



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSEANE ARCE ROMEIRO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: ATUAÇÕES NO MUNICÍPIO
DE BELA VISTA/MS**

**DOURADOS/MS
2023**

ROSEANE ARCE ROMEIRO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: ATUAÇÕES NO MUNICÍPIO
DE BELA VISTA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Diversidade
Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

DOURADOS/MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R763g Romeiro, Roseane Arce
Gestão da Educação Especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS [recurso eletrônico] / Roseane Arce Romeiro. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu .
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Políticas públicas. 2. Gestão educacional. 3. Gestão escolar. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ROSEANE ARCE ROMEIRO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO:
ATUAÇÕES NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração Educação e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – Membro Titular
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Kellcia Rezende Souza – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

DOURADOS/MS

2023

Dedico ao meu filho amado, Gregorio Levi Romeiro Souza.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, meu orientador, por me aceitar como orientanda, acreditar nesta pesquisa e conduzir-me com compromisso e rigor, compartilhando os conhecimentos durante toda a nossa trajetória.

À Prof.^a Dr.^a Kellcia Rezende Souza, a oportunidade de participar dos momentos significativos e construtivos nas suas aulas na disciplina de Políticas Públicas de Inclusão e a disponibilidade de efetuar a leitura atenta e pertinente desde o exame de qualificação, o que possibilitou uma nova percepção de investigação.

Ao Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, o aceite e a disponibilidade de participar na construção deste trabalho e de compartilhar os conhecimentos, por meio das pesquisas as quais orientou, que contribuiriam nas análises da pesquisa proposta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por ter possibilitado a realização de um sonho.

Aos professores do PPGEdu da UFGD, os ensinamentos concedidos, a acolhida e o suporte, especialmente durante o ano de 2021, com aulas a distância devido à pandemia de covid-19. Isso foi crucial para a continuidade do processo de formação do mestrado, para mim e para os demais colegas de todas as linhas de pesquisa.

Às servidoras Eliza e Valquíria, sempre cordiais e profissionais em repassar as orientações e informações inerentes ao PPGEdu.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE)/UFGD, a oportunidade de estudo e de vivenciar diversas experiências no campo da produção de conhecimento.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI)/UFGD, por oportunizar discussões, textos e sugestões relevantes para a pesquisa.

À linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, com a participação de Juliana, Vilma e Anita, os momentos compartilhados de estudos, trocas de ideias, ansiedade, dificuldades e até mesmo de distrações, que possibilitaram uma força a mais para seguirmos juntos.

À Kátia Pereira Petelin, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, a amizade e parceria em muitos momentos, os quais foram fundamentais para o nosso processo.

Aos colegas de graduação, mestrado e doutorado que conheci ao longo dos dois anos, na oportunidade, em aulas no Google Meet e em reuniões de orientações e estudos. Esses

momentos, de vivenciar as pesquisas em andamento, foram proporcionados pelo professor Washington, e as contribuições para o projeto de pesquisa foram cirúrgicas; houve muitas trocas de saberes e experiências, todas pertinentes para o desenvolvimento individual e do grupo, sempre sob o olhar do nosso orientador.

A minha família, que, mesmo distante, acompanhou-me durante todo o percurso.

Ao Davi, meu esposo, o companheirismo, o apoio e o incentivo a prosseguir a caminhada como pesquisadora.

Ao meu filho, Gregório Levi, que chegou em janeiro de 2023 durante a realização desta pesquisa de mestrado, trazendo bençãos para a minha vida, assim como trouxe muitos momentos de ansiedade, aliados a desânimo e preocupação para finalizar o mestrado. Todas essas fases passaram e continuei até a finalização da pesquisa. Agora posso dizer que o ano de 2023 me presenteou com duas produções científicas: meu filho e minha dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o apoio financeiro na realização desta pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, incentivaram e contribuíram para a realização desta pesquisa.

Sou grata por todas as oportunidades que o mestrado proporcionou.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, e foi desenvolvida no âmbito de um projeto de investigação mais amplo, intitulado “Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais”, cujo foco são as interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, em suas dimensões epistemológicas, políticas e sociais. De modo particular, na presente dissertação, elegemos a seguinte questão de estudo: como tem sido a atuação da gestão educacional e da gestão escolar para a garantia da escolarização de estudantes camponeses público-alvo da Educação Especial (PAEE) do município de Bela Vista, Mato Grosso do Sul (MS)? Com intuito de dar encaminhamentos a esta pergunta, definimos como objetivo geral analisar a atuação de gestores de sistema de ensino e escolares diante das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo, na perspectiva da inclusão escolar, da rede de ensino de Bela Vista/MS. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: 1. mapear a produção político-normativa internacional, brasileira e sul-mato-grossense da Educação Especial e da Educação do Campo; 2. caracterizar o sistema de ensino do município de Bela Vista/MS, com ênfase nas áreas da Educação Especial e da Educação do Campo; e 3. perscrutar as ações da gestão educacional e escolar para a garantia do acesso e da permanência de estudantes PAEE em escolas do campo do município de Bela Vista/MS. A investigação buscou aproximar-se da Abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, de Stephen J. Ball e seus colaboradores. Quanto à tipologia, seguimos um estudo bibliográfico, além de estudo documental, dos dispositivos político-normativos educacionais; e, ainda, com pesquisa de produção de dados, tendo como lócus o município sul-mato-grossense de Bela Vista, mais precisamente a Secretaria Municipal de Educação e três escolas do campo. A técnica de produção de dados utilizada foi a entrevista, com três roteiros semiestruturados envolvendo como participantes o secretário municipal de Educação, três coordenadores de áreas e dois diretores escolares. Os dados produzidos pelas entrevistas foram submetidos à análise temática e organizados em três eixos temáticos, a saber: atuação da gestão educacional e escolar; acesso e permanência de alunos PAEE em escolas do campo; e desafios para a inclusão em escolas do campo. Os resultados apontaram que as atuações dos gestores educacionais e escolares são influenciadas pelas ações políticas estaduais. A pesquisa identificou que os estudantes PAEE camponeses estão às margens das políticas normativas municipais. Em relação ao projeto político-pedagógico (PPP), identificamos o silenciamento e a desatualização da Educação Especial e da Educação do Campo, tendo uma direção urbanocêntrica para a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas do campo investigadas. As escolas não dispunham de acessibilidade arquitetônica e de transportes, de sala de recursos multifuncionais, mas ofereciam atendimento educacional especializado (AEE) durante as aulas, com profissional de nível médio. Nesse processo, a despeito da fragilidade formativa do profissional de nível médio, destacamos as percepções criativas dos gestores escolares que sinalizam a necessidade de, nas escolas do campo, o AEE estar presente nas salas de aulas comuns. A pesquisa indicou desigualdades entre a atenção educacional dada ao campo e ao urbano. Isso requer adoção de estratégias de gestão em proposta curricular do campo; acesso aos serviços de AEE em sala de aula; PPP contextualizado às demandas locais; regulamentação da profissão de atendente de Educação Especial, de modo a possibilitar uma gestão da Educação Especial no campo centrada a partir da realidade da comunidade escolar camponesa.

