever a regulamentação da Educação Especial e Inclusiva e sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Nioaque.
- Ampliar o registro de informações sobre os recursos disponíveis, os desafios e os avanços para o atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial nas escolas do município de Nioaque, com foco nas escolas localizadas em territórios camponeses.

3. METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS

O espaço temporal da pesquisa refere-se ao ano 2022 e o primeiro trimestre do ano 2023. Para a realização da pesquisa, optou-se por metodologias de natureza qualitativa, incluindo como técnicas de investigação a pesquisa exploratória, por meio de pesquisa de campo. A pesquisa exploratória, contemplada pela revisão bibliográfica e análise documental, objetiva explicitar uma visão geral sobre um determinado tema, e como relata Gil (2008, p. 27), “em se tratando de um objeto genérico, é necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos”. E a pesquisa documental se constitui por uma “técnica de abordagem de dados qualitativos desvelando informações em determinado documento, sobre um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Os estudos bibliográficos pautaram nos referenciais teóricos nacionais que discutem a Educação do Campo e Educação Especial em espaços formais de ensino, sendo: Molina (2006); Munarim (2006); Molina & Antunes-Rocha (2014); Bicalho (2018); Maciel & Camacho (2020). Os referenciais utilizados para aprofundamento sobre Educação do Campo, Educação Especial e Inclusão, realizados em escolas do estado de Mato Grosso do Sul, dentre eles: Kassar (2011; 2012); Figueira (2017); Nozu, Silva & Santos (2018); Corrêa & Rebelo (2019); Gil (2019); Nozu, Sá & Damasceno (2019); Vieira & Camacho (2020); Camacho, Soares & Ferreira (2021); Nozu & Bruno (2021); Rebelo, Nozu & Hilbig (2021). Com a revisão dessas produções, foi possível obter maior conhecimento e elaborar, mesmo que de forma sintetizada, a trajetória de construção da Educação Especial e Inclusiva no território educacional camponês de Mato Grosso do Sul, além de proporcionar a sistematização de elementos importantes para análise dos dados coletados a partir da pesquisa.

Para a análise documental, foi realizado estudo nos documentos públicos disponibilizados em Plataformas Digitais, como a do Ministério da Educação e Cultural (MEC), com destaque a: Constituição Federal de 1988; Lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009); O Decreto n.º 7.611 de 17 de Novembro de 2011, que dispõe sobre a educação

especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011); e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Para pautar o processo de inserção da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, realizou-se estudo no Plano Estadual de Educação de MS (SED/MS, 2015). Dentre os documentos orientadores para a Educação Especial nas Escolas do Municipal de Nioaque, destacam-se: a Resolução N°032/GAB/SEDUC/NIOAQUE/2018 (SEDUC/Nioaque, 2018) e o Anexo 1 da Lei n° 2575/2020 que trata do Plano Municipal De Educação – PME (SEDUC/Nioaque, 2020).

A pesquisa de campo incluiu observações, contato e diálogo com gestores do setor da secretaria municipal de educação de Nioaque. O diálogo foi orientado por roteiro (Apêndice 1) com questões direcionadas na busca de maior compreensão de como estão dispostas, atualmente, as bases regimentares para a Educação Especial no município, e principalmente nas escolas do campo. Como propõe Gil (2008, p. 122), “Um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Os participantes da pesquisa são gestores, professores e a mãe, que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando em dialogar sobre o tema. Para garantir o sigilo dos mesmos e para fins de apresentação das respostas, os mesmos foram nominados como: P1- Técnica de Apoio Pedagógico da SEDUC com Especialização em Gestão Escolar. P2 -Técnica Pedagógica com Especialização em Psicopedagogia. P3 - Secretário Municipal de Educação, com ensino superior completo e pós-graduado.

A pesquisa de campo se estendeu através de observações e registros realizados em três escolas do campo: Escola Municipal Noé Nogueira, na Colônia Conceição; Escola Municipal Dr. José Garcia Neto, no Assentamento Palmeira, Escola Municipal 03 de Dezembro, no Assentamento Uirapuru, município de Nioaque, MS, utilizando diário de bordo, fotografias e diálogo com gestores (P4- Diretor escolar - Graduado em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia. E professores: P5 (Sala Comum) - Professora com graduação em pedagogia; P6 (Sala de Recurso Multifuncional) - Professor com graduação em pedagogia e pós-graduação (Especialização) em Inclusão e Psicopedagogia. P7 (Sala Comum) – Cursando graduação.

Além do diálogo com os participantes da pesquisa, atores diretamente ligados ao AEE, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, elaborados no ano de 2011 e em vigência até o momento atual. E houve também um breve diálogo com a mãe de um aluno do PAEE

(P8), que em 2022 estava matriculado em uma das escolas do campo e que em 2023 foi transferido para outra escola, sendo essa localizada na área urbana.

4. TERRITÓRIOS E ESCOLAS CAMPESINAS EM NIOAQUE: O LÓCUS DA PESQUISA

4.1. O município de Nioaque

A história da ocupação da região de Mato Grosso do Sul, onde está localizado o Território da Reforma⁴, tem longa data e começa nos tempos do Brasil Império com o movimento em direção ao oeste, empreendido pelos bandeirantes que vinham por estas terras em busca de riquezas minerais, expandir as fronteiras do país para o oeste e para capturar índios que havia em grande quantidade na região. A região também recebeu atenção dos padres jesuítas que se estabeleceram para catequizar os muitos povos indígenas que habitavam a região (GUIMARÃES, 1864-1870 *apud* GARBIN; SILVA, 2006, p.17).

Um dos primeiros municípios criados foi Nioaque, que surgiu a partir de uma expedição que em 14 de julho de 1847 que partiu de Cuiabá comandada por Joaquim Francisco Lopes com o objetivo de estabelecer uma rota fluvial para ligar Mato Grosso ao Paraná. Após longa viagem, aportaram na região onde se radicara, vindo de Cuiabá em 1840, João Gomes. Estabeleceram então um porto, que recebeu o nome de São João de Antonina em homenagem ao Barão de Antonina. Mais tarde foi fundada a povoação de Nioaque, em 22 de abril ou 22 de maio de 1848, sendo elevada a Distrito pela Lei N.º 506, de 24 de maio de 1877 e a município através do Decreto 23 de 18 de julho de 1890 (GARBIN; SILVA, 2006, p.17).

Nioaque ocupa uma extensão territorial de 3.909,440 km², sob Domínio de vegetação de Cerrado. Nioaque se situa a 51 km ao Norte-Leste de Jardim, a maior cidade nos arredores (Figura 2). Situado a 219 metros de altitude, Nioaque tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 21° 7' 37" Sul, Longitude: 55° 49' 56" Oeste.

⁴ O Território da Reforma inicialmente foi formado em 2003 por sete municípios: Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Guia Lopes da Laguna, Maracaju, Nioaque e Sidrolândia. Em 2006, por autorização da CIAAt e homologação do CEDRS, ao território foram incorporados os municípios de Bonito, Bela Vista, Jardim e Bodoquena. (GARBIN; SILVA, 2006, p.10)



Figura 2. Localização do município de Nioaque.

Fonte: Braz, Jaqueline Pardino (2022, p. 30)

Em 2010, a população era constituída de 14.391 habitantes que ocupam a área urbana, área de assentamentos (n=9), territórios indígenas (n=4) e área de quilombos (n=2) (Figura 3). Quanto à infraestrutura, em 2010, apresentava 25% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 85.2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 4.6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). (IBGE, 2021).

Sobre o sistema educacional na Rede Municipal de Ensino de Nioaque, em 2021, 9 escolas com 125 professores ofertavam o Ensino Fundamental, atendendo 2.037 matrículas. A oferta de Ensino Médio era realizada por 4 escolas de Ensino Médio, sob orientação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com 66 docentes que atendiam 590 estudantes (IBGE, 2021).

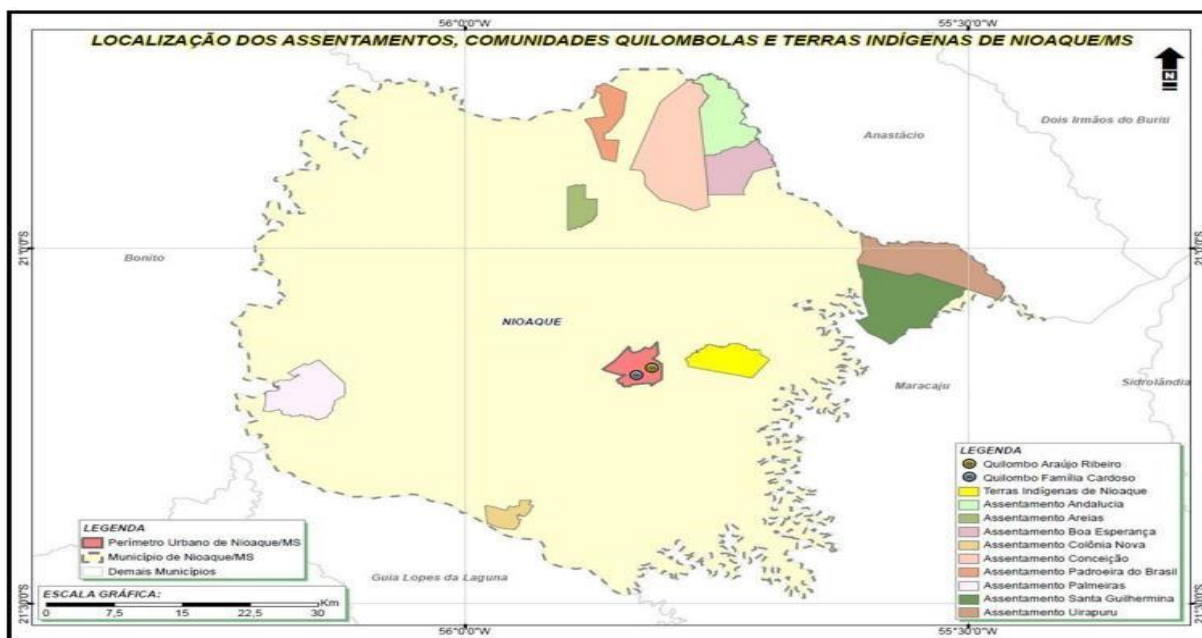


Figura 3. Localização dos Assentamentos, Comunidades Quilombolas e Terras Indígenas de Nioaque. **Fonte:** BRAZ, Jaqueline Pardini (2022, p. 45)

4.2. O Assentamento Palmeira e a Escola Municipal Dr. José Garcia Netto

O primeiro assentamento do município de Nioaque, fundado em 1972, foi o Assentamento Colônia Nova, iniciando com vinte e cinco propriedades e chegando a ter 70 propriedades. Foi neste mesmo assentamento que surgiu a primeira escola rural, a Escola Municipal Dr. José Garcia Netto, alguns anos depois tendo como extensão a escola no Assentamento Palmeira, fazenda Lagoinha e Fazenda Vaticano.

A primeira escola no assentamento Colônia Nova, em 1973 (Figura 4), iniciou com uma sala de pau-a-pique com sistema multisseriada. Em 09/06/1974, recebeu-se o nome de Escola Municipal Dr. José Garcia Netto, tendo como patrono o governador do Estado de Mato Grosso por mais de uma vez, e foi construída uma nova sala de aula de madeira.



Figura 4. Primeira Escola do Assentamento Colônia Nova, Nioaque, MS.

Fonte: Arquivo pessoal do morador Elivelto da Silva Cavalcante, do Assentamento Colônia Nova.

As extensões da escola estavam localizadas na Fazenda Vaticano, à 40 Km da escola polo e da Fazenda Lagoinha, localizada à 60 Km da escola polo. As salas eram multisseriadas, atendendo crianças da 1ª série até a 4ª série. Já na extensão do Assentamento Palmeira, localizada à 50 Km da escola polo, as aulas eram no período matutino atendendo crianças da 1ª série até 5ª série e no período vespertino atendendo crianças da 6ª série até a 8ª série.

A partir do ano de 2007 a escola polo e extensão Palmeira ampliaram o Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, obedecendo a Resolução/SED nº 2034, de 30 de outubro de 2006 e a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que incumbiu os Estados da Responsabilidade de baixar normas complementares para seu Sistema de Ensino, alterada pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

A partir de 2014 houve um grande declínio na Escola Colônia e houve o fechamento da extensão da Fazenda Lagoinha. Em 2015 houve o fechamento da extensão da Fazenda Vaticano e em 2016 com o fechamento da escola polo na Colônia Nova. Com o discurso de economizar verbas, o gestor municipal da época, descumpriu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), que garantia a oferta da educação escolar camponesa, e optou pelo fechamento das extensões que tinham poucos estudantes frequentando as salas de aula.

Com isso, a escola do Assentamento Palmeira, Escola Municipal Dr. José Garcia Netto (Figura 5), se tornou polo e passou a ser a única a atender os estudantes do assentamento e das fazendas vizinhas, que antes estudavam nas extensões da Fazenda Vaticano e Fazenda Lagoinha.

Já os estudantes da Colônia Nova optaram por irem para a cidade de Nioaque por ser mais próximo a Colônia.

A Escola Municipal Dr. José Garcia Netto, localizada no Assentamento Palmeira município de Nioaque /MS, desde 1998, é mantida pela administração Municipal via Secretaria de Educação e atende as crianças do assentamento e fazendas vizinhas.



Figura 5. Vista geral da Escola do Assentamento Palmeira.

Fonte: Arquivo pessoal do morador Francisco dos Santos, do Assentamento Palmeira.

A Escola Municipal Dr. José Garcia Netto passou e passa por grandes dificuldades, principalmente em se reconhecer como Educação do Campo e ofertar uma educação especial para aos estudantes, com propostas pedagógicas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes com deficiência, ainda é um longo caminho a ser percorrido. Diante desse enredo, espera-se que a pesquisa evidencie a linha evolutiva do processo de inserção da EE no Município de Nioaque, e alguns caminhos para efetivá-la prática educativa de qualidade na Escola Municipal Dr. José Garcia Netto.

4.3. Projeto de Assentamento (P.A.) Nioaque (Colônia Conceição) e a Escola Municipal Noé Nogueira

O Assentamento Colônia Conceição, também conhecido como Projeto de Assentamento Nioaque (PA Nioaque), está situado à beira da BR 419, trecho que liga os municípios de Nioaque e Anastácio, em uma distância de 30km de Nioaque e 60km de Anastácio, sendo o segundo assentamento criado no município, que recebeu esse nome por estar situado na antiga fazenda pertencente à Ferroviária S/A, adquirida pelo INCRA. Contendo 373 famílias, foi criada em 25 de junho de 1985, em uma área de 10.587,4535 ha, em sua predominância dos tamanhos dos lotes com 25 a 30 há, sendo o maior assentamento em termos de área territorial no município de Nioaque. (NUNES & MENEGAT, 2021).

O PA Colônia Conceição, recebeu algumas famílias oriundas de terras indígenas e posseiros do município de Porto Murtinho, surgindo uma disputa por terras. Na década de 1980, houve confrontos mais acirrados e o Estado interviu no conflito. Além do Estado, o INCRA e outros representantes fez com que os posseiros fossem transferidos para a atual Colônia Conceição, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT). (NUNES & MENEGAT, 2021, p. 15)

As famílias foram instaladas aos poucos, sendo transferidos da área de conflito para a área de assentamento, sendo assim, os moradores do Assentamento Conceição não passaram pelo acampamento. Nos documentos emitidos pelo INCRA, títulos dos lotes, o nome dado ao assentamento é de Projeto de Assentamento (PA) Nioaque, mas os moradores mantiveram o nome da fazenda desapropriada, Conceição, para facilitar a localização municipal, pois a população já conhecia o local por essa denominação. (NUNES & MENEGAT, 2021, p. 17)

O comércio da Colônia Conceição, tinha como atividade principal a criação e comercialização de bovinos, um aspecto que remete ao modelo da fazenda desapropriada, já que os campos de pastagem estavam prontos, as famílias se direcionaram para a manutenção e produção da pecuária. O que difere um pouco é que hoje, o manejo do gado foi reorganizado, passando os assentados a combinarem a pecuária de corte com a pecuária leiteira, além das áreas de plantio de alimentos, onde podemos encontrar cultivos de feijão, de mandioca, de frutíferas, entre outras. Mas, contudo, os assentados ainda estão voltados à pecuária. (NUNES & MENEGAT, 2021, p. 18)

De acordo com Nunes & Menegat, 2021:

Quanto ao total da área da Colônia Conceição, essa é dividida em cinco linhas/estradas que passam em frente aos lotes dos assentados, as quais demarcam as subdivisões do assentamento. As linhas possuem denominações de elementos locais, na distribuição dos lotes, sendo elas: Linha da Jaguatirica, com 117 lotes; Linha do Taquarussu, com 102 lotes; Linha do Mané, com 72 lotes; Linha Dona Ilza, com 64 lotes, e a Linha Sede, com 18 lotes. (p. 18)

No assentamento há duas associações: AACC (Associação da Agrovila da Colônia Conceição) e MSABCD (Associação Cultural Esportiva e de Produção Agrícola dos Assentamentos de Nioaque). No assentamento há uma escola, um posto de saúde, igrejas e uma agrovila, misto de características urbanas, por serem casas próximas umas das outras, e campo, com uma estrada de terra batida e com pouco movimento de veículos e pouca circulação de pessoas. (NUNES & MENEGAT, 2021, p. 18)

A escola Municipal Noé Nogueira, pertencente a Rede Municipal de Ensino do Município de Nioaque, sendo reconhecida como uma escola pública do Campo, localizada no projeto de Assentamento Nioaque (Colônia Conceição), na Agrovila Sede. Atende 314 estudantes da Educação Infantil Pré-Escola de (04) quatro e (05) cinco anos, e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Seu quadro administrativo é composto por 16 (dezesesseis) profissionais: (1) um diretor, (1) uma coordenadora, (1) uma secretária, (1) assistente administrativo, (4) zeladores, (04) quatro merendeiras, (02) dois vigias noturnos, (02) duas inspetoras, sendo 9 efetivos e 6 contratados. (PPP – Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 5 e 8)

O quadro de docentes é composto de (28) vinte e oito profissionais, destes (23) com graduação e pós-graduação, (01) um com graduação e (04) quatro leigos, sendo (12) doze efetivos e (16) dezesseis contratados. (PPP, 2023, p. 8)

De acordo com PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola:

Destacamos ainda que dos (28) vinte e oito educadores lotados nesta Unidade Escolar, um é cedido para o Estado, (02) dois exercem o cargo de Orientadores Sócios Educacional, (03) três são educadores(as) de apoio e (04) quatro agentes de inclusão. (PPP, p. 8, 2023)

Quanto a infraestrutura, a escola contém 08 salas de aulas, 01 sala administrativa, 01 sala de professores com banheiro, 01 sala de coordenação, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 depósito para materiais de limpeza, 01 banheiro masculino e 01 feminino, ambos com atendimento a portador de necessidade especial, 01 varanda interna, 01 sala de leitura e 01 sala Multifuncional. O pátio

interno é todo calçado, arborizado com quatro árvores; e o pátio externo contém dois parques infantis, com um muro na parte da frente e dos lados, e no fundo do quintal é telado (Figuras 6, 7, 8, e 9). A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino. (PPP, 2023, p. 6)



Figura 6. Pátio interno da escola Municipal Noé Nogueira.

Fonte: Arquivo pessoal de Tayse Gonçalves dos Santos, 2023.



Figura 7. Parque infantil da Escola Municipal Noé Nogueira.

Fonte: Arquivo pessoal de Tayse Gonçalves dos Santos, 2023.



Figura 8. Saída da escola, pátio externo, frente ao muro.
 Fonte: Arquivo pessoal de Tayse Gonçalves dos Santos, 2023.



Figura 9. Portão de entrada do pátio externo para o pátio interno.
 Fonte: Arquivo pessoal de Tayse Gonçalves dos Santos, 2023.

5. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE SÍNTESE HISTÓRICA

5.1. A Educação do Campo no território brasileiro

A Educação do Campo e a Educação Especial são duas modalidades de ensino que tem garantindo espaço nas esferas da educação básica através de uma ampla e histórica luta encabeçada por inúmeros movimentos sociais. Como manifesta Bicalho (2018, p.223), [...] o processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, firmada sob caráter elitista. Contudo, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro.

Há uma relação intrínseca entre a gênese da Educação do Campo e a ativa participação “dos sujeitos da Reforma Agrária, dos acampados e dos assentados. Como frisa Molina & Antunes Rocha (2014, p. 224-225),

O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma escola vinculada ao meio rural ou uma escola que se apresenta como universal. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações.

As lutas pela Educação do Campo e Educação Especial ganharam maior apoio a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, em que as especificidades da Educação do Campo (Artigo 28) na LDBEM apontam para a necessidade de a educação escolar promover práticas educativas que assegurem as peculiaridades dos alunos e de seus espaços de vivência.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10)

Bem como dos espaços escolares ofertarem a Educação Especial (Artigos 58 e 59), de modo que:

Art. 58, [...] §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns[...] (BRASIL, 1996, p. 19)

E foi a partir desses documentos que derivaram outros instrumentos legais fundamentais para regulamentar a construção de pedagogias próprias para a oferta da Educação do Campo e da Educação Especial.

No que tange à Educação do Campo, há que se destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. (MOLINA, 2006).

Desse evento, além do debate teórico, que foi sua essência, surgiram encaminhamentos de continuidade da interação entre os pesquisadores, bem como outras estratégias de ação para consolidar os objetivos traçados; c) criação de cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa em universidades públicas – como exemplo já iniciado, cita-se o curso de especialização em Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável, desenvolvido pela Universidade Federal de Campina Grande, em parceria com MEC e MDA. (MUNARIM, 2006, p.20)

Mas antes da efetivação do PRONERA como Política de Educação, há outras normativas que auxiliaram para a operacionalização da Educação do Campo, dentre elas: Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação; do Parecer CEB/CNE nº 36/2001 de 04/12/2001- Diretrizes Operacionais à Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001b); da Resolução CEB/CNEB nº 01/2002 de 03 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; do Parecer CEB/CNE nº 01/2006 de 01/02/2006 - Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; e do Decreto nº 6.040/2007 de 07/02/2007 – Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Para Munarim (2006), a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo, foi a partir da

Resolução da CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo:

A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual “ponto de encontro” entre Estado e Sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política. (MUNARIM, 2006, p.18)

Importante destacar também que a essência e a identidade da escola do campo são preconizadas a partir dessa Resolução:

Art. 2. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1).

Em 2010 foi sancionado o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, regulamentando a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010a).

Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do PRONERA é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo. [...] Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País. (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

As conquistas oriundas do PRONERA e dos movimentos sociais garantiram, no ano de 2010, a oferta de 3.358 vagas para formação superior em Educação do Campo em 33 Universidades e Institutos Federais e Estaduais no Brasil (BRASIL, 2010a). Em 2012, através do Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, a SECADI convocou as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo -

PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, fomentando a criação de mais 40 cursos de Licenciatura em educação do Campo no Brasil (BRASIL/MEC, 2012).

Ainda num processo de conquista de direitos, os povos camponeses e a educação do campo tiveram, em 2013, foi instituído através da Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, designado como um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, reconhecendo, no Art. 2º que: como populações do campo:

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2013, p. 1)

A aprovação do PRONACAMPO surge do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo e contribuiu para fortalecer os debates acerca das políticas públicas educacionais (BICALHO, 2018, p.226), de tal forma que a necessidade de formação inicial e continuada específica para educadores nas diversas modalidades de ensino foi reconhecida e regulamentada através da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p.3)

Atualmente, a formação de educadores para atuarem nas escolas do campo ocorrem em 58 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Universidades e Institutos Federais distribuídos em todas as regiões do Brasil, e estão em fase de implantação mais 6 cursos (BRASIL/E-MEC,

2022). A política de formação de educadores do campo compreende, portanto, a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, um currículo pautado nas questões socioeconômicas, políticas e culturais dos seus territórios de origem. Nas ponderações de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 244),

[...] A política de formação de educadores do campo compreende, portanto, a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos, capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contem, especialmente, as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses neste território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem.

Em 2020, Molina fez uma ampla reflexão sobre os avanços, as conquistas e os desafios que participaram da trajetória da Educação do Campo, destacando que ela “se estruturou ...no direito a ter direitos. O fato dos camponeses se colocarem em luta organizados pelo direito a terra, pelo direito a educação está fundamentado nessa ideia. Esses direitos estão estabelecidos, mas não estão materializados”. (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 277).

Ainda seguindo a análise da autora, a prática pedagógica que garante a produção de conhecimento fundamenta-se no “entrelaçamento entre terra x trabalho x educação x identidade que vai produzir a própria dinâmica da produção de conhecimento e sedimentar as bases de uma educação camponesa libertadora (MACIEL; CAMACHO, 2020, p.270), e embora a Educação do Campo ocupe todos os níveis do sistema educacional brasileiro, ainda é necessário “um olhar” para a Educação do Campo nas bases.

Penso que a Educação do Campo avançou bem mais na educação do superior do que na educação básica. Poderíamos dizer que nós temos hoje, de uma maneira consolidada, experiências relevantes no âmbito da educação superior em nosso país e que envolve um número significativo de universidades, de centros de pesquisa, de docentes, de educadores e de educandos. Temos também experiências relevantes na educação básica no nosso país, mas em número bem menor se comparado ao tamanho da rede da educação básica. Quer dizer que não temos experiências consolidadas, temos, porém, em vários estados experiências fundamentais de transformação da forma escolar na educação básica ... Escolas do campo há muitas, mas, sem dúvida, há mais escolas rurais do que escolas do campo no nosso país. Esse é, ao mesmo tempo, uma constatação e um grande desafio. Precisamos nos aproximar muito mais das escolas básicas do campo, precisamos avançar no trabalho geral com a formação de educadores e com os educandos como sujeitos

camponeses que estão nessas escolas em todo o território rural do nosso país. (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 274-275)

O maior desafio para a Educação do Campo e para toda a Educação Brasileira ocorreram nos últimos 4 anos (2018-2022), a partir de um movimento político-econômico que colocou a sociedade brasileira em situação de risco, por ações contrárias a democracia, aos valores humanos, e a própria vida. De acordo com Molina, houve avanços “na necropolítica, na política do extermínio, na política da eliminação dos camponeses, na política da morte, na política que nega a diversidade social, na política que mata deliberadamente”. (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 277)

Mesmo diante das inúmeras tentativas de desmonte da educação superior pública e de qualidade por parte do governo que se estabeleceu entre 2028-2022, as instituições de ensino superior, representadas principalmente pelos docentes e discentes dos cursos de Educação do Campo e com o apoio dos movimentos sociais, permanecem em alerta e em movimento contra hegemônico pela permanência e ampliação da Educação do Campo no território brasileiro pois,

[...] a Educação do Campo tem como sua essência a defesa da vida, a defesa da valorização da vida de todos os sujeitos, da igualdade e da justiça social. E é impossível a igualdade e a justiça social na sociedade capitalista, portanto, ela é contra-hegemônica porque ela parte dessa compreensão, de que é necessário superar a lógica da sociedade capitalista que é fundada em duas grandes leis: a) da exploração do homem-pelo-homem; b) da exploração da natureza. Assim, a Educação do Campo é contra-hegemônica porque visa construir práticas educativas, práticas formativas que busquem um outro ethos societário, que busque uma sociedade não da exploração do homem-pelo-homem, não da exploração insana da natureza, mas uma lógica de solidariedade, de cuidado, de respeito da vida humana, de distribuição de produção e distribuição igualitária da riqueza gerada pela classe trabalhadora. (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 277)

5.2.A Educação Especial nas legislações brasileiras

Diante das abreviadas considerações sobre o processo histórico de luta dos povos camponeses e movimentos social por uma educação do campo que reconhece o território camponês como espaço de saber e em que, as escolas camponesas primam por uma educação vinculada com a realidade de vida do estudante, ingressamos em outra modalidade de educação – a Educação Especial- que também tem seu alicerce na luta de movimentos sociais, através das famílias de estudantes com deficiência e de entidades apoiadoras, em busca de garantias de oferta de educação escolar aos seus filhos, sendo reconhecida sua especificidade e assegurada a inclusão educacional de todos os estudantes.

Analizando os estudos de Kassar (2011, 2012), os marcos iniciais da Educação Especial no Brasil, datam de 1930, através da criação da Instituição Pestalozzi de Minas Gerais. Esse Instituto impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. [...] e as crianças deveriam ser agrupadas seguindo critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência. [...] que serviram tanto para a organização de classes homogêneas das escolas públicas quanto para a formação das classes especiais (KASSAR, 2011, p. 66).

Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”. De acordo com DECRETO nº 5.884 (BRASIL, 1933 *apud* KASSAR, 2011, p.65), [...] as escolas de débeis físicos se destinam às crianças desnutridas ou em crescimento em atraso as quais convenha regime especial de trabalho escolar, com o fim de reintegrá-las na normalidade física (Art. 826).

Kassar (2012, p. 836) historicizando a Educação Especial no Brasil, menciona que para o atendimento da educação especializada, além de escolas específicas para crianças com deficiências, também estavam previstas escolas “de educação emendativa dos delinquentes” (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, Art. 794), e as crianças deveriam ser separadas a partir de suas características[...] os serviços de higiene dos diferentes estados brasileiros passaram a classificar os alunos entre normais e anormais, iniciando um processo de “patologização” escolar.

A partir da década de 60, vários países, inclusive o Brasil, passaram a adotar propostas menos segregadas para a educação de pessoas com deficiências e a modificar suas leis para a garantia de direitos a essa população, de forma ampla. Com a aprovação do Artigo 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, estava prevista a matrícula dos excepcionais, quando possível, enquadrada “no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961 *apud* KASSAR, 2012).

Na década de 70, a Educação Especial foi reconhecida a partir da Lei 5.692/71, e os alunos de Educação Especial foram definidos no Artigo 9º, como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (KASSAR, 2011, p. 68).

Na década de 1990, houveram várias reformas no Brasil, e através da Constituição Federal de 1988 a Educação Especial ganha espaço e passa a ser mais discutidas em documentos nacionais e internacionais, dentre eles: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Plano Decenal

de Educação para Todos (BRASIL, 1993), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 1996. (BRASIL, 1996). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Atendimento Educacional Especializado está assegurado no artigo 58, § 1º e § 2º, em que:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p.19).

A partir do ano 2000, alguns avanços ocorreram. A educação especial passou a ser ofertada pelo Estado a partir do Educação Infantil, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, preconizando a construção de escolas inclusivas que garantisse o atendimento à diversidade e ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2001c).

Em 2002, através da Lei nº 10.436 de 2002 a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi reconhecida como meio legal de expressão e comunicação, apoiando seu uso e difusão e a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores, além do atendimento por fonoaudiologia (BRASIL, 2002a) e o estabelecimento das normativas para a formação dos profissionais atuantes na Libras ocorreu em 22 de dezembro de 2005 através da Lei nº 10.436 e do Decreto nº 55.62. Também em 2002, foi aprovada a Portaria Nº 2678/02 com diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille, compreendendo o projeto da gráfica Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2002b)

Em 2004 foi regulamentada por Decreto-Lei a Lei de Acessibilidade (Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004) atendendo a uma demanda histórica dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência que trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. (BRASIL, 2004)

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/ Superdotação em todos os estados e no Distrito Federal para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação

continuada aos professores (GT- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 10). Em 2006 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A partir dessa Convenção o Brasil que estabeleceu aos Estados o dever de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, seja urbano ou rural:

[...] A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (PCDLEGAL, 2014, p.33)

Para melhor atendimento aos PAEE nas escolas públicas, foi criado O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado pelo Governo Federal no ano de 2007, sob responsabilidade do Ministério da Educação para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2007). E através da Resolução nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), orienta sobre a qualificação dos profissionais para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais, e devem apresentar formação inicial que os habilite ao exercício da docência, requerendo-se também formação específica na área de Educação Especial. Isso significa ter competências como conhecimento em libras, braile, orientação e mobilidade para cegos, entre outras, oriundas de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação. (LEITE & CARNEIRO, 2018, p. 10)

No caminho de lutas por garantias da oferta da Educação Especial na Educação Básica, alguns marcos efetivos para a Educação Especial no Brasil devem ser considerados, dentre eles: a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (GT-POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 14)

Essa política também destaca a importância da interface Educação Especial e Educação do campo, destacando a necessidade de “assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p. 17).

Em relação ao atendimento do PAEE em escolas de Educação do Campo, a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008b), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, destaca que:

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

No ano seguinte, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), reafirmando a obrigatoriedade de os sistemas de ensino atenderem ao PAEE em salas comuns e em salas com recursos específicos, com destaque à:

Art. 1º [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.1).

Quanto ao Público-Alvo da Educação Especial, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, regulamentou a caracterização desse grupo como:

§ 1º ...as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2011, p. 1).

No Decreto também estão estabelecidos os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, (Art. 3º) além de estar preconizado o apoio técnico e financeiro para adequações na arquitetura de prédios escolares para acessibilidade; da elaboração, produção e distribuição de recursos didático-pedagógicos, além da garantia de implantação de salas de recursos multifuncionais e da formação continuada aos docentes, no intuito de proporcionar acolhimento adequado ao Público-Alvo da Educação Especial (Art. 5º, § 2º). (BRASIL, 2011, p. 2)

Em 2014 os direitos da Educação Especial foram assegurados através do Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 13.005/14, lei está que também assegurou a Educação do campo.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - Garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - Promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014).

Em 2015, através da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que preconiza à acessibilidade, à igualdade de oportunidades e os direitos à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à vida em todas as suas instâncias para as pessoas com deficiência.

Apesar de tantas Leis mencionarem o direito à Educação Especial, os entraves na educação escolar dos estudantes com deficiência ainda estão presentes, principalmente na questão da inclusão desses estudantes no espaço escolar, que deriva de vários fatores, dentre os quais, a falta de infraestrutura adequada ao atendimento do estudante com deficiência; as condições pedagógicas ausência de materiais pedagógicos adequados; e pela falta de oferta de capacitação aos profissionais que fazem o Atendimento Educacional Especializado.

A Educação do Campo e a Educação Especial trilharam e seguem trilhando um caminho de lutas, e ao mesclar a Educação Especial no contexto da Educação do Campo, as dificuldades e (in)acessibilidades aumentam. Apesar de existir documentos orientadores na tentativa de suprimir

as barreiras ao acesso ao PAEE, a maioria das escolas do campo está muito distante do que estabelece a LBI Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), especificamente no Art. 3º:

Art. 3º. I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; Art. 15. V - Prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS). Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

Como constatado, a acessibilidade está prevista em lei de forma ampla e igualitária, tanto para o meio urbano quanto para o meio rural, prevendo infraestrutura adequada para o atendimento do PAEE, bem como a garantia de assistência das Redes de Atenção Básica de Saúde. Entretanto, esses direcionamentos ainda seguem no campo teórico, especialmente nos espaços campestinos, que sofrem inúmeras carências em infraestrutura e ausência de espaços e profissionais para atendimento em saúde e para outros atendimentos mais especializados.