Palavras-chave: políticas públicas; gestão educacional; gestão escolar.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Policies and Education Management of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Grande Dourados and was developed within a broader research project entitled "Special Education and Education from/in the Field: intersectionalities, policies, and socio-educational indicators," which focuses on the interfaces of Special Education and Education from/in the Field, in its epistemological, political and social dimensions. In particular, in this dissertation, we elected the following study question: how has been the performance of educational management and school management to ensure the schooling of peasant students target audience of Special Education (PAEE) in the municipality of Bela Vista, Mato Grosso do Sul (MS)? In order to address this question, we defined it as a general objective to analyze the performance of school system and school managers regarding Special Education and Rural Education policies, from the perspective of school inclusion, in the education system of Bela Vista/MS. To do so, we defined the following specific objectives: 1. to map the international, Brazilian, and Mato Grosso do Sul state political-normative production on Special Education and Rural Education; 2. to characterize the educational system of the city of Bela Vista/MS, with emphasis on Special Education and Rural Education; and 3. to examine the actions of educational and school management to ensure the access and permanence of special education students in rural schools in the city of Bela Vista/MS. The research sought to approach the Policy Cycle Approach and the Theory of Action by Stephen J. Ball and his collaborators. As for the typology, we followed a bibliographical study, besides the documental study of the political-normative educational devices; and, also, with data survey research, having as locus the municipality of Bela Vista, more precisely the Municipal Secretariat of Education and three rural schools. The data production technique used was through interviews, with three semi-structured scripts involving as participants the Municipal Secretary of Education, three area coordinators, and two school principals. The data produced by the interviews were submitted to thematic analysis and organized into three thematic axes, namely: the performance of educational and school management; access and permanence of PAEE students in rural schools; and challenges for inclusion in rural schools. The results indicated that the actions of educational and school managers are influenced by state policy actions. The research identified that rural PAEE students are on the margins of municipal regulatory policies. Regarding the political-pedagogical project (PPP), we identified the silencing and outdated of Special Education and Rural Education with an urban-centric direction to ensure the access, permanence, participation, and learning of the special education students in the investigated rural schools. The schools did not have architectural and transportation accessibility or a multifunctional resource room but offered specialized educational assistance (AEE) during the classes with a middle-level professional. In this process, despite the training weakness of the middle-level professional, we highlight the creative perceptions of school managers, who signal the need for the AEE to be present in regular classrooms in rural schools. The research showed inequalities in the educational attention given to rural and urban areas. It requires the adoption of management strategies in the rural curriculum proposal; access to AEE services in the classroom; PPP contextualized to local demands; regulation of the profession of Special Education attendant; in order to enable the management of Special Education in rural areas centered on the reality of the peasant school community.

Keywords: public policies; educational management; school management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de MS, com destaque para o município de Bela Vista	65
Figura 2 – Caminhos para a Escola-Polo 1.....	90
Figura 3 – Mosaico da antiga instalação da Escola-Polo 1	92
Figura 4 – Entorno da Escola-Polo 1	93
Figura 5 – Fachada principal da Escola-Polo 1	93
Figura 6 – Salas de aula da Escola-Polo 1	94
Figura 7 – Caminhos para a Extensão 1	95
Figura 8 – Mosaico do entorno da Extensão 1	96
Figura 9 – Fachada principal da Extensão 1	97
Figura 10 – Salas de aula da Extensão 1	97
Figura 11 – Caminhos para a Extensão 2	99
Figura 12 – Mosaico do entorno da Extensão 2	100
Figura 13 – Fachada principal da Extensão 2.....	100
Figura 14 – Salas de aula da Extensão 2	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para a revisão.....	29
Quadro 2 – Elementos centrais da dissertação	41
Quadro 3 – Unidades de ensino na rede municipal de Bela Vista (2022)	69
Quadro 4 – Perfil dos participantes da gestão educacional	83
Quadro 5 – Perfil dos participantes da gestão escolar	84
Quadro 6 – Organização da Escola-Polo 1 (2022)	94
Quadro 7 – Organização da Extensão 1 (2022).....	98
Quadro 8 – Organização da Extensão 2 (2022).....	101
Quadro 9 – Matrículas e caracterização de estudantes PAEE em escolas do campo (2022) .	106

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Organograma do sistema municipal de ensino de Bela Vista	68
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2022)	71
Tabela 2 – Matrículas de estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Bela Vista (2022)	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento educacional especializado
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificação de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPNE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDESP	Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COORD 1	Coordenador 1
COORD 2	Coordenador 2
COORD 3	Coordenador 3
CRAMPS	Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
DIR 1	Diretor 1
DIR 2	Diretor 2
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
FAED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GEPGE	Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação

H	Hora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Km	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
M ²	Metro quadrado
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
N.º	Número
NUESP	Núcleo de Educação Especial
PA	Pará
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEE/MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto político-pedagógico
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED/MS	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretário municipal de Educação
SP	São Paulo

SRM	Sala de recursos multifuncionais
TA	Teoria da Atuação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro autista
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENP	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UIAP	Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES	28
1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	33
1.3 DELINEAMENTO DO OBJETO	37
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
1.5 ELEMENTOS CENTRAIS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	41
2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	43
2.1 CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL INTERNACIONAL	43
2.2 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MATO GROSSO DO SUL.....	56
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA	63
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	63
3.2. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	66
3.3 DOCUMENTAÇÃO MUNICIPAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	74
4 GESTÃO DA INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO EM BELA VISTA/MS..	82
4.1 ATUAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR	82
4.1.1 Perfil dos gestores	83
4.1.2 Atuações da gestão para a inclusão nas escolas do campo.....	85
4.2 ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS PAEE EM ESCOLAS DO CAMPO	89
4.2.1 Contextualização das escolas do campo	89
4.2.2 Projeto político-pedagógico (PPP) e regimento escolar das escolas do campo	103
4.2.3 Matrículas e caracterização dos estudantes PAEE nas escolas do campo	106
4.2.4 Acessibilidade nas escolas do campo.....	107
4.2.5 Atendimentos da Educação Especial nas escolas do campo	110
4.2.6 Participação da família e da comunidade	117

4.3	DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO	118
4.3.1	Atuações durante a pandemia de covid-19.....	118
4.3.2	Avanços e dificuldades para a inclusão nas escolas do campo	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICES.....	144
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	144
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	147

APRESENTAÇÃO

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida
e não desistir da luta,
recomeçar na derrota,
renunciar a palavras
e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos
e ser otimista (CORALINA, 1997, p. 145).