5.3. A Educação Escolar do Campo e as conexões com a Educação Especial Inclusiva em Mato Grosso do Sul

Aprofundando um pouco mais sobre a Educação Escolar do Campo em Mato Grosso do Sul, é importante destacar a grande demanda em escolas para atendimento das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, ao considerar que no Estado estão presentes 187 Projetos de Assentamentos que se enquadram entre as fases: 03 - Assentamento Criado; 04 - Assentamento em Instalação; 05 - Assentamento em Estruturação; 06 - Assentamento em Consolidação; e 07 - Assentamento Consolidado (MAPA, 2022).

Em 2003, o funcionamento da Educação Básica nas escolas do Campo foi regulamentado pela Deliberação CEE/MS n. 7111/2003, do Conselho Estadual de Educação, assegurando as seguintes concepções:

Formação humana, como direito; fundamentada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos; Relação com o meio ambiente (agroecologia); Adequação dos

currículos à realidade do campo; Respeito à regionalidade (cultura); Valorização dos educadores do campo; Construção coletiva (comunidade/escola) (SED/MS, 2021, p. 43).

Em 2011, as Escolas Estaduais do Campo tiveram a regulamentação das Diretrizes Operacionais com a implantação dos eixos “TERRA – VIDA – TRABALHO (TVT)” como eixos articuladores no processo de ensino, a através da RESOLUÇÃO SED Nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011 e republicada através da RESOLUÇÃO/SED Nº 3.201, de 2 de fevereiro de 2017 (SED/MS, 2017a), que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino, com destaque ao exposto no Art. 5º.

Art. 5º As escolas do campo terão na sua Proposta Pedagógica os Eixos Temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo os componentes curriculares/disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-as entre si e atendendo à realidade da comunidade.

Contemplando mais um pouco sobre a legislação estadual que orienta a Educação do Campo em MS, no Plano Estadual de Educação (PEE-MS, 2014), decênio 2014-2024, há designação de duas Metas específicas à Educação do Campo, sendo elas:

Meta 2- Estratégia 2.10. Desenvolver, a partir do segundo ano de vigência deste PEE-MS, tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inseridas nos currículos específicos, respeitando a cultura de cada comunidade (PEE- MS, 2014, p .25).

Meta 18- Estratégia 18.6. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo, povos das águas, das comunidades indígenas, quilombolas e fronteiriças no provimento de cargos efetivos para essas escolas (PEE- MS, 2014, p.99).

Em 2018 houve a publicação da RESOLUÇÃO/SED N. 3.429, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2018, apresentando a proposta de organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino (SED/MS, 2018).

De acordo com o Anexo V da Resolução, a oferta da educação do campo em MS ocorre através de três grupos de escolas, sendo: Escolas identificadas como Educação do Campo (n=32), Escolas e respectivas Extensões identificadas como Educação do Campo (n=8 escolas + n=13 extensões) e Escolas Urbanas com extensões identificadas como Educação do Campo (n=23 escolas + 32 extensões). A lista completa das respectivas escolas pertencentes a cada grupo está apresentada

no Anexo 1. Para além desse quantitativo, é importante considerar que há um grande quantitativo de escolas municipais que ofertam a educação do campo e que algumas Secretarias Municipais de Educação aderiram às diretrizes operacionais, incluindo o TVT como eixo estruturante em escolas municipais do campo, a exemplo das escolas de Nioaque, foco dessa pesquisa.

Ao adentrar na discussão sobre o papel das escolas do campo, Camacho, Soares & Ferreira (2021, p.130), apontam que “as escolas do campo cumprem à função social, para além da educação formal, servindo de espaços de socialização no assentamento”. E por essa razão é primordial incluir nesse processo de socialização, o PAEE que está presente nesses espaços, garantindo que todas as particularidades sejam incluídas no processo educativo, embora Corrêa & Rebelo (2019, p. 64 e 65), ressaltem que,

“As políticas para educação do campo e educação especial vêm sendo implementada de forma que consideramos ainda incipiente, no sentido de garantir que seus direitos de acesso à escola e apoio a inclusão sejam efetivados, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo, região e povo”.

No que tange ao atendimento educacional às pessoas com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul, este iniciou-se com as instituições filantrópicas Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAG), em 1957; APAE, em 1967; e Sociedade Pestalozzi, em 1979. Gradativamente outras instituições foram surgindo no estado (PEE, SED/MS, 2015, p.33).

O atendimento educacional à pessoa com deficiência em Mato Grosso do Sul, iniciou oficialmente em 1981, através da criação do Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social (CRAMPS), composto por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce - SEAPRE e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem – SEDEA (BELATO, 2019). No ano seguinte, foram estabelecidas as normas de atendimento aos serviços especializados na EE, como destaca Belato (2019, p.15):

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação fixou normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 261/82. No dia 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial, prevalente no estado nessa época, por meio da Resolução 001/86. Naquele momento, a Diretoria de Educação Especial concluiu haver falhas no trabalho desenvolvido e propôs uma nova estruturação, formada por três núcleos: deficiência mental, auditiva e visual; de implementação de atendimento especializado para deficiência física, superdotados e problemas de conduta.

Com a ampliação dos debates e adequações das políticas para a Educação Especial, em 1989, foi criado o Centro Sul Mato-grossense de Educação Especial (CEDESP), com a “função de “oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de condutas” (Mato Grosso do Sul, Decreto 5.078/89 *apud* BELATO 2019, p.15).

Na década de 1990, foram implantadas as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs); em 1991, a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE); em 1997, o Centro Integrado de Educação Especial; em 1999, as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, substituindo as UIAPs.

Na década de 2000, o Estado de Mato Grosso do Sul, na tentativa de acompanhar a normatização nacional e internacional quanto ao atendimento do educando com deficiência, instituiu documentos que intentam promover a inclusão do público-alvo da educação especial no início do século XXI (NASCIMENTO, SANTOS, 2008, p. 57).

Em 2002, foi criado o Núcleo de Educação Inclusiva por meio do Decreto nº 11.027, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares. Em 2003, foi instituído o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, por meio da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, estando o atendimento a educação especial, preconizado no Inciso II do artigo 5º: “ensino especializado, gratuito, aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede oficial de ensino”,

Ainda em 2003, através da Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, foi elaborado e publicado o Plano Estadual de Educação. Sobre a Educação Especial, alguns dos objetivos e metas são: Meta 11. Garantia de atendimento especializado às crianças com necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes estrutura física adequada, recursos humanos, pedagógicos e equipamentos (p.11); Meta 22. Articulação com as instituições públicas e privadas de ensino superior para inserção dos conteúdos específicos sobre Educação Especial nos cursos de formação superior e capacitação de professores, visando à melhoria do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (p.17); Meta 23. Disponibilização, pelo Poder Público, de recursos humanos e financeiros às entidades filantrópicas que atendem à educação especial (p.17) (MS, 2003).

Em 2006, as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, passaram a receber a denominação de Núcleos de Educação Especial (NUESP). (PEE, SED/MS,

2015, p.33). “Os Núcleos de Educação Especial (NUESP) criados em 2006 têm, como uma das funções estabelecidas pela SED, a de avaliar os alunos encaminhados pela coordenação pedagógica da escola com indicadores de necessidades educacionais especiais” (SED/MS, 2006).

Em 2009, foi criado o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) vinculado à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação do Estado de MS “com a finalidade de prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva”. (MATO GROSSO DO SUL, 2009)

Em 2017, foi publicada a RESOLUÇÃO/SED Nº 3.330, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2017 (SED/MS, 2017b), orientando sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial, estando, no Art. 3º, os espaços de atendimento ao PAEE, sendo denominados Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial:

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS; b) o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP-DV/MS; c) o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA; d) o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI; e) o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA; f) o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS.

Ainda em 2017, através do Decreto nº 14.787, de 24 de julho de 2017, ocorreu a reorganização do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), sendo gerido administrativa e pedagogicamente pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da Superintendência de Políticas Educacionais da SED, e em sua organização inicial contava com dois núcleos específicos, dentre eles: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS e o Núcleo de Educação Especial – NUESP, estando entre as responsabilidades do CEESPI:

Art. 3º. I - implantar e implementar programas e projetos voltados ao desenvolvimento da educação especial e inclusiva; II - desenvolver ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação na área da educação especial e inclusiva, em articulação com a Coordenadoria de Formação (CFOR) da Superintendência de Políticas Educacionais da SED; III - oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades escolares; IV - propiciar serviços de apoio da educação especial aos estudantes, público da educação especial, da Rede Estadual de Ensino.

Art. 4º. Ofertar os seguintes atendimentos educacionais: I - atendimento educacional especializado para público da educação especial; II - sala de apoio pedagógico para transtornos funcionais específicos. (Diário Oficial MS, 2017, p.1)

Assim, a CEESPI passou a ser constituída pelo: Núcleo de Educação Especial – NUESP, Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, Núcleo de Acompanhamento Especializado, Núcleo da Classe Hospitalar, Núcleo de Apoio à Família e Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, regulamentado no Decreto Estadual nº 14.787 de 24 de julho de 2017.

Ao Núcleo de Educação Especial (NUESP), cabe articular entre a comunidade escolar, as práticas específicas para a inclusão dos estudantes, buscando:

O Núcleo de Educação Especial - NUESP tem como objetivo desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, assim como promover articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos estudantes público da educação especial. Dentro do contexto escolar, todas as atividades inerentes à educação especial passam pela articulação entre o gestor e os técnicos do NUESP, que indicarão as possibilidades mais adequadas frente às necessidades do estudante da educação especial, sendo fundamental o contato entre a coordenação pedagógica, gestor, secretaria da escola e docentes da instituição escolar junto ao técnico do NUESP. (BELATO, 2019, p. 19)

Ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS compete identificar, atender e oferecer apoio pedagógico aos estudantes com altas habilidades/superdotação, orientar as famílias e responsáveis e promover estudos e formação continuada. Além dessas atribuições, o NAAHS tem seu trabalho voltado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, trabalhando de forma suplementar ao currículo proposto na escola onde o estudante está matriculado. Pela ampla demanda ao NAAHS, este passou a ser um Centro específico de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, desde 24 de julho de 2017, através do pelo Decreto Estadual nº 14.786, sendo oficialmente denominado Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS. (BELATO, 2019, p. 19)

Importante ressaltar que O NUESP na capital está vinculado administrativa e pedagogicamente ao CEESPI e nos municípios do interior os técnicos que desempenham suas funções no NUESP estão vinculados administrativamente às Escolas Estaduais dos municípios e pedagogicamente à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial. (SILVA et al., 2019, p.37).

Em 2021, a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) e as demais coordenadorias de educação passaram a ficar vinculadas a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), que é um dos órgãos de gerência e execução operacional (SED/MS, 2021).

A que se destacar que no Plano Estadual de Educação – 2014-2024, há centros e núcleos estaduais, vinculados à Secretaria de Estado de Educação e atuantes junto às unidades escolares, alguns em parceria com o Ministério de Educação, sendo:

Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS); Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-comunicação (CEADA); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); e Central de Interpretação de Libras. Esses centros foram criados com o objetivo comum de desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, bem como promover, junto a essas unidades, a articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas. (PEE, SED/MS, 2014, p.34).

De acordo com o PEE (SED/MS, 2015, p. 36), no ano de 2015, ainda havia muita demanda de atendimento à Educação Especial,

[...] há ainda muitas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sem atendimento educacional adequado. A maioria delas deixa de obter melhor desenvolvimento de suas potencialidades porque não são atendidas educacionalmente logo que se constata a deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Algumas são identificadas somente quando ingressam nas escolas, denotando assim a falta de um trabalho intersetorial (saúde, educação, assistência social e outros) que ocorra de forma articulada nas esferas federal, estadual e municipal. Verifica-se a necessidade de mais investimento na formação dos professores e dos demais profissionais envolvidos no atendimento a esta população, bem como na acessibilidade arquitetônica, transporte, comunicação e informação.

Na Resolução/SED n. 3.429, de 23 de fevereiro de 2018, direcionada às escolas do campo, o atendimento ao PAEE está previsto no Art. 21 (SED/MS, 2018, p.3), em que:

Art. 21. Para o agrupamento dos estudantes com necessidades específicas nas salas comuns do ensino fundamental e do ensino médio, considerar-se: o quantitativo por sala, as necessidades específicas e os recursos disponibilizados aos estudantes, sendo: I– nos anos iniciais do ensino fundamental - máximo de 15 (quinze) estudantes; II– nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio – máximo de 20 (vinte) estudantes.

Para melhor apresentar a situação atual de atendimento ao PAEE nas escolas identificadas como Educação do Campo, foi elaborado o Quadro 1, reunindo informações disponibilizadas na Resolução/SED n. 3.429, de 23 de fevereiro de 2018, com informações disponibilizadas na Plataforma QEdu.

Quadro 1. Escolas localizadas em distritos ou assentamentos que ofertam a modalidade Educação do Campo e o atendimento ao PAEE. [A identificação das escolas segue o proposto na Resolução SED/MS nº 3.429, de 23 de fevereiro de 2018. Os dados sobre Sala de Recursos Multifuncional (SRM), acessibilidade e nº de alunos PAEE foram coletados na Plataforma QEdu (<https://qedu.org.br>), ano base: 2022].

Escola	Localização Município-Distrito	SRM/ Acessibilidade	NAM 2022 PAEE
Escolas Identificadas como Educação do Campo			
Escola Estadual Luis Vaz de Camões	Angélica - Distrito de Ipezal	Sem SRM/ Com acessibilidade	9
Escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino	Anaurilândia- Povoado Quebracho	Sem SRM/ Com acessibilidade	2
Escola Estadual Eufrázia Fagundes Marques	Aral Moreira - Povoado de Vila Marques	Sem SRM/ Sem acessibilidade	15
Escola Estadual Prof. Ladislau Deák Filho	Bataguassu - Distrito Porto XV de Novembro	Sem SRM/ Com acessibilidade	2
Escola Estadual Debrasa	Brasilândia - Distrito DEBRASA	Sem SRM/ Com acessibilidade	1
Escola Estadual Frei João Damasceno	Caarapó- Distrito Nova América	Com SRM/ Com acessibilidade (sanitário)	6
Escola Estadual Padre José de Anchieta	Caarapó- Distrito Cristalina	Com SRM/ Com acessibilidade	5
Escola Estadual Joaquim Malaquias da Silva	Camapuã - Distrito Pontinha do Cocho	Sem SRM/ Com acessibilidade (sanitário)	4
Escola Estadual João Baptista Pereira	Deodápolis - Distrito Presidente Castelo	Sem SRM/ Com acessibilidade	3
Escola Estadual Lagoa Bonita	Deodápolis- Distrito Lagoa Bonita	Com SRM/ Com acessibilidade	1
Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja	Dourados - Distrito de Itaum	Com SRM/ Com acessibilidade	13
Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira – Distrito de Indápolis	Dourados – Distrito de Indápolis	Com SRM/ Com acessibilidade	13
Escola Estadual Silo Vargas Batista	Eldorado - Distrito Morumbi	Sem SRM/ Sem acessibilidade	3
Escola Estadual Jonas Belarmino da Silva	Fátima do Sul- Distrito de Culturama	Com SRM/ Com acessibilidade	19

Escola Estadual Deputado Weimar Torres	Glória de Dourados - Distrito Guassulândia	Com SRM/ Com acessibilidade	7
Escola Estadual Olivia Paula	Itaporã - Distrito de Piraporã	Com SRM/ Com acessibilidade	6
Escola Estadual Princesa Izabel	Itaporã - Distrito de Santa Terezinha	Com SRM/ Com acessibilidade (sanitário)	6
Escola Estadual Senador Saldanha Derzi	Itaporã - Distrito de Montese	Com SRM/ Com acessibilidade	22
Escola Estadual João Ponce de Arruda Escola	Inocência - Distrito São Pedro	Sem SRM/ Com acessibilidade	1
Escola Estadual Joaquim Gonçalves Ledo	Ivinhema - Distrito Amandina	Com SRM/ Com acessibilidade (sanitário)	6
Escola Estadual Prof. Joaquim Alfredo Soares Vianna	Jateí- Povoado Nova Esperança	Com SRM/ Com acessibilidade	6
Escola Estadual Zumbi dos Palmares	Jaraguari- Furnas do Dionísio	Sem SRM/ Com acessibilidade	1
Escola Estadual Uirapuru	Nioaque-Assentamento Uirapuru	Com SRM/ Com acessibilidade	3
Escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio	Nova Andradina- – Distrito de Nova Casa Verde	Sem SRM/ Com acessibilidade	4
Escola Estadual Prof Carlos Pereira da Silva	Ponta Porã -Assentamento Itamarati I	Com SRM/ Sem acessibilidade	6
Escola Estadual Nova Itamarati	Ponta Porã -Assentamento Itamarati II	Com SRM/ Com acessibilidade	76
Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos	Ponta Porã -Assentamento Itamarati I	Sem SRM/ Com acessibilidade	14
Escola Estadual Dorcelina Folador	São Gabriel do Oeste- Assentamento Campanário	Sem SRM/ Com acessibilidade	4
Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca	Terenos- Distrito Indubrasil	Com SRM/ Com acessibilidade	11
Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin	Três Lagoas-Distrito de Arapuá	Com SRM/ Com acessibilidade	12
Escola Estadual Emmanuel Pinheiro	Vicentina- Distrito de Vila Rica	Com SRM/ Com acessibilidade	15
Escola Estadual São José	Vicentina- Distrito São José	Com SRM/ Com acessibilidade	2
Escolas e Respectivas Extensões Identificadas como Educação do Campo			

Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA)	Aquidauana – Rodovia Aquidauana CERA – KM 12	Sem SRM/ Com acessibilidade	1
Extensão Sala Ada Moreira de Barros	Aquidauana - Distrito de Cipolândia	Sem SRM/ Com acessibilidade	13
Extensão Sala Antônio Santos Ribeiro	Aquidauana - Distrito de Piraputanga	Sem SRM/ Sem acessibilidade	1
Extensão Sala Santa Luzia	Campo Grande - Fazenda Girassol	-	
Escola Estadual Pólo Francisco Cândido de Rezende	Campo Grande – Distrito Anhaduí	Sem SRM/ Com acessibilidade (escola e dependências)	4
Extensão Isauro Bento Nogueira	Campo Grande - Distrito Anhanduí	Com SRM/ Com acessibilidade	14
Escola Estadual Porto Vilma	Deodápolis	Sem SRM/ Com acessibilidade	5
Extensão Sala Princesa Isabel	Deodápolis - Distrito Vila União	-	
Escola Estadual Pres. Getúlio Vargas	Dourados - Vila Vargas	Com SRM/ Com acessibilidade	12
Extensão Sala Padre Anchieta	Dourados - Distrito de Vila Formosa	Com SRM/ Com acessibilidade	4
Extensão Coronel Firmino Vieira	Dourados - Distrito de Guaçu	Com SRM/ Com acessibilidade	6
Escola Estadual Padroeira do Brasil	Nioaque - Assentamento Padroeira do Brasil	Com SRM/ Com acessibilidade	8
Extensão Sala Areias	Nioaque - Assentamento Areias	-	
Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni	Ponta Porã - Distrito de Sanga Puitã	Com SRM/ Sem acessibilidade	22
Extensão Sala Graça de Deus	Ponta Porã - Distrito de Sanga Puitã	Sem SRM/ Com acessibilidade (sanitário)	7
Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo	Sidrolândia - Assentamento Eldorado II	Sem SRM/ Sem acessibilidade	8
Extensão Sala Jibóia	Sidrolândia - Assentamento Jibóia	-	
Extensão Sala Capão Bonito II	Sidrolândia - Assentamento Capão Bonito II	-	

Extensão Sala São Pedro	Sidrolândia - Assentamento São Pedro	-	
Extensão São João Batista	Sidrolândia - Assentamento João Batista	-	
Escola Estadual Vespasiano Martins	Sidrolândia - Distrito de Quebra Coco	Sem SRM/ Sem acessibilidade	12
Extensão Aldeia Lagoinha	Sidrolândia - Distrito de Quebra Coco	-	

Obs. SRM- Sala de Recurso Multifuncional (equivalente a Sala de Atendimento Educacional – nomenclatura utilizada na Plataforma QEdU); Com acessibilidade (escola, sanitário, outras dependências); NAM- número de alunos matriculados; PAEE- Público-Alvo da Educação Especial. (–) sem informação.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, há um quantitativo considerado de alunos que compõe o PAEE em escolas do campo dos municípios de Ponta Porã (Escola Estadual Nova Itamarati – 76 alunos, Escola Estadual Prof. Jose Edson Domingos dos Santos -14 alunos e Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, Distrito de Sanga Puitã – 22 alunos) e no município de Itaporã – Distrito de Montese (Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni- 22 alunos).

No grupo de Escolas Identificadas como Educação do Campo, há 19 escolas com Sala de Atendimento Especial e 13 escolas que não tem um espaço de atendimento especial, e quanto à acessibilidade, 3 escolas não tem espaços com acessibilidade. O que chama mais atenção em relação à falta de acessibilidade é a Escola Estadual Eufrázia Fagundes Marques, localizada no Povoado de Vila Marques em Aral Moreira, por haver 15 alunos que constituem o PAEE, e a EE Prof Carlos Pereira da Silva, no Assentamento Itamarati I, em Ponta Porã, com 6 alunos pertencentes ao PAEE.

No grupo das Escolas e Respectivas Extensões Identificadas como Educação do Campo, há 6 escolas com SAE, 8 sem SAE, e para 8 extensões, não há informações sobre na Plataforma QEdU. Quanto à acessibilidade, há 4 escolas sem acessibilidade, mas chama a atenção, a ausência de acessibilidade na Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, no Distrito de Sanga Puitã, em Ponta Porã, pelo considerado número de alunos que compõe o PAEE (n=22) e na Escola Estadual Vespasiano Martins, no Distrito de Quebra Coco, em Sidrolândia, com 12 alunos do PAEE.

Como não há caracterização da estrutura de uma Sala de Atendimento Especial na Plataforma QEdU, considerou-se a SAE semelhante à uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Embora conste a presença das SEM em muitas das escolas citadas no Quadro 1, e de espaços de acessibilidade, segundo Nozu, Sá e Damasceno (2019, p. 59), “É preciso questionar o formato de

Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais nos cenários das escolas do campo e indígenas”. Em muitos casos, os modelos de SRM e os espaços de “acessibilidade meramente formal” (RIBEIRO, 2020), não estão aptos à atender às especificidades dos contextos locais, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, as dependências físicas das escolas, a falta de profissionais de apoio e de professores com conhecimento para o AEE, e da própria organização pedagógica das escolas do campo.

Observa-se que a Rede Básica de Ensino em Mato Grosso do Sul ainda carece de muita atenção quanto às demandas relacionadas ao AEE por parte do setor governamental ao considerar que na Lei Brasileira de Inclusão, Art. 28, N° 13.146, de 6 de julho de 2015, em que responsabiliza o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, [...];
- II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (BRASIL, 2015)

Dentre as muitas incoerências quanto da oferta do AEE em escolas localizadas nos territórios específicos, estão fatores já mencionados anteriormente, como a falta de infraestrutura nos espaços educacionais, com condições de acessibilidade para facilitar o acesso dos alunos com deficiências físicas, além de profissionais especializados para atender alunos com deficiências intelectuais. O fato da maioria das escolas não ter SRM acaba não sendo o problema mais grave, embora o AEE deva ser prioritariamente realizado nesse espaço, como estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em que, em seu Art. 5º, contempla:

Art.5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p. 5)

Bem como nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010, p. 6)

Na Rede Pública Estadual de Ensino de MS, o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais é orientado pela NUESP, sendo a SRM caracterizada como:

[...] um espaço de flexibilização dos conteúdos, estratégias e recursos onde se pretende complementar a aprendizagem, tendo sempre como propósito o bom resultado do desempenho do estudante na sala de aula comum, por isso, o trabalho colaborativo entre professor especialista em Educação Especial e professor do ensino comum é tão importante, pois objetiva o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da Educação Especial. (SILVA et al., 2019, p.21).

Através da Resolução/SED N. 3.282, de 23 de maio de 2017, está prevista a implantação das Salas de Apoio Pedagógico em substituição às Brinquedotecas, com o propósito de criar mecanismos de acompanhamento individualizado psicopedagógico e de reforço escolar, para assegurar a permanência dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou com múltiplas repetências, considerados pelo menos dois anos de reprovação.

Art. 3º A Sala de Apoio Pedagógico atenderá os estudantes com transtornos da aprendizagem, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDHA, dislexia, discalculia, disortografia ou com múltiplas repetências, considerados pelo menos dois anos de reprovação com indicativo de transtorno funcional específico. (SED/MS, 2017c)

Quanto ao encaminhamento das crianças para as Salas de Apoio Pedagógico, este deve ser realizado através,

Art. 4º A avaliação do estudante para encaminhamento ao atendimento da Sala de Apoio Pedagógico caberá ao professor regente, professor da Sala de Apoio Pedagógico, técnicos do Núcleo de Educação Especial - NUESP, técnicos da Educação Básica, em parceria com a coordenação pedagógica e direção da escola, mediante ficha de acompanhamento e critérios estabelecidos pela equipe gestora da Sala de Apoio Pedagógico. (SED/MS, 2017c)

E ocorre por meio do:

[...] preenchimento de um formulário pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial (NUESP) da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS), com avaliação médica de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtornos Funcionais de Aprendizagem ou por meio de declaração ou histórico escolar que comprove múltiplas repetências das crianças com DA. Nos casos de diagnósticos não fechados, o Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico entra em contato com a Coordenação Pedagógica da escola em que o estudante está matriculado, para solicitar à família que o encaminhe para avaliação clínica. Após a identificação do estudante como público da Sala de Apoio Pedagógico, a família preenche o requerimento de matrícula e o termo de compromisso, diretamente no local que oferecerá o atendimento. (GIL, 2019, p. 75)

Assim, para que a Educação Especial se efetive como Educação Inclusiva, ela deve “apostar no currículo centrado no aluno, independentemente de suas dificuldades, deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”. (JARA & JUNIOR, 2022, p. 04). São inúmeros os desafios do fazer docente nas salas de recursos multifuncionais, ao considerar as especificidades do PAEE, que apresentam vários tipos de deficiências, e em diferentes graus que podem variar entre leve, moderado/médio e severo/grave. Isso requer mais estudo e capacitação, pois esse profissional necessita de muitos conhecimentos que não são oferecidos em sua formação inicial, visto que são conhecimentos e habilidades muito específicos (LEITE & CARNEIRO, 2018, p.14).

Para Oliveira (2021, p. 3), o AEE deve fomentar “a complementação e/ou a suplementação do currículo escolar através da disponibilização de serviços e recursos que contribuem para a acessibilidade, assim como estratégias que possibilitam a eliminação de barreiras, visando ao desenvolvimento da aprendizagem desses educandos e a inclusão social dos mesmos”. E “a instituição escolar, junto aos profissionais da educação devidamente capacitados, deve promover recursos que auxiliem o processo educativo e que contemplem as necessidades pedagógicas de seus alunos.” (JARA & JUNIOR, 2022, p. 04)

Como pode se observar, há muitos documentos que garantem o direito ao atendimento do PAEE nas escolas da Rede Básica de Ensino de MS, mas o que se tem na realidade das escolas identificadas como do campo e/ou localizadas em espaços camponeses e distritos, é um distanciamento da aplicabilidade das leis e da oferta de espaços mais adequados ao atendimento e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Transtornos Funcionais de Aprendizagem, como por exemplo, as Salas de Recursos Multifuncionais e as Salas de Apoio Pedagógico.

Nesse viés, entende-se que a existência das SRMs deve estar ancorada com a disponibilidade de ter materiais pedagógicos adequados e a presença de um quantitativo adequado de profissionais de apoio, capacitados para atender os alunos com deficiência, com atenção às especificidades e a diversidade cultural circulante nas escolas do campo.

6. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NIOQUE-MS

6.1. A oferta da Educação Especial e os desafios para a inclusão nas escolas do município de Nioaque

Existe muita complexibilidade nas práticas escolares da contemporaneidade, mas as escolas precisam desenvolver a missão de oferecer uma educação baseada em valores da cidadania, associando o conteúdo teórico com as vivências cotidianas dos educandos, para dar sentido ao que estão aprendendo.

Formar sujeitos morais não significa, pelo menos não significa apenas, transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Compete ao professor espertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral. Esse é fundamentalmente um processo dialógico, argumentativo, de convencimento. (GOERGEN 2007, p. 752 e 753)

Apesar da formação do ser humano começar no âmbito familiar, a escola atua como gestora que contribui para a construção dos valores e princípios da humanização e de suas relações sociais. Vale aqui diferenciar a educação especial da educação inclusiva. A educação especial inclui o estudante com deficiência no ambiente escolar desde educação infantil até o nível superior, promovendo o desenvolvimento global do ser humano. Já a educação inclusiva garante um ensino onde todos os estudantes, com ou sem deficiência, são ensinados em um mesmo ambiente escolar, oportunizando direitos iguais para todos. Assim, uma escola inclusiva propõe uma educação inclusiva em que a educação especial passa a ser compreendida como uma prática educativa que inclui todos os estudantes e que “permite a ampliação do debate e da reflexão sobre a diversidade humana nas dimensões sociais e, ao mesmo tempo, das diferenças e necessidades individuais” (FIGUEIRA, 2017, p.20). Nessa perspectiva, a educação inclusiva passa a ser caracterizada como,

[...] um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço a diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige a

ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO 2006, p. 08).

A educação inclusiva deve favorecer o processo de inclusão através do reconhecimento e respeito à diversidade, visando o desenvolvimento integral dos estudantes, mas para isso aconteça concretamente, as escolas precisam realizar mudanças adequando-se ao atendimento das especificidades dos alunos com ou sem deficiência. Corroborando com Figueira (2017, p.14), “a inclusão escolar não é só um processo de transferir o conteúdo aos alunos, mas, também, o ato de promover de forma natural a interação social entre todos”. Assim é possível que aconteça o desenvolvimento global “como um sistema de cooperação e convivência entre eles, noções de respeito entre as diferenças”.

Não basta apenas inserir o PAEE nas escolas regulares, é preciso realizar uma série de procedimentos e transformações em diversos aspectos para o seu benefício e também o desenvolver integralmente, e promover o respeito e a aceitação das diferenças. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido aos estudantes, ao considerar que:

[...] é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BELATO, 2019, p.28).

Ao direcionar essa discussão para o município de Nioaque, neste, a Educação Especial é oferecida em escolas públicas da Rede Estadual e Municipal de Educação, e na APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, criada em 15 de setembro do ano de 2005, com o intuito de proporcionar atendimento especializado de ensino a crianças com deficiência.

Em 2015, a APAE de Nioaque contava com 104 estudantes matriculados e desses, 54 são atendidos todos os dias. A Secretaria Municipal de Educação desenvolve programas federais, tais como Escola acessível, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, bem como disponibiliza recursos e atendimentos educacionais especializados para o (a) estudante Público-Alvo da Educação Especial, tais como: sala de recursos multifuncionais, professor de apoio em ambiente escolar, professor itinerante em ambiente domiciliar, curso de Libras em parceria com o Estado e formação continuada para professores da rede pública de educação estadual e municipal. (SEDUC/Nioaque, 2020, p.17)

O município também possui o Núcleo de Educação Especial/NUESP, que enquanto Política Pública desenvolvida pela Coordenadoria de Educação Especial, pauta-se nos dispositivos legais e

filosóficos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/SEESP/MEC (BRASIL, 2001), em consonância com os princípios norteadores da Secretaria de Estado de Educação, com a finalidade de fortalecer ações que possibilitam o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes que apresentam deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular, oferecendo atendimentos educacionais especializados, orientação e apoio as famílias, acompanhamento e formação continuada aos profissionais das escolas estaduais, assim como definir e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas diferenciadas, dando assistência aos professores dos serviços da educação especial e de classe comum. (SEDUC/Nioaque, 2020).

Durante o diálogo com técnicos do Setor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), que foi criado em 2018, constatou-se que atualmente há 8 escolas municipais que ofertam o AEE, atendendo um total aproximado de 50 estudantes, e destas, apenas 4 escolas tem a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Um dos participantes da pesquisa comenta sobre como era ofertado o AEE no município, antes da existência da SEDUC.

Até o ano de 2017, os PAEE frequentavam as salas superlotadas e muitos deles não eram atendidos adequadamente considerando suas necessidades educacionais. A partir de então, iniciou-se a estruturação de uma política pública municipal voltada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com a implantação do setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. (P2)

Em busca de oficializar o AEE, a partir de 2018, houve a movimentação da Secretária de Educação, que respaldada pela Resolução CNE/CEB/4/2009 de 02 de outubro de 2009 e Resolução nº 032/GAB/SEDUC/NIOAQUE/2018 (SEMED, Nioaque, 2018), e com adequações e reestruturação no Setor da AEE, foi proporcionada a contratação de Professores de Apoio e/ou Agente de Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Nioaque/MS. Ressalta-se que na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a atuação do profissional de apoio escolar:

Art. 3º- XIII [...]exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Quando se reporta à legislação estadual, a atuação do Professor de Apoio está relacionada há um número superior de atribuições, entre elas:

[...] atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos estudantes aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários; planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula, vislumbrando sempre o trabalho colaborativo/bidocência; identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial; elaborar e executar o plano educacional individualizado, em que deverá conter as necessidades específicas dos estudantes e previsão de tempo para execução do plano de intervenção; promover a interação e a integração dos estudantes na sala de aula e nos diferentes espaços escolares; registrar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo educando, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo, durante o período letivo; manter atualizados os instrumentos de registros orientados pela equipe técnica da Educação Especial, visando a organização e otimização do trabalho; participar das reuniões pedagógicas, reunião de pais e mestres acompanhando o professor regente, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do estudante Também tem a incumbência de auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, sempre incentivando e favorecendo a autonomia do estudante na falta do assistente de inclusão escolar; como também deverá participar dos encontros de formação continuada oferecidos pela COPESP/SUPED/SED e seus centros. (BELATO, 2019, P. 26-27)

Há um terceiro grupo de profissionais (considerando o professor regente como primeiro grupo de profissionais e o professor de apoio como segundo grupo de profissionais) que atuam no AEE na Rede de Educação Básica de Nioaque: os agentes de inclusão. A diferença entre o professor de apoio e agente de inclusão são apontadas por P2, sendo:

Professor de Apoio - profissional com graduação (especificamente na área de psicopedagogia, educação especial, educação inclusiva...) para criança com transtorno de espectro autista_(TEA), outras síndromes, incluindo deficiência intelectual severa, altas habilidades/superdotação. Agente de Inclusão – profissional com formação no Ensino Médio que atende crianças menos comprometidas, mas com necessidade de auxílio com alimentação e higiene. (P2)

A partir da declaração de P2 e analisando o que propõe a Resolução nº 032/GAB/SEDUC/NIOAQUE/2018 (SEMED, Nioaque, 2018), quanto à contratação de Professor de apoio ou agente de inclusão, observou-se que não há clareza sobre a formação desses dois profissionais:

Art. 6. Para atuar no Atendimento Educacional Especializado, sob a forma de Sala de Recursos Multifuncionais, Professor de Apoio ou Agente de Inclusão em sala de aula, o docente deverá ter formação na Área de Deficiência, no Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com Legislação que disciplina atribuição de aulas temporárias em regime de suplência/Convocação nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Nioaque/MS, desde que devidamente inscrito na seguinte conformidade: I- Licenciatura Plena em Pedagogia; II- Pós-Graduação em Educação Especial; III- Outra Licenciatura Plena, com Pós-

graduação Stricto Sensu, Mestrado ou Doutorado na área da Necessidade Especial; IV- Normal Superior com Especialização. (SEMED, Nioaque, 2018)

Compreende-se assim, que na prática, a contratação de Agentes de Inclusão para atuarem com o PAEE nas escolas da Rede Pública de Nioaque, não segue os critérios estabelecidos no Art. 6, da Resolução supracitada, sendo as regras atribuídas somente para a contratação do Professor de Apoio.