Eu sou Roseane Arce Romeiro. Nasci, cresci, estudei e trabalhei por 28 anos na cidade de Bela Vista, Mato Grosso do Sul (MS), que faz “fronteira seca” com o distrito paraguaio de Bella Vista Norte.

A escrita da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional me levou a muitas recordações, repletas de momentos que me fizeram olhar para frente e não desistir, que me oportunizaram recomeços por onde passei; são recordações de muitas expectativas, desafios e conquistas que influenciaram e influenciam a minha vida até hoje, sempre me mantendo otimista com as oportunidades que a vida me proporciona, como Cora Coralina nos ensina na epígrafe desta seção.

Tive uma infância simples e tranquila com meus dois irmãos, Herick e Thiago, mas difícil para a minha mãe, que exerceu a maternidade sozinha e sem apoio integral do meu avô — minha avó já era falecida. A memória afetiva me leva à convivência com os poucos primos e primas apenas até a adolescência. Não sei por que isso ocorreu, mas nossas famílias eram mais unidas quando meus bisavôs eram presentes no contexto familiar, depois, com o tempo e sem perceber, houve muitos distanciamentos dos parentes; meus primos e eu seguimos caminhos diferentes. Hoje o único contato é pelas redes sociais. Na cidade de Dourados/MS, onde resido hoje, não tenho integrantes da família.

Já na adolescência, com meus 16 anos, antes de concluir o Ensino Médio, deparei-me com o primeiro desafio: seguir os estudos e passar no vestibular. Cresci em um ambiente familiar com muitas restrições pessoais e religiosas, e meus familiares não concordavam com a ideia de seguir os estudos. Para eles, bastava o término do 2º grau e a inserção no mercado de trabalho local — o que se deve a inúmeras dificuldades financeiras, sociais e também educacionais, sem acesso e incentivo em todos os aspectos. Hoje eu entendo que foi pela falta de orientação e instrução da minha família, perpassada por várias gerações anteriores.

Diante disso, havia dois desafios a enfrentar: minha família não concordava que eu continuasse os estudos, mas segui com a ideia em segredo por um tempo, de forma escondida

da minha mãe; e o outro desafio era que na cidade não havia instituições de ensino superior público, então busquei informações de vestibulares e de cursos em cidades próximas, e a unidade da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) na cidade de Jardim/MS foi a que se encaixou na minha realidade financeira para o transporte universitário, com apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Bela Vista, e para os recursos materiais.

Em dezembro de 2006, depois de um ano do término do Ensino Médio, consegui fazer o vestibular para Letras, que, na ocasião, era muito concorrido, tendo sido aprovada dentro das 30 vagas; fui a trigésima. Então ingressei no curso de Letras na UEMS e concluí-o com o trabalho de conclusão do curso (TCC) “A formação continuada em Educação Especial dos docentes de uma escola pública de Bela Vista – MS”. Foi minha primeira pesquisa no campo da Educação Especial. Cabe destacar, também, que foi a única da turma, pois o foco das pesquisas de conclusão do curso era referente a análises de discursos, linguísticos e literários, e de língua estrangeira inglesa.

Antes de concluir o curso, eu já realizava substituições em unidades escolares particulares, municipais e estaduais, situação em que estive até o ano de 2012, quando consegui a lotação com carga horária de 20 horas na rede municipal de ensino e seis aulas para a disciplina de Produção Interativa na Escola Estadual Dr. Joaquim Murtinho, onde estudei por muitos anos, do 5º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Como havia muitos formados em Letras, e poucas escolas que ofertavam do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, todo ano escolar era uma incógnita: iria conseguir trabalho ou não? Às vezes, por questões de interesse político, o contrato de trabalho era rescindido a qualquer momento, sem uma justificativa, ou seja, trabalhava até as 17h20 de um dia, e no outro dia já havia outro profissional te esperando para o repasse dos materiais e das informações das aulas em andamento; e assim, ficava desempregada de repente.

Nesse mesmo ano, 2012, iniciei a minha primeira especialização, em Educação Inclusiva, Especial e Políticas Inclusivas, ofertada a distância, ainda que as redes pública e particular não considerassem essa modalidade para fins de remuneração aos professores contratados na época.

Diante dessa situação, e sempre sendo otimista, eu estava acompanhando a implantação de um polo universitário de Educação a Distância (EaD), com cursos de licenciatura, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da UEMS e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) em uma escola desativada de Bela Vista. Quando as inscrições iniciaram, em 2010, eu me inscrevi para prestar o vestibular para Pedagogia, pois enxerguei a

oportunidade de ampliar o leque de trabalho, da Educação Infantil ao Ensino Médio, considerando que já era licenciada em Letras.

Com as inúmeras tentativas de iniciar o curso, por conta de questões da aprovação do Ministério da Educação (MEC) e da contrapartida financeira da gestão política municipal, em agosto de 2012, ingressei na segunda graduação: Pedagogia na UFMS. Como já trabalhava e morava sozinha, o caminho não foi tão árduo quanto o de cursar Letras em outra cidade. Era uma turma que conhecia desde a infância e a adolescência, e afirmo que me dediquei mais à Pedagogia, pois me identifiquei profissionalmente.

Durante a frequência de uma disciplina eletiva, Gestão Escolar, ofertada quase no final do curso de Pedagogia, e tendo meu primeiro contato com a atuação da gestão em Educação, realizei o estágio na coordenação pedagógica da escola onde trabalhava, no contraturno. Foi uma experiência de tentar desvendar como era o trabalho direcionado às muitas turmas, de lidar com pais, alunos e professores, e, ainda, de propor formações continuadas, reuniões, ou seja, a gestão exerce um acúmulo expressivo de atividades na comunidade escolar. Ainda assim, eu almejei seguir profissionalmente nessa área, e como já estava prestando muitos concursos, comecei a dedicar-me para a profissão de coordenadora pedagógica.

Em 2012, com a oferta de vários cursos de especialização no polo EaD (UFGD, UFMS e UEMS) da cidade Bela Vista, optei por realizar minha segunda especialização em Educação do Campo, a qual teve início no dia 22 de dezembro de 2012 e conclusão em 31 de agosto de 2014. Ao final do curso, o TCC foi apresentado no II Seminário Estadual da Educação do Campo, onde foi meu primeiro contato com muitas pesquisas apresentadas e de diferentes localidades do estado.

Mesmo com duas graduações, duas especializações e oito anos de experiência docente, eu e demais colegas de profissão sempre estávamos vivendo muitos momentos de expectativa e insegurança. Era um cenário de rotatividade de professores entre as unidades escolares municipais; sempre em busca de uma oportunidade de conseguir aulas e vivendo de incertezas, à espera de realização de concurso público municipal para professores, sendo que o último havia sido em 2008. Passados 15 anos, ainda não ocorreu concurso público municipal para docentes, e hoje a rede municipal de ensino de Bela Vista tem mais professores contratados (120) que efetivos (72).

Com o desejo profissional de efetivar-me no cargo, com a ideia de estabilidade financeira e aposentadoria, comecei a estudar e a realizar muitos concursos em outras cidades e até em outros estados. Depois de cinco anos como professora contratada, em 2017, recomecei a minha vida profissional e pessoal e mudei-me para o município de Amambai/MS, quando

assumi o concurso de coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), tendo o meu primeiro contato profissional com a gestão escolar e educacional devido às reuniões que ocorriam na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e com os professores das unidades escolares urbanas. Como coordenadora pedagógica, eu trabalhava no período matutino com 20 horas; já no período vespertino, entre 2018 e 2019, trabalhava como professora regente de 5º ano, com 20 horas, com vínculo contratual.

Outro recomeço foi em dezembro de 2020, quando deixei de trabalhar na gestão escolar e assumi uma função na gestão educacional, exercendo a função de supervisora técnica escolar, na SEMED de Dourados/MS, com carga horária de 30 horas.

Destaco minhas experiências percorridas entre a gestão escolar e a gestão educacional, pois me fazem pensar o abismo que há entre esses dois campos, interligados, mas ao mesmo tempo distantes de cada realidade local e escolar.

Ao acreditar nos valores humanos e ser otimista, como dito por Cora Coralina, enxerguei outra oportunidade: em 2017, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD pela primeira vez. Cheguei na etapa da entrevista, mas não consegui a vaga naquela ocasião. Outra oportunidade surgiu quando me mudei para a cidade de Dourados/MS e decidi tentar pela segunda vez o processo seletivo, conseguindo a vaga a que tanto almejava por questões profissionais de carreira.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, em abril de 2021, em um cenário pandêmico e em busca da vacinação, o único contato com discentes e docentes foi pela utilização dos recursos tecnológicos para a participação das disciplinas. Em 2022, tive a oportunidade de realizar o estágio-docência em Educação Especial nas turmas de Educação Física e de Matemática. Foram momentos significativos e desafiadores, ao transitar nas turmas de graduação, mas superados, e que contribuíram para a minha formação acadêmica.

As experiências acadêmicas e profissionais me fizeram pensar como as políticas públicas da Educação Especial e do Campo são interpretadas pelos sujeitos que atuam na gestão escolar e educacional em um município fronteiro e complexo, no interior do Brasil.

De um ponto de partida construído sob a insegurança da estabilidade como professora contratada à continuidade da formação *stricto sensu*, tornou-se uma motivação a mais buscar novas oportunidades e tentar ser sempre otimista, e encarar as adversidades que encontrei durante a vida pessoal e acadêmica. Foram momentos de estudos, de exercício solitário, de deslocamento durante a trajetória do mestrado, mas, por mais desafiador que possam ser, foram superados. Assim sendo, esta pesquisa legítima não, unicamente, um pré-requisito para

conquistar um título acadêmico, mas potencializa a realidade local e fronteiriça de um sistema municipal de ensino às populações camponesas e com deficiências.

1 INTRODUÇÃO

As políticas da Educação Especial e da Educação do Campo no Brasil têm configurado, desde a Constituição Federal de 1988, um avanço permeado de lutas e conflitos na busca do direito à escolarização, respectivamente, de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação e de estudantes que vivem e produzem as suas existências no campo.

Entendemos que as políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo não seguem movimentos lineares, mas dinâmicos: emergem de acordo com as condições de possibilidades históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais de um determinado contexto vivenciado pela sociedade, aspectos esses envolvidos no tempo e no espaço.

A política pública é a materialização do Estado, legitimando, simultaneamente, o jogo político, a lógica de mercado e os interesses individuais e de grupos de pressão (MAINARDES, 2015). No âmbito histórico, a política pública perpassa movimentos de lutas e mobilização social e de resistência da sociedade civil, como Ball, Maguire e Braun (2021, p. 30-33) destacam: “[...] as políticas são permeadas por relações de poder [...]”, seguem “[...] um processo criativo, sofisticado e complexo [...]” e são envolvidas nos aspectos “[...] dinâmicos e não linear”.

Nessa acepção, as políticas públicas educacionais não são implementadas, mas “[...] são postas em ação, atuadas, representadas, interpretadas, traduzidas nos contextos reais” (MAINARDES, 2022, p. 22). Trata-se, portanto, de um processo de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Independentemente dos “contornos” que são revelados durante o percurso de uma política, como afirmam Mendes, Santos e Branco (2022, p. 8), “[...] as políticas locais assumiam diferentes contornos, fosse entre estados, fosse entre municípios de um mesmo estado, ou ainda entre diferentes escolas de um mesmo município”. Por isso, reiteramos nosso entendimento de que as políticas públicas não são lineares.

Todo esse movimento permite contextualizarmos na perspectiva de “[...] o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). No campo das políticas públicas e da gestão da Educação brasileira contemporânea, o cenário foi sendo demarcado pela construção da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e da aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação em 2001, que fundamentou o atual, de 2014.

Esse cenário impôs uma ação e uma prática política dos envolvidos na gestão

educacional e na gestão escolar, inseridas no contexto brasileiro de efervescência de uma política hegemônica dominante e demarcada pela transição do regime militar ao período do regime democrático (SCAFF; ARANDA; BARCELOS, 2020), sendo inegáveis os avanços que a Constituição Federal de 1988 viabilizou para a defesa, a aquisição e a manutenção de direitos políticos, civis, econômicos, sociais e culturais, até então disseminados nos contextos global e internacional.

No sentido de compreender os processos de gestão diante das políticas da Educação Especial e da Educação do Campo na proposta da inclusão escolar, cabe fundamentar a concepção de gestão educacional e de gestão escolar. Vieira (2007) compreende a gestão educacional como uma organização de sistemas de ensino que abrangem os âmbitos nacional, estadual e municipal, com atribuições normativas, deliberativas e executivas próprias e específicas, mas que exige o regime de colaboração entre esses sistemas, podendo estes serem públicos ou privados.