Mesmo assim, P1 ressalta que ambos profissionais estão capacitados para atuação no atendimento do PAEE presentes nas escolas urbanas e camponesas de Nioaque.

Sim, sempre se pautou pela formação-habilitação-qualificação, além do perfil para atuar juntos ao nossos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Então, o profissional selecionado para atuar como professor de apoio e agente de inclusão são qualificados para tal função. (P1)

Para contratação de professor de apoio ou agente de inclusão, P2 destaca que essa contratação ocorre “de acordo com a especialidade do estudante (através de laudo ou parecer técnico) é ofertado professor de apoio, ou agente de inclusão, sob a supervisão da Equipe Diretiva Escolar e do Órgão Gestor, a Secretaria Municipal de Educação”. (P2). Essa informação está melhor pontuada no Artigo 2º da referida Resolução, Parágrafos 1º a 3º:

1º- A contratação de Professor de Apoio ou Agente de Inclusão será autorizada quando as condições dos estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) assim o recomendarem, nos termos da Resolução, visto que nem todos os estudantes com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista necessitam de Professor de Apoio ou Agente de Inclusão. 2º [...] levando em consideração o grau de funcionalidade das habilidades motoras e da acessibilidade ao ambiente educativo. 3º [...] ser precedida de parecer descritivo individual da Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Equipe Multidisciplinar ou Laudo Médico. (SEMED, Nioaque, 2018)

Há que se destacar que o Parágrafo 1º faz ressalva à estudantes com deficiência e com TEA, mas em 2020 houve a publicação da Resolução nº022 GAB/2020, ampliando, em seu Artigo 1º, os grupos a serem atendidos como Público-Alvo da Educação Especial, tanto pelo professor de apoio como pelo agente de inclusão, incluindo: “[...] I- educandos com deficiência ...; II – educandos com transtornos globais do desenvolvimento...; III- educandos com altas habilidades/superdotação...” (SEMED, Nioaque, 2020)

Também houve ampliação na oferta do AEE e das funções do Agente de Inclusão, a partir do Artigo 3º:

Para a escolarização de estudantes da Educação especial, deverão ser previstos serviços de apoio e, Educação Especial, atendimento itinerante escolar ou domiciliar, tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, de Linguagem e códigos aplicáveis, disponibilização de Agentes de Inclusão e serviços necessários à aprendizagem, à locomoção, e à comunicação mediante a regência de professores de sala de aula. (SEMED, Nioaque, 2020)

Nesse processo de normatização da EE, a oferta da Educação Especial no município passou a ser regulamentada a partir da Anexo I da Lei Municipal n.º 2.575/2020, estabelecendo o Plano Municipal de Educação (PME). Na Meta 2.10 do referido Plano, além de ressaltar as especificidades da EE, também são recomendadas estratégias para atender a educação do campo, educação indígena e quilombolas.

Desenvolver, a partir do segundo ano de vigência deste PME, tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inseridas nos currículos específicos, respeitando a cultura de cada comunidade. (SEDUC/Nioaque, 2020, p.10)

E na Meta 4 foram estabelecidos os direcionamentos para a EE,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas De Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (SEDUC/Nioaque, 2020, p.16)

A situação da EE até aquele momento, está registrada no PME (SEDUC/Nioaque, 2020, 2020, p. 17)

Em Nioaque, das 10 escolas da rede pública municipal e estadual, somente 4 escolas possuem sala multifuncional efetivamente funcionando. O município não conta com uma equipe multiprofissional da Rede Municipal de Ensino. O material didático, utilizado nas salas multifuncionais, são adquiridos via MEC para proporcionar suporte aos programas já desenvolvidos. O atendimento é realizado de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e as especificidades dos alunos inclusos.

Outros dois destaques importantes sobre a EE no PME (SEDUC/Nioaque, 2020, p.19), estão na Meta 4 e refere-se à implantação da a equipe multidisciplinar nas escolas e da integração da EE às propostas pedagógicas da escola comum:

4.5 implantar na rede escolar, setor com equipe multidisciplinar, como apoio e suporte pedagógico aos(as) professores(as) do ensino comum e das salas de recursos

multifuncionais, com professor(a) especializado(a) em educação especial, com experiência na área, para avaliações pedagógicas, encaminhamentos para o AEE, áreas da saúde e assistência social;

4.8 garantir que a educação especial seja integrada à proposta pedagógica da escola comum, de forma a atender as necessidades de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final do ano de 2024.

Na tentativa de atender a Meta 4.5., em 2021, foi aprovado o Projeto de Lei nº 2575/2020 que dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Nioaque/MS. Neste mesmo ano, foram adicionados na educação municipal técnicos para cada setor da educação, dentre elas a vaga de Técnico de Educação Especial.

Para compreender melhor as ações de formação e capacitação de professores para atuar na Educação Especial em Nioaque, os participantes da pesquisa foram questionados, sobre como esse processo ocorre e se existe troca de informações, reuniões para partilhar as dificuldades e propor avanços na Educação Especial, e o que se constatou foi em certa medida, ações formativas por parte da gestão educacional e principalmente, a interação entre os profissionais que atuam na oferta da EE.

Sempre através da Secretaria Municipal de Educação que busca parcerias com Instituições de Notório Reconhecimento Público e, também através das Técnicas Pedagógicas da SEDUC. E as capacitações são ofertadas semestralmente, sendo, geralmente, 1 encontro por semestre. (P1)

Há a oferta de capacitação pelo Órgão Gestor, com encontros presenciais, também através de Lives, visitas às Escolas e as trocas de informações sempre que necessário. (P2)

Existe troca de informações entre os professores e o agente de inclusão, sempre visando resolver as dificuldades encontradas. (P7)

Apesar disso, percebe-se que a luta por uma Educação Especial, neste município, não está somente nas escolas do campo, mas em toda rede educacional rural e urbana. Atualmente há alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em oito unidades escolares do município de Nioaque, considerando a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, com um total de n= 50 (cinquenta) alunos PAEE em 2022, e que passou para n= 65 alunos PAEE em 2023. As escolas que ofertam o AEE, sua localização, a modalidade de ensino ofertada e a existência de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) estão descritas no Quadro 2.

Quando se analisa a proporção de matrículas gerais e matrículas de alunos PAEE, em 2022, o percentual de alunos da EE foi de 2,34% e em 2023 de 2,92%. Observando especificamente a relação de matrículas dos alunos PAEE, o aumento foi de 23,1% entre 2022 e 2023 (Quadro 2), apontando uma crescente demanda no atendimento a esse público no Município de Nioaque com destaque à escola urbana- Escola Municipal Guilherme Corrêa da Silva (n= 30) e a escola do campo- Escola Municipal Noé Nogueira (n= 17).

Esse aumento expressivo de alunos PAEE entre 2022 e 2023 poderia estar relacionado à algumas situações: a maior disponibilidade de avaliações pela equipe multidisciplinar na Rede Municipal de Ensino, ampliando o conhecimento sobre as demandas e atribuindo a Classificação Internacional de Doenças (CIDs) a alunos que estavam fora do compute do PAEE; a entrada de alunos que integram o PAEE mas que ainda não tinham atingido a idade escolar; processos de migração interna (entre municípios vizinhos) ou mesmo entre escolas do município que atraíram novos estudantes pela disponibilidade de espaços mais adequados, como a SRM e profissionais mais capacitados para o atendimento, muitas vezes ausentes na maioria das escolas da Rede.

Especificamente no caso da Escola Municipal Dr. José Garcia Neto, que em no ano 2022 tinha 1 aluno PAEE, em conversa informal com os pais, observou-se que os mesmos optaram pela troca de escola no ano 2023, compreendendo que o filho seria melhor assistido em uma escola com SRM e profissionais de apoio.

Sobre esse importante espaço de inclusão, observou-se que há quatro unidades escolares com Sala de Recurso Multifuncional (SRM), sendo 1 sala em cada Centro Educacional Infantil (urbanas), 1 sala na escola Municipal Guilherme Correa da Silva (urbana) e 1 sala na escola Municipal Noé Nogueira (rural) (Quadro 2).

Quadro 2. Dados referentes à oferta da Educação Especial no Município de Nioaque, MS.

Escola	Localização/ Modalidade de Ensino	Nº de alunos matriculados 2022	PAEE 2022	Nº de alunos matriculados 2023	PAEE 2023	SRM
Centro Educacional Infantil Rita Lopes de Andréa	Rua Manoel Osório da Cruz n. 435/Bairro São Miguel Ed. Infantil	274	04	274	01	Sim
Centro Educacional Infantil Amália Martins Gazote	Ed. Infantil	262	04	276	08	Sim
Escola Municipal Guilherme Corrêa da Silva	Ensino Fundamental	720	20	791	30	Sim
Escola Municipal Noé Nogueira	Assentamento Conceição – Ed. Infantil e Ensino Fundamental Educação Básica do Campo	311	12	314	17	Sim
Escola Municipal 03 de Dezembro	Modalidade Educação Básica do Campo	112	01	103	03	Não
Escola Municipal Dr. José Garcia Neto	Modalidade Educação Básica do Campo	121	01	115	00	Não
Escola Municipal Indígena Prof. Eugenio de Souza	Modalidade Ed. Indígena	144	03	122	02	Não
Escola Municipal Gabriel Laureano	Aldeia Água Branca – Ed. Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade Ed. Indígena.	192	05	210	04	Não
Total de alunos matriculados nas respectivas escolas	-	2136	50	2205	65	-

De acordo com as informações fornecidas pelos gestores, participantes da pesquisa, todas as SRMs das escolas do município de Nioaque/MS são classificadas como Tipo I. A classificação das SRM em Tipo I e Tipo II está estabelecida em BRASIL (2010) em que:

A Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE. A composição das salas do Tipo I agrupa recursos para o atendimento de diversas necessidades educacionais especiais. As salas do Tipo II possuem, além dos materiais que compõem a sala Tipo I, materiais e equipamentos específicos para o atendimento do aluno com deficiência visual/cegueira. (p.11 e 12)

Importante frisar a Especificação dos itens mínimos para a SRM Tipo I e para a Sala de Tipo II, no Quadro 3.

Quadro 3. Especificação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a Sala Tipo I e Tipo II.

SALA TIPO I	
Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil
SALA TIPO II	
Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico	
01 Impressora Braille – pequeno porte	
01 Máquina de datilografia Braille	
01 Reglete de Mesa	
01 Punção	

01 Soroban
01 Guia de Assinatura
62
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL (2010, p.11-12).

Em se tratando do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de Nioaque, em geral:

[...] há dois professores, um no período matutino e outro no período vespertino, sempre estão em contato para trocas de experiências, além de trocas também com os agentes de inclusão e com professores regentes da sala de aula. Há acompanhamento da técnica e da coordenação, para elaboração da PEI (Plano Educacional Individual), da Anamnese (identificação do educando), onde há o histórico da família, aspectos perceptivos e emocionais. (P5)

Mas é importante destacar as SRMs devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos PAEE matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP, e que:

As informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e suas respectivas escolas são imprescindíveis para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo Programa, bem como para a realização dos procedimentos de avaliação. (BRASIL, 2010, p.16)

No que se refere as especificidades dos alunos PAEE atendidos na Rede Municipal de Ensino do Município de Nioaque – MS, destacam-se a deficiência intelectual (DI) e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Esse fato também foi verificado anteriormente por Nozu, Silva & Santos (2018, p. 932) para escolas do campo do Centro-Oeste.

Quanto às necessidades específicas, nos anos investigados, a deficiência intelectual é a categoria com maior índice de matrículas na região Centro-Oeste. Embora tal resultado seja observado nacionalmente nos diferentes sistemas de ensino, é preciso refletir se, nas escolas do campo, a incidência observada corresponde à realidade. Em outras palavras, é possível que algumas especificidades dos modos de vida no campo sejam interpretadas, sem a devida atenção às diferenças socioculturais, pela equipe escolar como características da deficiência intelectual.

Segundo a American Association on Mental Retardation (2006), os fatores de risco para a deficiência intelectual podem ocorrer no período pré-natal (da concepção ao trabalho de parto) neonatal (do nascimento ao trigésimo dia de vida do bebê) ou pós-natal (do trigésimo dia de vida ao final da adolescência) (Quadro 4).

Quadro 4. Causas de deficiência intelectual nos período pré-natal, perinatal e pós-natal.

Período	Biomédicas	Sociais	Comportamentais	Educacionais
Prénatal	Desordens cromossômicas	Pobreza	Pais usuários de drogas	Prejuízo cognitivo dos pais
	Desordens gênicas	Desnutrição materna	Pais usuários de álcool	Falta de preparação para a paternidade/maternidade
	Síndromes	Violência doméstica	Fumo	
	Desordens motoras	Falta de cuidados pré-natais	Imaturidade parenteral	-
Perinatal	Prematuridade	Falta de acesso aos cuidados do parto	Rejeição dos pais ao cuidado da criança	Falta de encaminhamento para internação após a alta hospitalar
	Lesão no nascimento	-	Abandono da criança pelos pais	-
Pós-natal	Lesão cerebral traumática	Pobreza familiar	Abuso e negligência da criança	Prejuízo cognitivo dos pais
	Desnutrição	Cuidador da criança incapacitado	Violência doméstica	Diagnóstico retardado
	Meningite, encefalite	Falta de estimulação adequada	Medidas de segurança inadequadas	Serviços de prevenção precoce inadequados
	Desordens convulsivas	Doença crônica na família	Privação social	Serviços educacionais especiais inadequados
	Distúrbios degenerativos	Institucionalização	Comportamentos infantis difíceis	Apoio familiar inadequado

Fonte: Adaptado de American Association on Mental Retardation (2006) apud GONÇALVES; MACHADO (2012, p. 67-68).

Muitos dos fatores sociais, comportamentais e educacionais apontados no Quadro 4, estão diretamente relacionados às condições socioeconômicas de vida das famílias, especialmente as que vivem nas periferias urbanas, bem como em acampamentos que posteriormente são convertidos em Assentamentos, mas que permanecem por muito tempo com falta de infraestrutura básica e em serviços de saúde e educação, comprometendo o desenvolvimento infanto-juvenil.

Corroborando com essa análise, Soares, Campos & Pimenta (2021, p. 29) ao analisarem as condições sociais de famílias de Pessoas com Deficiência Múltipla (PcDM) em Minas Gerais, concluem que:

As condições sociais globais das famílias (capacidade de geração de renda do(a) cuidador, fator BPC, composição familiar, nível educacional e profissional do(a) cuidador(a), aspectos psicossociais da família, nível de autocuidados da PcDM, vínculos sociofamiliares e sociabilidade do(a) cuidador(a), são decisivas para o desenvolvimento social tanto do(a) cuidador(a) quanto da PcDM.

E destacam a necessidade de Políticas Públicas direcionadas ao cuidador dos PcD, especialmente para as mães que acabam assumindo, majoritariamente, essa função.

Entretanto, não se pode atribuir integralmente o desenvolvimento de deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação, a precariedade socioeconômica. Há outros inúmeros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento ou para potencializar os comportamentos resultantes dessas síndromes, tais como o desequilíbrio ambiental ocasionado pelas ações antrópicas desmedidas: uso abusivo de agrotóxicos, desmatamento, queimadas, destruição dos habitats naturais.

O movimento de pesquisadores que alertam sobre o uso desenfreado de agrotóxicos e as consequências na saúde ambiental e humana, não é recente e constitui um tema que merece ampliada discussão. Para esse estudo, faz-se apenas a ressalva que é necessário ampliar as análises sobre o aumento das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no que se refere ao uso de agrotóxicos.