De acordo com Vieira (2007, p. 63), a gestão educacional situa-se na esfera macro, envolvendo os sistemas de ensino, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro, situando as unidades de ensino. Nesse sentido, deve manter uma estreita relação articulada às dimensões políticas e à prática no espaço escolar, “[...] num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações” (VIEIRA, 2007, p. 58).

No cerne da gestão da inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) propõe que os sistemas de ensino (gestão educacional) e as unidades escolares (gestão escolar) possam garantir:

1. Transversalidade da Educação especial desde a Educação infantil até a Educação superior;
2. Atendimento educacional especializado (AEE);
3. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da Educação para a inclusão escolar;
4. Participação da família e da comunidade;
5. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
6. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Em face dessas previsões, Nozu e Souza (2020, p. 306) destacam que os avanços da política de inclusão escolar brasileira dependerão, “[...] sobremaneira, do trabalho desenvolvido no campo da gestão, tanto no âmbito dos sistemas, quanto das instituições de ensino”. Assim, à guisa de construção do objeto desta dissertação, a gestão educacional e a gestão escolar devem desempenhar suas funções articuladas, para a garantia, a permanência, o aprendizado e a

participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em contextos locais, em escolas situadas no campo.

Para Alves (2014, p. 19), a “[...] gestão é vista na atualidade como um importante fator na promoção da Educação básica”. Assim, entendemos a gestão como uma prática que permite construir ações e práticas “[...] eliminando barreiras nas formas de organização, planejamento e execução da atual política” (LIEVORE; RIMOLO; MELO, 2022, p. 46), de modo a proporcionar uma gestão democrática na operacionalização das políticas públicas educacionais.

Ademais, o princípio da gestão democrática é “[...] marcado por imprecisão e obscuridade, podendo a expressão ‘gestão democrática’ ser utilizada para nomear diferentes realidades” (ALVES, 2010, p. 10). Sob esse olhar, cada contexto local revela como a gestão é atuada, considerando as especificidades do sistema de ensino e das escolas, porque, ainda que haja um marco nacional de documentos político-normativos, a localidade e a gestão, envolvendo os níveis de participação e autonomia, podem determinar as traduções e interpretações de políticas públicas de inclusão escolar.

Ball (2001, p. 108) sinaliza que “[...] a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora”. A gestão possibilita dimensionar uma política pública considerando o contexto local, já que muitas políticas públicas educacionais não chegam aos pequenos municípios, às escolas do campo, a todos os estudantes PAEE; e, quando chegam, revelam muitas fragilidades econômicas, sociais, políticas, culturais.

Decorre, portanto, frisar que a colaboração e a participação dos integrantes da gestão educacional e da gestão escolar possibilitam a compreensão local de uma determinada política dentro do espaço e do tempo. É pertinente mencionar que, geralmente, os participantes da gestão educacional são, na sua grande maioria, professores e administrativos que integram as secretarias estadual ou municipal de Educação, instituições/órgãos normativos; já na gestão escolar, a equipe é composta de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Convém salientarmos que a gestão educacional ocorre por meio da produção de documentos políticos e ações governamentais advindas da União, do estado e do município. E, respectivamente, a gestão escolar consiste nos diferentes exercícios e funções no contexto das unidades de ensino, nas quais o primeiro documento que possibilita exercer a política é o projeto político-pedagógico (PPP). Como pontua Vieira (2007, p. 62), “[...] a proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno”.

Da análise desses extremos, identificamos duas condições políticas de gestão potentes e cercadas de uma lógica dos discursos: ora influenciada por aqueles que detêm o saber-poder (macro), ora pelos documentos político-normativos que vigoram e são traduzidos e reinterpretados pela comunidade escolar (micro). É nesse momento que a gestão democrática se faz um mecanismo de articulação entre o contexto macro e o micro, com o objetivo de se alcançar meios, formas e a garantia da inclusão escolar nas escolas do campo.

Cabe destacar, mesmo defendendo uma articulação entre a gestão educacional e a gestão escolar, que se trata de um processo potencializado pelas discordâncias de responsabilidades, que acarretam consequências latentes e complexas à garantia da Educação, de políticas públicas e de investimentos, evidenciando dilemas locais predominantes em todo o território nacional.

Nessa direção, o princípio da gestão democrática, defendido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso IV, dispõe sobre a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, recomendando uma articulação reforçada pela LDB (BRASIL, 1996), viabilizando a atuação dos gestores e permitindo condições para o exercício da participação popular na proposta e na melhoria da qualidade da Educação, na defesa do direito a uma Educação pública e gratuita.

Tais considerações nos permitem um olhar para a pesquisa de Alves (2010), ao sintetizar e problematizar os modelos de gestão estratégica, gestão compartilhada, gestão gerencial (processo administrativo com princípios e critérios da gestão empresarial) e de gestão democrática (não possui uma única concepção por ser complexa), resultando em diferentes atuações e discursos no âmbito da política pública educacional, na mesma ambiência, veiculada a uma teia de influências dominantes.

Ponderamos que o princípio da gestão democrática pode estar presente ou não nos sistemas de ensino e no espaço escolar, já que este é um “[...] processo de aprendizado e de luta política” (DOURADO, 2011, p. 95). Assim, entendemos a gestão democrática como uma potência de ação e prática política, embora esteja envolvida em contextos de disputas, embates e dissensos, que podem conduzir a muitos modelos de políticas públicas da Educação direcionadas aos sistemas de ensino e às unidades escolares.

Alves (2010, p. 12) defende que uma “[...] gestão democrática se caracteriza pela oferta com qualidade da Educação pública, descentralização do poder nas instituições de ensino, transparência pública, participação direta e indireta da comunidade em todos os âmbitos da Educação [...]”. Por sua vez, Mainardes (2017, p. 12) afirma que “[...] as políticas da gestão educacional ou escolar necessitam ter como horizonte o compromisso com a aprendizagem de

todos os alunos”. Estes apontamentos, na presente dissertação, são pontos cruciais no trabalho da gestão para a inclusão escolar dos alunos com deficiências nas escolas do campo.

Devido a isso, um estudo sobre a gestão da inclusão escolar do PAEE, ancorado em um sistema municipal de ensino (âmbito local macro) e em escolas do campo (âmbito local micro), pode contribuir para a problematização do “poder central”, “poder local”, “autonomia municipal” e “participação de sujeitos locais” (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021) em políticas públicas educacionais, influenciando todo o processo e a consolidação da gestão local da Educação.

Nesse sentido, Lievore, Rimolo e Melo (2022, p. 52) tencionam a incumbência, a autonomia dos municípios, por serem unidades federadas, ao criarem o seu sistema de ensino, “[...] a subordinar-se somente às leis e diretrizes nacionais, atuando em regime de colaboração com o Estado e não mais em regime de subordinação”, sendo assim uma empreitada que delimita o papel do poder local na materialização da autonomia, devido à “[...] forte dependência material, humana e financeira com os outros níveis de governo” (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021, p. 210).

Deste cenário político e educacional, requer-se “[...] a construção de uma política municipal para a Educação especial, levando em consideração a realidade e necessidade de cada sistema de ensino” (LIEVORE; RIMOLO; MELO, 2022, p. 54), bem como de uma política de Educação do Campo, garantindo, dessa maneira, o fortalecimento das especificidades dos camponeses com deficiência no processo de escolarização. Nessa engrenagem, a atuação da gestão educacional e da gestão escolar desempenha o papel da materialização das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo.

Do ponto de vista político-normativo, a construção do conceito de Educação Especial atenta-se para as orientações da PNEEPEI como “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a).

Por sua vez, a concepção de Educação do Campo está envolvida na identidade da comunidade campesina, nos movimentos vinculados à cultura, à produção, ao mundo do trabalho, à luta constante pela terra, de modo que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresentam a identidade da escola do campo por

[...] 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 do País (BRASIL, 2002, p. 37).

Nessa direção, a Educação do Campo busca a valorização da cultura e dos saberes dos povos do campo. É um conceito que se transforma conforme os movimentos históricos e socioculturais das populações que vivem do e no campo.

Portanto, é premente que a articulação entre a gestão educacional e a gestão escolar possibilite construir/fortalecer um sistema de ensino e uma escola com propostas que possam responder às necessidades e potencializar os interesses da comunidade escolar local, das singularidades das pessoas com deficiências que vivem do e no campo. Para isso, é necessário considerar os movimentos de lutas permanentes pela terra, lutas por uma escola plural, democrática e equitativa, uma escola ancorada na história, nos saberes, nos valores, nas culturas que constituem os sujeitos do campo, marginalizados e estigmatizados historicamente.

Esperamos que o objeto deste estudo permita contribuir para o fortalecimento das políticas públicas e da gestão municipal de inclusão do PAEE em escolas do campo, tendo em vista que Romeiro *et al.* (2021) observam “[...] a relevância das produções científicas que buscam descrever, analisar e problematizar a garantia do acesso e da permanência do PAEE nos espaços escolares do campo”.

Sob esse olhar, a temática da pesquisa foi proposta por meio das contribuições do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), como também das disciplinas ofertadas pela linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED) da UFGD. Ainda, esta dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais”, coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, no qual busca analisar as interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo em suas dimensões epistemológicas, políticas e sociais.

A investigação foi desenvolvida em um cenário pandêmico que assolou todo o planeta, disseminado pelo novo coronavírus, no início do ano de 2020, trazendo consequências devastadoras às populações em todos os contextos, intensificando e ampliando os problemas existentes na ordem econômica, política, cultural e educacional (NOZU; KASSAR, 2020; SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021).

A crise sanitária no âmbito educacional exigiu dos gestores educacionais e escolares medidas restritivas de isolamento social para o enfrentamento da situação de emergência, com a suspensão das atividades educacionais presenciais e a regulação da substituição de aulas

presenciais por atividades remotas, para a garantia da carga horária e dos dias letivos dos estudantes.

No contexto de escolas ribeirinhas do Pantanal, Nozu e Kassar (2020) evidenciaram um conjunto de ações, dificuldades e desafios para a manutenção da escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros na pandemia. Assim, a adesão das aulas remotas pelas unidades escolares revelou um cenário de precariedades tecnológicas, didático-pedagógicas, psicológicas, sociais e econômicas de estudantes campestres e PAEE, que trouxe impactos na realização e nos resultados desta dissertação.

1.1 REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para a construção do objeto desta dissertação, inicialmente, recorreremos à revisão de teses e dissertações nacionais relacionadas às articulações entre as políticas públicas e a gestão nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para o levantamento das produções científicas, realizamos consulta pública no banco de dados da plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e do Catálogo de Dissertações e Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na intenção de fazer uma revisão bibliográfica das teses de doutorado e dissertações de mestrado que auxiliaram na compreensão e na delimitação da temática proposta nesta pesquisa.

Desse modo, a busca no banco de dados ocorreu no período de março a abril de 2022, e os descritores selecionados e combinados para o levantamento foram: “Educação Especial”, “Educação no Campo”, “Educação do Campo”, “Educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”, “inclusão escolar”, “escola do campo”, “escola no campo”, “escola rural”. Na sequência, adotamos o recorte temporal de pesquisas defendidas de 2011 a 2021.

No decorrer do levantamento bibliográfico, foram encontradas, primeiramente, 40 produções; depois foi aplicado o filtro que possibilitou sintetizar as pesquisas de acordo com o marco temporal adotado e as combinações dos descritores propostos, resultando em 32 pesquisas. Após a busca no banco de dados, fez-se necessária a leitura do título, do resumo e das palavras-chave das teses e dissertações, permitindo selecionar os trabalhos seguindo os critérios de inclusão e exclusão e o objeto desta pesquisa.

Os critérios de inclusão foram as pesquisas de cunho das políticas públicas, da gestão educacional e da gestão escolar na perspectiva da Educação inclusiva que abordaram as

articulações entre Educação Especial e Educação do Campo para a inclusão escolar do PAEE nas escolas do campo/rural.

Já os critérios de exclusão definidos foram as produções que apresentaram objeto de pesquisa envolvendo a “Educação Escolar Indígena”, “Educação Quilombola”, “Educação Agrícola”, “Educação Profissional”, “formação continuada”, “escola ribeirinha”, “alfabetização e letramento”, “desigualdade de gênero” e “currículo de Matemática”.

Para compreender o cenário das produções na temática proposta, selecionamos para a revisão bibliográfica nove pesquisas — duas teses e sete dissertações —, que permitiram incitar discussões no âmbito das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo.

Assim, na sequência, realizamos a ordenação por recenticidade, obtendo os seguintes resultados, conforme o Quadro 1:

Quadro 1– Teses e dissertações selecionadas para a revisão

TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA
Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região da Grande Dourados	RIBEIRO (2020)	UFGD	Dissertação
Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação especial na Educação do campo no município de Conceição da Barra – ES	VIÇOSI (2020)	UFRRJ	Dissertação
Educação Especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá/MS	CORRÊA (2019)	UFMS	Dissertação
A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista/RR	SANTOS (2018)	UERR	Dissertação
A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações da rede municipal de ensino	KÜHN (2017)	UFMS	Dissertação
Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	NOZU (2017)	UFGD	Tese
Políticas públicas de Educação inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abetuba/PA	NEGRÃO (2017)	UFRRJ	Dissertação
Políticas públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA	SILVA (2017)	UFRRJ	Dissertação
Alunos com deficiência na Educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA	GONÇALVES (2014)	UFSCar	Tese

Fonte: Elaborado pela autora.