Utilizando alguns recortes do importante compilado produzido por Bombardi (2017), reiteramos que existe números alarmantes de intoxicação por agrotóxicos de bebês, crianças, adolescentes, jovens e da população brasileira.

[...] mais de 300 bebês tiveram intoxicação notificada no período de 2007 a 2014, ou seja, uma média de 42 bebês intoxicados anualmente. [...] o segundo elemento pé o da subnotificação...possivelmente este número real pode ter chegado a 17 mil bebês intoxicados, considerando que para cada caso notificado tem-se 50 não notificados. (p. 56). [...] uma grande parte das intoxicações atinge crianças e adolescentes...cerca de 20% do total de casos notificados. (p.57). Contaminação ambiental, intoxicações, tentativas de suicídio, malformações congênitas e doenças crônicas são a parte mais aparente de um problema que remonta a questão agrária brasileira e aos mecanismos do capital se reproduzir no campo. (p. 60)

Diante dos inúmeros fatores que podem estar associados ao aumento das deficiências e dos transtornos do desenvolvimento, Arantes e Namó (2012), chamam a atenção, que é necessário o professor das salas comuns estar atento a alguns sinais que poderão auxiliar na identificação de alunos que possuem características de deficiência intelectual e em outros quadros que, portanto, podem ter o direcionamento ao atendimento na SRM:

Dificuldade de compreensão, análise e síntese e retenção das informações; Dificuldade de explorações espontâneas; Dificuldade em aprender (essa constatação deve ser feita somente quando o professor esgotar todos os recursos e estratégias e o aluno não aprendeu); Dificuldade para utilizar e relacionar informações; Dificuldade de resolução de problemas (solução própria da faixa etária); Dificuldade de compreensão de comandos; Dificuldade em expressar de maneira lógica ideias e pensamentos. (ARANTES; NAMO, 2012, p.136)

Distinguir as características dos alunos presentes em sala de aula não é tarefa fácil,

“mas mais difícil ainda talvez seja a tarefa de conciliar os interesses, propósitos e saberes de médicos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e professores na superação das dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes, independente das razões pelas quais convivem com essa condição”. (MUZA; COSTA, 2014, p.245)

Essa é uma realidade que precisa ser tratada com o devido cuidado e atenção. Deve haver um trabalho conjunto entre diferentes setores públicos e profissionais (educação, saúde, assistência social) para que o PAEE seja devidamente atendido. É urgente que sejam ampliados processos educativos inclusivos para todo o PAEE, mas a inclusão deve romper “os muros” das escolas.

6.2. As escolas do campo e o Atendimento Educacional Especializado

No município de Nioaque, situado no estado do Mato Grosso do Sul, há 9 assentamentos e a Educação escolar é ofertada em 3 Escolas do Campo Municipais e 3 Escolas do Campo Estaduais, estando assim divididas:

-Assentamento Padroeira do Brasil: Escola Estadual Padroeira do Brasil, com Extensão no Assentamento Areias;

Assentamento Uirapuru: Escola Municipal 03 de Dezembro e Escola Estadual Uirapuru;

Assentamento Conceição: Escola Municipal Noé Nogueira;

Assentamento Palmeira: Escola Municipal Dr. José Garcia Netto e Extensão da Escola Estadual Odete Ignêz Resstel Villas Bôas.

Durante as atividades de pesquisa de campo, foi investigado e observado que dentre as Escolas do Campo Municipais acima citadas, as três escolas têm PAEE, sendo: 16 PAEE na Escola Municipal Noé Nogueira com (Figura 12); 1 PAEE na Escola Municipal Dr. José Garcia Netto; e 1 PAEE na Escola Municipal 03 de Dezembro.

Na escola Municipal Noé Nogueira há uma sala de recursos multifuncionais (SRM), e o atendimento aos 16 PAEE é realizado em dias intercalados, sendo atendidos 4 estudantes por período, além de haver um estudante com atendimento domiciliar.

Apesar da existência da SRM (Figura 4), a luta pela inclusão dos PAEE nas escolas do campo no município de Nioaque tem se estendido há muito tempo “*mas hoje temos um passo à frente pois dentre as quatros escolas com sala de recurso multifuncional em todo o município, uma está situada na Escola Municipal Noé Nogueira*” (P4).

E acrescenta a gestora técnica da EE, da Secretaria De Educação Do Município de Nioaque:

Até o ano de 2017, os estudantes especiais frequentavam as salas superlotadas e muitos deles não eram atendidos adequadamente considerando suas necessidades educacionais. A partir de então, iniciou-se a estruturação de uma política pública municipal voltada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com a implantação do setor de Educação Especial na Secretária Municipal de Educação. (P2)



Figura 10. Sala multifuncional da escola Municipal Noé Nogueira, Colônia Conceição. Fonte: Arquivo de pesquisa da mestranda Tayse Gonçalves dos Santos.

A existência do Atendimento Educacional Especializado e espaços como a SRM nas Escolas do Campo são elementos essenciais para que o processo de inclusão dos alunos PAEE

aconteça, pois é através do AEE e da SRM que torna-se possível identificar a necessidade de práticas educativas aplicadas ao contexto presente nas escolas, elaborando e organizando o material pedagógico que favoreça a aprendizagem pelo aluno além de derrubar as barreiras, mas nem sempre garante a acessibilidade e a participação mais efetiva do PAEE, a partir de suas especificidades.

Mas apesar do AEE, ser previsto pela legislação, sua implantação vai muito além, pois o PAEE, precisa muito mais do um prédio com acessibilidade, de salas específicas, esses estudantes precisam ser entendidos e atendidos com qualidade, visando uma prática educacional onde seja preciso desenvolver condições indispensáveis para fazer da Educação Especial um instrumento que promove uma aprendizagem efetiva, inclusiva e de sociabilização escolar e comunitária.

A formação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas especiais e inclusivas marca e repercute na vida da comunidade escolar, pois a base do processo formativo e acadêmico na ação do ensino e da aprendizagem é um todo coletivo entre escola, família e Estado, bem como classes socializadas, o que se tornou uma necessidade do sistema educacional como um todo. Sendo assim, para que, de fato, a educação venha a culminar de forma significativa, é mais que imperativo que os docentes, o Estado e a família formem uma tríade de agentes comprometidos com a educação. (OLIVEIRA, 2021, p. 5)

As problemáticas enfrentadas para a implantação da Educação Especial nas escolas do campo de Nioaque, assemelham-se às dificuldades registradas em escolas urbanas. Dentre as dificuldades estão a aceitação dos pais em ter filhos com deficiência, e a falta de acesso ao atendimento especializado para se obter o laudo médico, por mais que ter o laudo não seja um dos pré-requisitos para o AEE, prevalecendo a ideia da sua necessidade.

A maior problemática é os pais, que muitas vezes, têm dificuldades em receber o acompanhamento, o tratamento e a avaliação (LAUDO) de Especialistas, devido à distância do centro urbano e, a maioria das vezes é realizado em Campo Grande. (P1)

O maior problema enfrentado, não só para as Escolas da área rural, quanto para as escolas da área urbana em nosso município, está relacionado à viabilidade do laudo médico, pois devido as condições da Saúde Municipal, uma vez que se trata de um município localizado no interior, com uma extensa área rural (a falta de especialidades médicas), as famílias encontram dificuldade com o atendimento especializado e consequentemente com o parecer médico. (P2)

Há dificuldades de acesso à escola, por que eu falo isso: muitas famílias ao se deparar com essa dificuldade em ou não se permitem levar essas crianças, e quando elas chegam, elas já chegam com déficit muito grande, então por conta que moram em fazenda ou mora em uma localidade muito distante, e aí o transporte escolar é um fator que dificulta, então a acessibilidade de chegar até o ambiente escolar, eu acredito, que seja uma das grandes dificuldades. (P3)

Dificuldade de os pais aceitarem a ir buscarem o laudo, que se dá somente através de muita conversa, e as vezes, até mesmo pedir para psicólogo ter uma conversa com os pais. (P5)

Como vislumbrado na opinião dos gestores, um dos entraves para a oferta do AEE às crianças com deficiência, está em viabilizar o laudo médico, sendo esse apontado como um dos documentos essenciais para viabilizar o atendimento educacional às crianças com deficiência. Assim, o laudo que tem como função apresentar o diagnóstico de um paciente, passa a assumir uma função pedagógica, e essa prática deve ser reavaliada nas devidas esferas responsáveis pelo AEE.

Embora as gestoras destaquem a importância do laudo médico, a Nota Técnica n. 4/2014 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) do Ministério da Educação (MEC) propõe que as matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam efetivadas a partir de um Parecer Pedagógico.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3)

Outra dificuldade apontada pelos professores, ocorre quanto a organização curricular em salas multisseriadas, ou seja, a reunião de duas turmas específicas em uma única sala:

O maior desafio encontrado inicialmente foi por se tratar de uma sala multisseriada e a falta de um agente de inclusão, depois de um tempo foi contratado esse profissional para acompanhar o estudante. A sala com muitos estudantes também é um obstáculo as vezes na hora da explicação, conseguir manter o foco do estudante. (P7)

A organização de salas multisseriadas nas escolas do campo deriva das diferenciações regionais, da organização da vida coletiva e dos ciclos de chuva e seca, e está prevista na LDBEN, artigo 23, em que: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996).

O fato é que as salas multisseriadas possuem peculiaridades específicas, uma vez que o educador deverá encontrar metodologias adequadas para trabalhar com alunos em diferentes fases

de aprendizagem em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo à realidade de vida dos alunos de determinada região, o que implica em maiores desafios a serem superados.

As práticas pedagógicas nas salas multisseriadas tornam-se ainda mais desafiadoras ao considerar a presença de estudantes PAEE, ao considerar que o professor deverá atender as necessidades dos educandos e de si próprio, e “articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos” (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 27). Essa é a realidade vivenciada por muitos educadores que atuam em escolas do campo, incluindo as escolas apontadas nesse estudo.

Tendo isto como base para uma implantação de uma Escola Especial, nota-se que a Escola Municipal Dr. José Garcia Netto, necessita de ações que proporcionem um melhor planejamento e acompanhamento para com o PAEE, pois verificou-se que muitos pais retiram seus filhos PAEE, por falta de estrutura física para acolhimento desses alunos e de um atendimento escolar inclusivo. Esse fato é mais um elemento que confirma as fragilidades na Política Municipal Educacional no que se refere à oferta do AEE nas escolas, especialmente nas escolas do campo, contrapondo o relato de uma das gestoras entrevistadas.

Embora ainda há muito o que avançar na Educação Especial, atualmente o Atendimento Educacional Especializado acontece, com quase a totalidade da demanda. O avanço se dá em virtude do estabelecimento da Política Pública Municipal de Educação Especial e também do comprometimento dos profissionais da Educação que desenvolvem um bom trabalho junto ao público estudantil. (P2).

Diante dos dados obtidos através da pesquisa de campo, é possível afirmar que há um movimento da Rede Municipal de Ensino de Nioaque para efetivar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estendendo-se às escolas urbanas e de forma mais tímida, nas escolas camponesas. Esse movimento foi identificado através do questionamento com P8, sobre a adaptação do filho PAEE na escola do campo, e se haviam dificuldades para a convivência do mesmo na escola.

Sobre a primeira impressão em relação a adaptação do estudante na escola, a mãe relatou que “houve uma boa impressão e meu filho teve uma fácil adaptação na escola, pois todos acolheu ele com amor.”. Já sobre o ensino/aprendizagem, a mãe relatou que “sempre tem trocas de informações da escola para mim em relação ao estudo do meu filho” e que “os profissionais de educação desta escola, oferta de maneira adequada o ensino/aprendizagem do meu filho.” (P8)

E quanto aos motivos que levaram a opção pela troca de escola no ano seguinte (de uma escola do campo para uma escola urbana, P8 destacou que “ele quis ir para a cidade, pois queria

fazer aula de violão, fonoaudióloga e queria trabalhar, pois já tinha 18 anos, e que aqui no campo não tem essas coisas.” (P8).

Essa informação registrada a partir da fala da mãe, aponta para uma configuração estrutural falha e para a ausência de uma equipe de profissionais, impedindo um atendimento efetivo ao número considerado de alunos PAEE que estão presentes nas escolas do campo, sendo essa uma realidade vivenciada em outras escolas camponesas, e esse comprometimento da qualidade da oferta da Educação Especial nas Escolas do Campo também foi verificado para o município de Corumbá-MS por (CORRÊA & REBELO, 2019):

[...] foi possível averiguar a organização da educação especial nas escolas do campo do município de Corumbá com base nos dados do Censo Escolar e da SEMED, perceber a dificuldade encontrada para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e as peculiaridades apresentadas pela região, com as escolas localizadas em assentamentos e na região das águas. ... ressaltando a necessidade de pesquisas que abordem a temática da interface educação especial e educação do campo, que possam contribuir para visibilidade deste público, visto que as condições para garantir os atendimentos nas escolas dos assentamentos e das águas são precárias e há escolas que não recebem nenhum tipo de Atendimento Educacional Especializado. (CORRÊA & REBELO, 2019, p.)

Importante também destacar outro aspecto, evidenciado por Nozu (2017), em que há a descontinuidade da oferta do ensino escolar nos territórios campestinos, pelo fato de que a maioria das escolas são da Rede Municipal e ofertam apenas a etapa do Ensino Fundamental. Assim, além dos desafios espaciais, há inúmeros fatores que impactarão a adaptação dos alunos PAEE a uma nova realidade.

Constata-se assim inúmeras demandas represadas na oferta da Educação Especial Inclusiva em escolas do campo, como corrobora Nozu (2017), que propõe a existência de uma oposição binária entre aluno da Educação Especial x aluno da Educação Comum e entre aluno da Educação do Campo x aluno da Educação Urbana. Essa oposição binária acaba,

[...] por obscurecer as diferenças dentro de cada um destes grupos, quanto aos comportamentos, desejos, aprendizagens, necessidades, experiências. Ou seja, a ideia de homogeneização destes grupos mascara e silencia as diferenças dentro das diferenças, invisibilizando-as. Portanto, as políticas da diversidade enquadram e sujeitam as identidades e as diferenças a partir de categorias já estabelecidas, deixando de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem as identidades e as diferenças. (NOZU, 2017, p.67-68).

Seguindo as reflexões propostas por Nozu (2017, p.68), é necessário “superar as lógicas fundadas nos binarismos e nas perspectivas essencialistas, ou seja, uma compreensão que

problematize as identidades e diferenças e avance para além das políticas da diversidade, deslocando a ênfase das políticas da diversidade para as políticas das diferenças”.

As dificuldades e as tensões existentes na oferta do AEE nas escolas do campo, reafirma ser esse um espaço híbrido e plural, que requer observação e planejamento de ações pedagógicas que contemplem as identidades e diferenças socioculturais presentes nos espaços escolares camponeses.

Sobre o trabalho conjunto entre professores regentes, professores de apoio e agentes de inclusão, ressalta-se a importância do diálogo e planejamento constante, considerando as especificidades e diferenças entre os alunos PAEE, principalmente para as escolas do campo, ao considerar o pluralismo cultural existentes nesses contextos.

Resultados semelhantes foram registrados por Nozu (2017) ao observar a atuação dos professores de escolas do campo em Paranaíba, em que:

[...] os professores das classes comuns procuram os professores especialistas mais pela indisciplina do que pela aprendizagem [dos alunos]. Esta é a realidade. Quando é um aluno público-alvo da Educação Especial indisciplinado, ele [o professor] tem um olhar voltado para sanar a indisciplina e não em como fazer este aluno aprender. O professor parece que está preocupado com a indisciplina e não com a aprendizagem.

Com base nos estudos e dados encontrados sobre a educação especial nas escolas do campo do Mato Grosso do Sul, percebeu-se muitos pontos em comum com os dados das escolas do campo do município de Nioaque. Um desses pontos, de acordo com Rebelo, Nozu & Hilbig (2021, p. 112), são as que afetam diretamente a locomoção do PAEE.

[...] a acessibilidade é comprometida ou não existe; faltam materiais adequados para o desenvolvimento de atividades específicas; tem-se pouco investimento; falta infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender a todos os alunos, sejam eles PAEE ou não; há preconceito; discriminação [...]

Além das dificuldades em relação infraestrutura e acessibilidade dos PAEE nessas escolas, há também outra dificuldade em relação a formação e condições para os professores, “e falta a oferta de cursos de formação e capacitação aos profissionais que atuam nas escolas, com condições salariais e de trabalho.” (Rebelo, Nozu & Hilbig; 2021, p. 112).

Por essa razão, é fundamental que o setor de Gestão de Educação Especial esteja atento as demandas de formações contínuas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Nioaque para que o AEE seja realizado de acordo com as especificidades existentes nos diversos contextos educacionais do município. Como reafirmam Arantes e Namó (2012), é muito importante que os

professores tenham orientações claras e precisas sobre como lidar com uma criança com deficiência, sendo fundamental que não sintam receio em estar com elas em suas classes comuns.