As produções selecionadas, desenvolvidas por instituições públicas de ensino superior, possibilitaram compreender os diferentes microcontextos, evidenciando os discursos de influência, de produção de texto e, também, a prática das políticas públicas de inclusão escolar.

A pesquisa de Ribeiro (2020) buscou analisar as configurações da inclusão do PAEE em escolas do campo de 11 municípios localizados na região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), referente ao período entre 2008 e 2018. O autor sinalizou os processos de normalização e de governo, por meio dos indicadores estatísticos da Educação, considerando os dados produzidos para compreender acessibilidade, matrículas, caracterização das matrículas e atendimento educacional especializado (AEE). Ribeiro (2020) expôs os dispositivos de inclusão escolar do PAEE no contexto brasileiro, na região Centro-Oeste e, especificamente, no MS.

Em relação às pesquisas de Viçosi (2020), Negrão (2017) e Silva (2017), desenvolvidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), predominam as análises das políticas públicas da Educação Inclusiva em contextos municipais.

Dessa forma, a pesquisa de Viçosi (2020) averiguou as políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com a Educação do Campo na escola Córrego do Cedro, no município de Conceição da Barra, Espírito Santo (ES). A análise foi desenvolvida com os resultados de entrevistas realizadas com a equipe gestora (diretor) e a equipe docente — um professor de AEE, um tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma professora de Educação Infantil e um professor de uma área de conhecimento. Os resultados apontaram para os desafios identificados pelo gestor escolar e pelos docentes em viabilizar o processo de inclusão devido a questões burocráticas existentes no cenário de gestão da Educação. Assim, é uma pesquisa que contribui para a reflexão sobre a gestão escolar vinculada às interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo.

Na segunda pesquisa desenvolvida pela UFRRJ, Negrão (2017) problematizou o AEE ofertado pelo município de Abaetetuba, Bahia (BA), entrevistando: 34 docentes lotados em salas de recursos multifuncionais (SRMs) e distribuídos em escolas da sede do município, de escolas do campo-estradas e ramais e de escolas das ilhas; e a coordenadora do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; mostrando sua formação inicial e continuada por meio da PNEEPEI (BRASIL, 2008a). É uma pesquisa que tangencia a gestão educacional e a gestão escolar diante do AEE para o PAEE.

A pesquisa de Negrão (2017) obteve como resultado a fragilidade das ações formativas propostas pelas políticas públicas nacionais da Educação, que não vão ao encontro do contexto local. O estudo ainda destacou uma formação docente de AEE ampla para todas as deficiências,

ênfatizando a ausência de definição dos serviços e de atendimento de acordo com a demanda da rede municipal de Abaetetuba.

Desse modo, entendemos o papel articulado entre a gestão educacional e a gestão escolar diante das políticas públicas de inclusão escolar para o contexto local. Assim, a tradução de uma política pública permite compreender como, de fato, a política pública nacional é percebida pelos gestores e aplicada ou não à realidade de cada escola pertencente à rede municipal de ensino.

Já na última pesquisa desenvolvida pela UFRRJ, Silva (2017) buscou analisar as condições do processo de inclusão escolar, escolarização e trabalho docente de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada do município de Conceição do Araguaia, Pará (PA). A pesquisa teve como participantes: um membro da equipe gestora, um professor de AEE, um professor de cada área de conhecimento. Este trabalho traz contribuições para pensarmos a gestão escolar na perspectiva da inclusão escolar em área de assentamento.

Os resultados da pesquisa de Silva (2017) evidenciaram que o processo de inclusão escolar enfrenta condições precárias para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem do PAEE. Ainda, problematizaram que, até o ano de 2016, nenhuma das oito escolas do campo, vinculadas ao sistema municipal de ensino ofertou AEE aos estudantes com deficiência.

Gonçalves (2014) investigou a situação de jovens e adultos com deficiência que não tiveram acesso e permanência à escola em idade escolar, em dois assentamentos paulistas, no município de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo (SP). A pesquisadora problematizou as políticas e os programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto nacional e urbano, vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no contexto do campo, compreendidos entre 2007 e 2010. Trata-se de uma pesquisa que possibilitou um diálogo de gestão escolar (coordenadora do projeto EJA, professores da EJA, alunos) e colaboradores (membros da comunidade local), envolvendo a EJA, a Educação do Campo e a Educação Especial, com destaque para a história, os indicadores de matrículas, a legislação e as práticas e ações.

O estudo realizado obteve como resultados os desafios que permeiam as escolas localizadas nos assentamentos, as condições vivenciadas no trabalho, no acesso, no transporte, na formação inicial e continuada dos professores. Gonçalves (2014) problematizou os percalços enfrentados pelas populações que vivem e estão no campo para a concretização do direito à Educação e à escolarização das pessoas com deficiência. É uma pesquisa que focalizou a gestão

escolar diante das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo direcionada às pessoas jovens e adultas com deficiência.

Corrêa (2019), por sua vez, preconizou os indicadores educacionais da Educação Especial nas escolas do campo da rede municipal de ensino do município de Corumbá/MS, na análise do AEE ofertado ao PAEE nos espaços escolares, seguindo um recorte temporal compreendido entre 2007 e 2018. A pesquisa seguiu um delineamento de análise do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo MEC, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os resultados apontaram o aumento de matrículas do PAEE na rede municipal de ensino de Corumbá, embora a realidade destacada na pesquisa vise a uma política pública que contemple as populações com diversas formas de vida, como os pescadores, agricultores familiares, extrativistas, artesãos, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas e outros; que priorize os contextos e realidades locais, e que aprimore a formação dos professores que atuam nesses contextos, com o intuito de viabilizar condições materiais para o processo da inclusão escolar.

Outro ponto é que “[...] a política de Educação inclusiva tem alcançado as escolas do campo, mas de forma tímida e insuficiente, com dificuldades para atingir aos alunos Público-Alvo da Educação Especial” (CORRÊA, 2019, p. 80). Assim, ainda que as políticas públicas estejam presentes nos sistemas de ensino do município de Corumbá, é necessária a articulação dos gestores educacionais e escolares para atender às peculiaridades locais das populações do campo e com deficiência.