O primeiro passo para que ocorra uma inclusão efetiva é a aceitação do outro como diferente. A sociedade contemporânea supervaloriza a capacidade de aprendizagem e, dessa forma, aquele que tem dificuldades e não responde ao “considerado normal” corre o risco de ficar à margem. No entanto, quando são dadas as oportunidades adequadas, as pessoas com deficiência intelectual demonstram plena capacidade de expressar seus sentimentos, acumular conhecimentos formais e informais, refletir sobre sua vida e verbalizar seus desejos, motivações, anseios e planos para o futuro. (ARANTES & NAMO, 2012, p.138)

O amparo do governo em todas as instâncias é fulcral, considerando que faz parte de suas atribuições, a melhoria na infraestrutura nas escolas públicas, da abertura de salas de Recursos Multifuncionais adequadamente equipadas, a ampliação da oferta de contratação através de concursos públicos para que os docentes possam ter tempo de dedicar-se a uma formação integral para atuarem seguros por terem conhecimento e recursos disponíveis para um AEE inclusivo e eficaz, resultando em condições de estudo e formação mais digna para o PAEE presente nos espaços escolares.

Proporcionar ao profissional da Educação o entendimento das dificuldades observadas em algumas síndromes, tornam-se importantes não somente como informações, mas esse profissional também deve estar disposto a mudar paradigmas e considerar as diferenças individuais de cada aluno. Para tanto, o professor deve receber orientação e apoio quanto às formas adequadas de intervir (do ponto de vista pedagógico e social). Essas condições favorecerão sua flexibilidade de atuação e terão grande importância para a adequação de procedimentos de ensino às necessidades individuais de seus alunos. (GONÇALVES; MACHADO, 2021, p. 81)

Diante dos fatores elencados e apesar de se observar um avanço no município de Nioaque, que ocorreu a partir de 2017 no que tange a oferta do AEE, existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que haja realmente a implantação de uma Educação Especial adequada nas escolas do campo; há necessidade do estabelecimento, aplicação, monitoramento e avaliação contínua de Políticas Públicas direcionadas ao PAEE, como também evidenciado por Rebelo, Nozu e Hilbig (2021, p.114)

[...] aponta a necessidade de Políticas Públicas que considerem as condições de trabalho e oferta de formação continuada aos professores como elementos fundamentais para o atendimento dos alunos PAEE. Para a democratização da educação é necessário que o poder público atente-se para contextos mais complexos, que os investimentos sejam destinados tanto na oferta como na qualidade dos cursos de formação inicial e continuada, no planejamento das ações de formação considerando as especificidades e as realidades em que os professores atuam e que as condições tanto pedagógicas como estruturais atendam às necessidades de professores e alunos [...]

Quando se trata da inserção de pessoas com deficiências em escolas públicas, temos muitos amparos legais, mas pouca efetividade nas práticas de inclusão. Os entraves iniciam no acesso às escolas e se ampliam pela falta de infraestrutura nas unidades de ensino, além da falta de materiais adequados e da própria capacitação aos profissionais, e por essa razão, tem sido atribuído ao professor a responsabilidade de buscar alternativas para que os alunos com deficiência tenham o atendimento educacional especializado e sejam inseridos e incluídos no espaço escolar da maneira mais agradável possível. Como reafirma Nozu, Silva & Santos (2018, p. 932), há inúmeros desafios que insurgem no processo de escolarização de estudantes PAEE em escolas do campo,

[...] e que se movimentam desde a ausência/precariedade do transporte escolar rural, a distância que os camponeses têm de percorrer para estudar, o fechamento de escolas do campo, a oferta de apenas algumas etapas da Educação Básica pelas escolas do campo, passando pela questão das condições de acessibilidade arquitetônica e material, pelo Projeto Político-Pedagógico das instituições educacionais e pela formação e o regime de trabalho dos docentes (generalistas e especialistas), até chegar nas estratégias de inclusão desses sujeitos nas classes comuns, bem como na disponibilização de serviços especializados para o atendimento de suas necessidades educacionais específicas.

Os entraves acima mencionados ampliam sobremaneira quando o espaço a que se faz referência é uma escola localizada em contexto diferenciado, como é o caso das escolas camponesas. A invisibilização desses espaços é reafirmada ao observar o desencontro entre a demanda existente nessas escolas, quanto ao número de alunos PAEE que tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, e a falta de disponibilidade de espaços de acessibilidade e de inclusão, como é o caso das salas comuns e mesmo nas Salas de Recursos Multifuncionais, quando existem. Como apontam Nozu & Bruno (2021), “políticas de inclusão têm se configurado a partir de uma série de tensões, resistências, distorções e deslocamentos discursivos” (p.138), que podem contribuir, em maior ou menor grau para “invisibilizar as deficiências em razão das diferenças socioculturais” (p.141).

Pelas inúmeras razões já apontadas e outras tantas que ainda passam despercebidas nesse complexo contexto sociocultural, faz-se necessário continuar as investigações para ascender na compreensão de “como os espaços e tempos da educação especial e da educação do campo têm se cruzado para produzir os sujeitos diferentes, no contexto das escolas do campo em tempos de inclusão, e questionar como as diferenças dos sujeitos discentes têm sido produzidas dentro das diferenças.” (NOZU & BRUNO, 2021, p. 138).

A pesquisa realizada contribui, em certa medida, para romper com a invisibilização das interfaces entre educação do campo e educação especial apontadas por Nozu & Bruno (2021) e Anjos & Anjos (2022), através de um movimento que avance com a “percepção” e problematização dessa realidade.

Nesse sentido, acreditamos que tal movimento pudesse estar se dando por conta do excesso de centralidade das demandas de quem pesquisa e faz políticas públicas para a Educação Especial e também, ao mesmo tempo, quem faz pesquisa e pensa políticas públicas sobre a Educação do Campo. Ambas as áreas de conhecimento estão tão imersas em suas próprias tensões e dificuldades de garantir o direito à Educação para seus grupos que, por sua vez, acabam não percebendo que o aluno público-alvo da Educação Especial também possa ser um sujeito do campo. (ANJOS & ANJOS, 2022, p. 45)

Destarte, discorrer sobre a Educação Especial é um caminho muito vasto e ao mesmo tempo muito vago, pois embora o tema esteja relacionado teoricamente em todos os espaços educacionais e em espaços de vivência e convivência, ainda carece de práticas efetivas que promovam a inclusão. Ainda existem mecanismos de exclusão presentes nas escolas do campo que impossibilitam a permanência dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nesses espaços. Como ressalta Anjos & Anjos (2021, p. 52),

Tal situação nos permite refletir sobre a emergência de se pensar a Interface, pois ao mesmo tempo que se direciona ações de inclusão para o sujeito do campo em uma escola que pense o sujeito do campo e no campo, existem outros sujeitos que compõem o público-alvo da Educação Especial e também são camponeses, possuindo assim, o direito de uma escolarização pensada para eles. O aluno público-alvo da Educação Especial não deixa de ser do campo por conta de sua deficiência, ele não deixa de demandar uma educação do e no campo.

Por fim, os dados e as reflexões apresentadas para o momento, apontam para a necessidade de adentrar no universo escolar aprofundando as investigações referentes às inúmeras atuações dos profissionais que atuam nos espaços escolares (professores, profissionais de apoio, agentes de inclusão, gestores, técnicos e demais colaboradores), buscando identificar em que medida as relações humanas, a socialização, o currículo, as estruturas, as práticas pedagógicas e didáticas desenvolvidas, contribuem para promover as conexões (interface) entre a educação do campo e a educação especial e qual o alcance da inclusão nos espaços formais de ensino em territórios camponeses.

E para continuar a refletir...

[...] são os(as) filhos(as) dos coletivos diversos tão desiguais quem reeducam os docentes/educadores(as) para superar visões genéricas de alunos, inclusive para questionar políticas, currículos, processos, avaliações homogeneizantes. Os diferentes produzidos tão desiguais em nossa história reeducam as teorias pedagógicas, as políticas curriculares e avaliativas para o reconhecimento das diferenças e desigualdades na

sociedade e no sistema escolar. Reconhecer e lutar pela igualdade de todos como ideal político, exige reconhecer as diferenças, as desigualdades reais não apenas de acesso e permanência, mas a desigualdade com que os diferentes são tratados nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/desapropriação da terra, do espaço, da renda. (ARROYO, 2014, p. 237)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo dos referenciais que orientam e normatizam a Educação do Campo e Educação Especial, constatou-se uma riqueza de documentos na legislação brasileira que preconizam a garantia de direitos a todos terem uma educação pública gratuita, de qualidade, inclusiva, plural e aplicada aos espaços territoriais de vivência dos sujeitos.

Quando se trata da inserção do Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas, temos muitos amparos legais, mas a implantação prática ainda carece de muitos avanços e por essa razão, tem sido atribuído principalmente ao professor a responsabilidade de buscar alternativas para que os estudantes com deficiência tenham o Atendimento Educacional Especializado e sejam inseridos e incluídos no espaço escolar.

Diante da investigação realizada, procurou-se dar visibilidade ao contexto educacional na Rede Municipal de Educação de Nioaque quanto a oferta da Atendimento Educacional Especializado e ilustrar o quadro de alunos que constitui o Público-Alvo da Educação Especial nesse município.

Quanto ao objetivo de conhecer a legislação e os setores responsáveis pela normatização e organização da Educação Especial e Inclusiva em Mato Grosso do Sul, constatou-se que essa modalidade de educação está respaldada nas normativas nacionais, e que tem passado por adequações ao longo dos anos.

Quanto a regulamentação da Educação Especial e Inclusiva desde 2018 o município conta com a SEDUC (Setor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Nioaque), sendo responsável pela organização do Atendimento Educacional Especializado aos alunos PAEE. Através desse setor são contratados Professores de Apoio ou Agentes de Inclusão, de acordo com a especificidade dos alunos que serão atendidos. Esses profissionais auxiliam os professores regentes nas salas de aulas regulares ou na Sala de Recurso Multifuncional, nas escolas em que esse espaço está presente.

Sobre os recursos disponíveis, das 8 escolas da Rede Municipal de Educação ofertam o AEE e somente 4 delas tem Sala de Recurso Multifuncional, sendo esse um dos desafios a ser superado. Compreende-se, entretanto, que somente a presença da SRM não é o suficiente para que o AEE seja realmente efetivo. Para que ocorram avanços no acolhimento e atendimento adequado ao Público-Alvo da Educação Especial, é necessário que o poder público intensifique continuamente ações que

favoreçam a formação continuada aos professores, melhorias nas condições físicas das escolas e oferta de transporte escolar adequado aos alunos PAEE, diálogo com as famílias com filhos PAEE, para que sintam confiança em matricular seus filhos nas escolas e compreendam a importância do AEE para o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças, adolescentes e jovens PAEE que presentes nessas escolas.

Quanto à oferta do AEE nas escolas do campo no município de Nioaque, dentre os desafios a serem vencidos, destaca-se: a dificuldade de acesso às escolas pelos alunos PAEE pela falta de manutenção das estradas e de transporte escolar com acessibilidade; a infraestrutura das unidades de ensino sem adequações para a inclusão; a ausência de sala de recurso multifuncionais, de materiais didático-pedagógicos que permitam aos profissionais desenvolverem atividades pedagógicas adaptadas as diversas especificidades presentes nas escolas camponesas; a falta de contratação de professores de apoio ou agentes de inclusão para atuarem nas escolas camponesas; e principalmente, um currículo próprio, que proponha diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos populares, que estão no dia-a-dia das crianças, adolescentes e jovens que vivem no campo e que se adeque ao espaço-tempo camponês.

Apesar de tantas dificuldades evidenciadas, o número de alunos PAEE matriculados na Rede Municipal de Educação de Nioaque teve um aumento de 23,1% entre os anos de 2022 e 2023. Esse aumento é um indicativo de que as escolas e seus agentes devem rever os espaços escolares no sentido de os tornarem acessíveis e inclusivos, e para isso, toda a comunidade escolar deverá estar envolvida

Por fim, ao longo do processo de implantação do AEE no município, observou-se que a legislação municipal buscou atender aos princípios estabelecidos nos documentos orientadores nacionais para uma Educação Especial e Inclusiva, mas ainda é necessário estabelecer protocolos que atendam efetivamente o AEE nas escolas do campo, respeitando as especificidades e particularidades das famílias que integram esses espaços, com suas práticas e culturas. E para que esse movimento seja eficaz, um dos caminhos possíveis está na união e no trabalho integrado entre os profissionais escolares, gestores públicos, familiares e demais movimentos sociais parceiros, na busca de alternativas para que o Público-Alvo da Educação Especial na Educação do Campo tenha seus direitos garantidos, sejam respeitados em sua individualidade/especificidade e integralmente inseridos/incluídos em todos os ambientes que circularem.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Christiano Felix dos; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. Educação especial e educação do campo: visibilizando interface pela narrativa. In. FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org.). **Educação especial do campo**: trilhas, perspectivas e renovação. Belém: EDUEPA, 2021, p. 43-54. Disponível em: https://paginas.uepa.br/eduepa/wpcontent/uploads/2021/09/educacao_especial_campo.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

ARANTES, Denise Rocha Belfort; NAMO, Danilo. Deficiência intelectual: da família à escola. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual**: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012. P. 133-147. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intelectual.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336 p.

BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. Os serviços de apoio da Educação Especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual De Educação Especial e Inclusiva – CEESPI. In Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul**: caminhos e práticas. Organizadoras: Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS: SED, 2019, p.11-34.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7783/3743>. Acesso em: 09 out. 2022.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH-USP, 2017. 296p. Disponível em: <https://conexaoagua.mpf.mp.br/arquivos/agrotoxicos/05-larissa-bombardi-atlas-agrotoxico2017.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. 2001a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC: SEESP, 2001c, 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº10.048, de 8 de novembro de 2000 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. SEE/MEC, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Revogado pelo Decreto nº 10.656, de 2021. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Regulamenta a Lei n.º 11. 494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 18 jun. 2022

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

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Lex. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação Do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembre-de-2010/file>. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010b. Disponível em: [Microsoft Word - Manual 09 de Setembro _3_.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012.** SESU/SETEC/SECADI/MEC. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE.** 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 09 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - **SECADI. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Brasília: 2014b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-not04secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.146, DE 6 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; Acesso em: 15 jul. 2022.

BRAZ, Jaqueline Pardinho. Transformações Urbanas e Rurais no Município de Nioaque/MS com a criação dos assentamentos de Reforma Agrária. 2022. 220 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5167>; Acesso em: 18/01/2023

CAMACHO, Rodrigo Simão; SOARES, 1 Kamila de Aguiar Gomes; FERREIRA, Cristina Oliveira. Limites e desafios da relação da Escola Municipal Dr. José Garcia Neto com a comunidade rural do Assentamento Palmeira no Município de Nioaque – MS. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 124-155, jan./abr. Disponível em: 2021 <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55891>. Acesso em: 23 set. 2022.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues; REBELO, Andressa Santos. Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação e Sociedade**, v.6, n. 13, 2019, p.62-79. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9080/7075>. Acesso em: 23 set. 2022.

DRUMOND, Patrícia Maria; WIEDMAN, Guilherme. **Bambus no Brasil**: da biologia à tecnologia. 1 ed. Rio de Janeiro: ICH, 2017. 655 p. Disponível em: <https://www.embrapa.br/en/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1078373/bambus-no-brasil-dabiologia-a-tecnologia>. Acesso em: 01 maio 2023.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Coleção Primeiros Passos. 1ª ed- Ebook. São Paulo: Editora e Livraria Brasiliens, 2017, 44p.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GARBIN, Vitor Hugo; SILVA, Medson Janer. **Plano Territorial De Desenvolvimento Rural Sustentável** -Território Reforma – MS. Campo Grande, MS: Fundação Cândido Rondon/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, 64p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed., Atlas S.A. São Paulo, 2008.

GIL, Daniela Fernanda Viduani Sopran. O funcionamento das salas de apoio pedagógico a partir da reorganização das brinquedotecas no Estado do Mato Grosso do Sul. In: Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul**: caminhos e práticas. Organizadoras Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS: SED, 2019, p. 67-78.

Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-ePr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

GOERGEN, P. **Educação moral hoje**: cenários, perspectivas e perplexidades. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Edição Especial.

GONÇALVES, Ângela; MACHADO, Andréa Carla. A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual**: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012. P. 65-83. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intelectual.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. 19p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/nioaque/panorama>. Acesso em: 23 set. 2022.

JARA, Graziela Cristina; JUNIOR, Aldenor Batista da Silva. Vivências do Atendimento Educacional Especializado de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no Mato Grosso do Sul. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico** – RELAEC, V. 01, N.06 Nov./Dez. 2020, p. 16-27. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa>. Acesso em: 20 maio 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

LEITE, Ivonaldo; CARNEIRO, Samira Fontes. Educação e inclusão: uma abordagem sobre a política de implementação das salas de recursos multifuncionais. **Trilhas Pedagógicas**, v. 8, n. 8, Ago. 2018, p. 9-23. Disponível em: [1.pdf \(fatece.edu.br\)](1.pdf(fatece.edu.br)). Acesso em: 23 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed.revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento - DD Coordenação-Geral de Implantação - DDI - Sistema SIPRA. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152p. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo (UnB). Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17- 34, abr/2011. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483. Acesso em: 23 set. 2022.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n.2, 2014, p.220-253. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>. Acesso em: 23 set. 2022.

MACIEL, Jeanne M. B. DE M.; CAMACHO, Rodrigo S. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET**, v. 1, n. 1, 2020, p. 270–280. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/riet.v1i1.13322>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

MUZA, Gilson Maestrini; COSTA, Marisa Pacini. O lugar da saúde mental da infância e adolescência na atenção primária à saúde. **Com. Ciências Saúde**, v.24, n.3, p. 239-250, 2014. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/artigos/ccs/lugar_saude_mental_infancia_atencao.pdf

NOZU, Washington Cesar Shoit. Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. Dourados, MS: UFGD, 2017. 235f. **Tese** (Doutorado em

Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 22, núm. 2, Supl., pp. 920-934, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273015/html/> Acesso em: 23 set. 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n 07, p. 51-64, jul.-dez./2019. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ee_e_m_escolas_do_campo_e_indigenas.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo Cad. Cedes, Campinas, v. 41, n. 114, p.131-143, Maio - Ago., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmxzbyB64rVcppTyWNypMyG/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 23 set. 2022.

NUNES, Fábio Pereira; MENEGAT, Alzira Salete. Assentamento Colônia Conceição em Nioaque/MS: Análises de sua infraestrutura e da Organização Vida. **Entre lugar**, v. 12, n.23, 2021 - ISSN 2176-9559. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entrelugar/article/download/12753/7905/48349>. Acesso em: 20/05/2023.

OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva. As práticas pedagógicas docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju-SE (20082020). Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Em Educação - **SEPED**, n. 1, 2022. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/149>. Acesso em: 15 set. 2022.

PCD LEGAL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 1ª ed., 2014. 124p. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

PEE- MS. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, MS: 2014, 130p. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/PlanoEstadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1994. Xxxp.

PLATAFORMA QEdU. Ano base: 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 01 jul. 2023.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Tradução. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17521132-Atendimento-escolar-de-alunos-com-necessidadeseducacionais-especiais-um-olhar-sobre-as-politicas-publicas-de-educacao-no-brasil-1.html>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

REBELO, Andressa Santos; NOZU, Washington Cesar Shoit; HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. Formação de professores para a inclusão nas escolas das águas do pantanal corumbaense. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8 n. 40, 2021, p.60-72. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5103#:~:text=Este%20arti%20objetiva%20descrever%20e,19%2C%20no%20ano%20de%202020>. Acesso em: 23 set. 2022.

RIBEIRO, Eduardo Adão. Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da Região da Grande Dourados. **Dissertação** (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3288>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO MS - SED. **Referencial curricular dos eixos temáticos: terra-vida-trabalho** das escolas do campo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Ensino Fundamental e Ensino Médio. Campo Grande, MS. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MS-SED. **RESOLUÇÃO/SED Nº 3.201, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2017.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. 2017a. Disponível em: [ResoluçãoSED Nº 3.201 DE 02/02/2017 \(net.ms.gov.br\)](https://www.net.ms.gov.br/ResolucaoSED%20N%203.201%20DE%2002%2002%202017) Acesso em 10 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO MS - SED. **Resolução/SED nº 3.330, de 21 de novembro de 2017.** Dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial e dá outras providências. Diário Oficial n. 9.537, de 22 de novembro de 2017b, p. 4-5.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO MS - SED. **RESOLUÇÃO/SED N. 3.282, de 23 de maio de 2017.** Dispõe sobre a implantação e o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico, em substituição às brinquedotecas, nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial n. 9.415. 24 de maio de 2017c. p.12. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9415_24_05_2017. Acesso em 10 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO MS - SED. **RESOLUÇÃO/SED N. 3.429, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2018**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial n. 9.602. 26 de fevereiro de 2018, 103p. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/45458/?Pagina=13>. Acesso em 10 jun. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE NIOAQUE. **Resolução Nº032/GAB/SEDUC/NIOAQUE/2018**. Estabelece diretrizes para a contratação e atribuição de aulas para professor de apoio e agente de inclusão na área de educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Nioaque, MS. 2018. Disponível em: http://www.nioaque.ms.gov.br/publicacoes/TipoCategorias/1/Categorias/58/SubCategorias/170/Arquivos/951_07112018_143739.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE NIOAQUE (SEDUC). **Anexo I – Lei nº 2575/2020**. Plano Municipal de Educação (PME). 2020. 73p. Disponível em: http://www.nioaque.ms.gov.br/publicacoes/TipoCategorias/1/Categorias/55/SubCategorias/167/Arquivos/2269_26082020_115656.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

SEDUC-Secretaria Municipal de Educação de Nioaque. **PPP – Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Dr. José Garcia Netto, Nioaque. - 2011. Disponibilizado pelos gestores escolares. Acesso em: 20 jun. 2022.

SEDUC-Secretaria Municipal de Educação de Nioaque. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Dr. José Garcia Netto Pólo/Prefeitura Municipal de Nioaque – MS, 2013.

SEDUC-Secretaria Municipal de Educação de Nioaque. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Noé Nogueira/Prefeitura Municipal de Nioaque – MS, 2023.

SILVA, Ângela Maria Dias da; BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; REIS, Maria Eutília Marçal dos; CARNEIRO, Zenaide Monteiro. Retomada da história do Núcleo de Educação Especial - NUESP no Mato Grosso do Sul: contexto e atuação. In: Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul**: caminhos e práticas. Organizadoras: Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS: SED, 2019, p. 35-52.

SOARES, K.P. *Attalea in Flora e Funga do Brasil*. Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://floradobrasil.jbrj.gov.br/FB15675>. Acesso em: 06 jul. 2023

SOARES, Francisco Neto Alves; CAMPOS, Guilherme da Rocha; PIMENTA, Maria Juanita Godinho. **Trabalho social com famílias de pessoas com deficiência múltipla na Rede APAE – MG**. Belo Horizonte: Federação das APAES- MG; Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, 2021. 99 p.: il. Disponível em: online.myriadpro.11x13,75pt.correcoes.19mar.indd (www.gov.br). Acesso em: 06 jul. 2023

VIEIRA, Jaqueline; CAMACHO, Rodrigo. Um Debate acerca de Saberes necessários à Prática Pedagógica na Perspectiva da Inclusão Escolar em Escolas do Campo nas Mesorregiões CentroNorte e Sudoeste de MS. **Brazilian Journal of Development**, , v. 6, n. 1,p.3757- 3779 jan. 2020.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/339278235>. Acesso em: 23 set. 2022.

ANEXO 1- Roteiro Investigativo

Dados do entrevistado:

- 1) Entrevistado (a): Utilizou-se Pseudônimo 2)
Função:
- 3) Idade:
- 4) Escolaridade:

Questões direcionadas aos gestores

Sobre a consolidação da Educação Especial no município de Nioaque:

- 5) Quando se iniciou a luta de consolidação da Educação Especial no município de Nioaque?
- 6) Quais as escolas do município em que há PAEE?
- 7) Quantos alunos do PAEE são atendidos na rede municipal de ensino? _ 8) Quais escolas do município tem sala de recurso multifuncional?

Sobre a Educação Especial nas escolas do campo:

- 9) Quantas escolas do campo há no município? Quais são?
- 10) Quantos alunos PAEE há em cada escola do campo?
- 11) Das escolas do campo, alguma tem sala de recurso multifuncional? Qual ou quais?
- 12) Quais as problemáticas enfrentadas para a implantação da Educação Especial nas escolas do campo?

Sobre a capacitação dos professores:

- 13) Como ocorre a capacitação dos professores de Educação Especial? Existe troca de informações, reuniões para partilhar as dificuldades e avanços na Educação Especial?
- 14) Todas as escolas tem professores capacitado sou agentes de inclusão, inclusive as do campo?
Descreva:
- 15) Há formações, pela secretária de educação, para os agentes de inclusão e aos professores de sala de aula?

16) Há algo sobre a Educação Especial no município de Nioaque, que não foi contemplado e que gostaria de mencionar?

Questões direcionadas aos professores (regentes das SAE, professores de apoio/agentes de inclusão)

- 1) Entrevistado (a):
- 2) Função:
- 3) Idade:
- 4) Escolaridade:
- 5) Escola que trabalha:

Sobre a Educação Especial nas escolas do campo:

- 6) Para quais turmas que leciona? Quais turnos?
- 7) Quantos estudantes especiais nas respectivas turmas que leciona? 8) Quais as especialidades dos estudantes especiais das suas turmas?
- 9) Quais as problemáticas enfrentadas nesta escola e por você, enquanto professor(a), para atendimento aos estudantes especiais? **Sobre a capacitação dos professores:**
- 10) Tem algum curso específico na área de educação especial (graduação, pós-graduação, cursos, etc.)? Quais?
- 11) Pretende fazer algum curso específico na área de educação especial (graduação, pós-graduação, cursos, etc.)? Quais?
- 12) Como ocorre a capacitação dos professores desta unidade escolar que atuam na Educação Especial? Existe troca de informações, reuniões para partilhar as dificuldades e avanços na Educação Especial?
- 13) Há formações, pela secretária de educação, para os agentes de inclusão e aos professores de sala de aula?
- 14) Esse espaço é para falar algo sobre a Educação Especial nesta unidade escolar e no município de Nioaque, que não foi citado nas perguntas do questionário.

ANEXO 2

Grupos de Escolas que ofertam a Educação do Campo [ANEXO V da Resolução/SED n. 3.429, de 23 de fevereiro de 2018].

EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO – REDE ESTADUAL DE ENSINO – ANO 2018	
GRUPO 1- ESCOLAS IDENTIFICADAS COMO EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Escolas	Municípios- Extensões
Escola Estadual Luis Vaz de Camões	Angélica - Distrito de Ipezal
Escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino	Anaurilândia- Povoado Quebracho
Escola Estadual Eufrázia Fagundes Marques	Aral Moreira - Povoado de Vila Marques
Escola Estadual Prof. Ladislau Deák Filho	Bataguassu - Distrito Porto XV de Novembro
Escola Estadual Debrasa	Brasilândia - Distrito DEBRASA
Escola Estadual Frei João Damasceno	Caarapó- Distrito Nova América
Escola Estadual Padre José de Anchieta	Caarapó- Distrito Cristalina
Escola Estadual Joaquim Malaquias da Silva	Camapuã - Distrito Pontinha do Cocho
Escola Estadual João Baptista Pereira	Deodápolis- Distrito Presidente Castelo
Escola Estadual Lagoa Bonita	Deodápolis- Distrito Lagoa Bonita
Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja	Dourados - Distrito de Itaum
Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira – Distrito de Indápolis	Dourados – Distrito de Indápolis
Escola Estadual Silo Vargas Batista	Eldorado - Distrito Morumbi
Escola Estadual Jonas Belarmino da Silva	Fátima do Sul- Distrito de Culturama
Escola Estadual Deputado Weimar Torres	Glória de Dourados -Distrito Guassulândia
Escola Estadual Olivia Paula	Itaporã - Distrito de Piraporã
Escola Estadual Princesa Izabel	Itaporã - Distrito de Santa Terezinha
Escola Estadual Senador Saldanha Derzi	Itaporã - Distrito de Montese
Escola Estadual João Ponce de Arruda Escola	Inocência - Distrito São Pedro
Escola Estadual Joaquim Gonçalves Ledo	Ivinhema - Distrito Amandina
Escola Estadual Prof. Joaquim Alfredo Soares Vianna	Jateí- Povoado Nova Esperança
Escola Estadual Zumbi dos Palmares	Jaraguari- Furnas do Dionísio
Escola Estadual Uirapuru	Nioaque-Assentamento Uirapuru
Escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio	Nova Andradina- Distrito de Nova Casa Verde
EE Prof Carlos Pereira da Silva	Ponta Porã -Assentamento Itamarati I

Escola Estadual Nova Itamarati	Ponta Porã -Assentamento Itamarati II
Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos	Ponta Porã -Assentamento Itamarati I
Escola Estadual Dorcelina Folador	São Gabriel do Oeste- Assentamento Campanário
Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca	Terenos- Distrito Indubrasil
Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin	Três Lagoas-Distrito de Arapuá

Escola Estadual Emmanuel Pinheiro	Vicentina- Distrito de Vila Rica
Escola Estadual São José	Vicentina- Distrito São José

GRUPO 2- ESCOLAS E RESPECTIVAS EXTENSÕES IDENTIFICADAS COMO EDUCAÇÃO DO CAMPO

Escolas	Municípios- Extensões
Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA)	Aquidauana – Rodovia Aquidauana CERA – KM 12
Extensão Sala Ada Moreira de Barros	Aquidauana - Distrito de Cicolândia
Extensão Sala Antônio Santos Ribeiro	Aquidauana - Distrito de Piraputanga
Extensão Sala Santa Luzia	Campo Grande - Fazenda Girassol
Escola Estadual Pólo Francisco Cândido de Rezende	Campo Grande – Distrito Anhanduí
Extensão Isauro Bento Nogueira	Campo Grande - Distrito Anhanduí
Escola Estadual Porto Vilma	Deodópolis
Extensão Sala Princesa Isabel	Deodópolis - Distrito Vila União
Escola Estadual Pres. Getúlio Vargas	Dourados - Vila Vargas
Extensão Sala Padre Anchieta	Dourados - Distrito de Vila Formosa
Extensão Coronel Firmino Vieira	Dourados - Distrito de Guaçu
Escola Estadual Padroeira do Brasil	Nioaque - Assentamento Padroeira do Brasil
Extensão Sala Areias	Nioaque - Assentamento Areias
Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni	Ponta Porã - Distrito de Sanga Puitã
Extensão Sala Graça de Deus	Ponta Porã - Distrito de Sanga Puitã
Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo	Sidrolândia - Assentamento Eldorado II
Extensão Sala Jibóia	Sidrolândia - Assentamento Jibóia
Extensão Sala Capão Bonito II	Sidrolândia - Assentamento Capão Bonito II
Extensão Sala São Pedro	Sidrolândia - Assentamento São Pedro
Extensão São João Batista	Sidrolândia - Assentamento João Batista
Escola Estadual Vespasiano Martins	Sidrolândia - Distrito de Quebra Coco
Extensão Aldeia Lagoinha	Sidrolândia - Distrito de Quebra Coco

GRUPO 3- ESCOLAS URBANAS COM EXTENSÕES NO CAMPO		
Escolas Urbanas Com Extensões No Campo	Município- Extensão- ou Assentamento	Distrito
Escola Estadual Marechal Castelo Branco	Água Clara-	Distrito São Domingos
Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier	Antônio João- Extensão Sala Cabeceira do Apa -	Distrito Cabeceira do Apa
Escola Estadual Maria Corrêa Dias	Anastácio- Extensão Sala Monjolinho – PA Monjolinho	
	Anastácio - Extensão Sala São Manoel – PA São Manoel	
Escola Estadual Peri Martins	Bataguassu - Extensão Sala Santa Clara – PA Santa Clara	

Escola Estadual João Pedro Pedrossian	Bodoquena - Extensão Sala Sumatra – PA Sumatra	
	Extensão Sala Morraria do Sul – Distrito Morraria do Sul	
Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes	Bonito -Extensão Sala Águas de Miranda – Distrito Águas de Miranda	
Escola Estadual Dr. Rubens de Castro Pinto	Caracol - Extensão Sala Alto Caracol – Br. 267 Alto Caracol	
Escola Estadual Jorge Amado	Chapadão do Sul - Extensão Sala Aroeira – Assentamento Aroeira	
	Chapadão do Sul -Extensão Sala Pedra Branca - Rodovia MS 229	
Escola Estadual José Alves Quito	Corguinho - Extensão Sala Francisco Nogueira Sobrinho – Povoado Tabobo	
Escola Estadual Coronel Sapucaia	Coronel Sapucaia - Extensão Sala Ñande Reko Arandu – Missão Evangélica Caiuá	
Escola Estadual Dr. João Leite de Barros	Corumbá - Extensão Sala Luiz de Albuquerque Melo Pereira de Cáceres – Distrito Albuquerque	
	Corumbá – Extensão Sala Paiolzinho – PA Paiolzinho	
Escola Estadual Estefana Centurion Gambarra	Dois Irmãos do Buriti- Extensão Marcos Freire – PA Marcos Freire	
Escola Estadual 8 de Maio	Iguatemi - Extensão Sala Nossa Senhora Auxiliadora – PA Nossa Senhora Auxiliadora	
Escola Estadual João Pereira Valim	Inocência - Extensão Sala Cirilo Anoena da Costa – Distrito Morangas	
	Inocência - Extensão Sala Antônio Camargo Garcia – Rodovia MS 377 - Km 80	

Escola Estadual Prof. José Juarez Ribeiro de Oliveira	Itaquiraí - Extensão Sala Sul Bonito – PA Sul Bonito
	Itaquiraí - Extensão Sala Santa Rosa - PA Santa Rosa
Escola Estadual Japorã	Japorã - Extensão Povoado Jacareí – Distrito de Japorã
Escola Estadual Profª Bernadete dos Santos Leite	Jateí - Extensão Sala Nova Esperança – Gleba Nova Esperança
Escola Estadual Odete Ignêz Resstel Villas Bôas	Nioque - Extensão Sala Palmeira – Assentamento Areias
Escola Estadual Delfina Nogueira de Souza	Nova Alvorada do Sul - Extensão Sala Comendador Luiz Meneghel – Assentamento Pana
Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes	Paranaíba - Extensão Sala João Chaves dos Santos – Distrito de Raimundo
Escola Estadual Vereador Kendi Nakai	Paraíso das Águas - Extensão Pouso Alto – Distrito de Pouso Alto

	Paraíso das Águas - Extensão Sala Joaquim Cândido – Distrito de Bela Alvorada
Escola Estadual José Ferreira Lima	Santa Rita do Pardo - Extensão Sala Mutum - Assentamento Mutum
	Santa Rita do Pardo - Extensão Sala Gildo Pezzarini – Fazenda São João
	Santa Rita do Pardo - Extensão Sala Mateira - Fazenda Mateira
Escola Estadual Antônio Valadares	Terenos - Extensão Patagônia – Assentamento Patagônia