Nessa direção, Nozu (2017) analisou as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. Sua tese teve como participantes 24 profissionais da Educação, sendo uma coordenadora de Educação Especial, uma coordenadora de Educação do Campo, sete gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) de escolas do campo, duas professoras de SRMs e 13 professoras de salas comuns.

A pesquisa de Nozu (2017) apresentou o cenário de atuação dos gestores educacionais e escolares diante de precariedades que ocorrem nas escolas do campo, como: falta de infraestrutura necessária; escolas distantes do lugar onde vivem as populações do campo; merenda escolar insuficiente; currículos e calendários alheios à realidade do campo; salas multisseriadas; material didático com temas que não se atentam às peculiaridades do campo; permanência dos altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão; formação docente não

específica, com interferência do contexto urbano no trabalho desenvolvido nas escolas do campo.

Por sua vez, a pesquisa de Santos (2018) investigou a escolarização do PAEE em escolas estaduais, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, da Educação do Campo no município de Boa Vista, Roraima (RR), com destaque para os aspectos de acesso, permanência, aprendizagem e AEE. Os professores de AEE foram participantes da pesquisa, e os resultados mostraram a ausência de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação e de transporte, pontos primordiais de gestão da proposta de inclusão escolar. Cabe, ainda, salientar que: havia ausência de coordenadores nas unidades escolares do campo; o AEE ofertado não condizia com a legislação vigente; a formação docente sinalizava uma superficialidade; as SRMs não dispunham de serviços e recursos adequados e específicos.

Já a pesquisa de Kühn (2017) analisou a Educação Especial no contexto da Educação do Campo da rede municipal de ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), no período de 2010 a 2013. O estudo sinalizou as condições que são preconizadas pelas políticas públicas na perspectiva da inclusão escolar, assim como as ações que são postas nos espaços escolares do campo, com base nas políticas públicas educacionais da Educação Especial e da Educação do Campo. Kühn (2017) percebeu que essas políticas, via de regra, garantem o acesso aos alunos PAEE e reconhecem a Educação nas escolas do campo, respeitando suas singularidades, pois é uma realidade diversa das demais regiões do Brasil, e até das realidades das escolas do campo, como bem explicado pelos outros autores desta revisão bibliográfica.

Por meio da revisão bibliográfica das teses e dissertações selecionadas, identificamos aproximações envolvendo as políticas de Educação Especial e de Educação do Campo, bem como a atuação da gestão educacional e da gestão escolar para inclusão escolar e escolarização dos estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em tempo, nosso estudo busca contribuir com a temática, direcionando o olhar para os desdobramentos em um município sul-mato-grossense, na região de fronteira com o Paraguai.

1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A fundamentação deste estudo ancora-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), por ser dispositivo heurístico¹ empregado em pesquisas que tratam das políticas públicas

¹ Mainardes (2006, p. 58) afirma como sendo “[...] um exercício teórico heurístico. É intencionalmente provisório, aberto e flexível”.

educacionais. Especificamente, analisamos as políticas públicas e a gestão da Educação Especial e da Educação do Campo, evidenciando as imbricações entre os contextos que compõem o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores.

Historicamente, a ACP foi formulada no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, por Ball, Bowe e Gold, com origem no contexto da “[...] implementação do currículo nacional inglês” (MAINARDES, 2018, p. 2), sendo aprimorada desde então como método de análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

No Brasil, o uso da ACP teve início a partir dos anos 2000, por pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo amplamente disseminada pelos trabalhos de Jefferson Mainardes (2006, 2018), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Portanto, o método da ACP é considerado um mecanismo em potencial na realização de pesquisas científicas no Brasil, sendo “relativamente novo” e sinaliza a necessidade de uma maior consolidação como um referencial analítico (MAINARDES, 2006, p. 48).

A ACP considera a “[...] natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e as ações dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Assim, ao analisar uma política, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 147) sustentam a existência de barreiras entre os “analistas políticos” — representados pelas “agências governamentais ou organizações privadas” — e os “pesquisadores de políticas”, representados pelos “profissionais das instituições de ensino superior e de grupos de estudos”, que se debruçam no campo acadêmico e científico, com um olhar “incrementalista” de política pública educacional.

Nesse sentido, ao analisar as políticas públicas de inclusão do PAEE nas escolas do campo com respaldo da ACP, podemos problematizar os contextos envolvidos na complexidade das ações e as relações políticas dos agentes políticos e sociais no processo, haja vista os “[...] antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Mainardes (2006, 2018) destaca que a ACP permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas públicas educacionais, desde a trajetória da formulação inicial até a prática em ação, e conseqüentemente, seus efeitos proporcionados dentro do tempo e do espaço.

O estudo de cada contexto no qual as políticas são formuladas e atuadas nos permite compreender o processo político como um ciclo contínuo em caráter dialético, dimensionando os movimentos do Estado e dos papéis que são desempenhados pelos diversos agentes em diferentes instâncias que compõem a sociedade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Com base nessas constatações, a ACP propõe a análise de cinco contextos principais articulados entre si: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Estes dois últimos foram propostos e acrescentados por Ball e Bowe em 1994, os quais Mainardes (2018) explica que

[...] os resultados/efeitos decorrem do contexto da prática e estão muito relacionados à infraestrutura das escolas. Abordar esse contexto demanda apresentar evidências de naturezas diversas: análise de estatísticas, de relatórios oficiais; entrevistas com os responsáveis pelas políticas; entrevistas com sujeitos envolvidos na política; análise de observações do contexto da prática, etc. As pesquisas que tentam abordar esse contexto necessitam reunir dados abrangentes tanto no que se refere a mudanças na estrutura e na prática (efeitos de primeira ordem), quanto a mudanças nos padrões de justiça social, acesso e oportunidades sociais (efeitos de segunda ordem) (BALL, 1994). O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Envolve, portanto, um exercício propositivo a partir dos dados e constatações da pesquisa (MAINARDES, 2018, p. 13-14).

A presente dissertação consiste na ACP aplicada nos três primeiros contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática, mantendo-se uma estreita articulação entre eles. Nessa direção, Mainardes (2009, p. 309) afirma:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação.

Na sequência, apresentaremos os conceitos dos contextos de influência, da produção de texto e da prática, que orientarão a construção desta dissertação, a partir de Mainardes (2006, 2018).

O contexto de influência compreende o momento em que as políticas são concebidas, por meio dos discursos vinculados no âmbito internacional, nacional e local, sendo permeado de situações complexas que envolvem disputas, embates, interesses e decisões de diferentes grupos de pressão que tentam legitimar os seus discursos sobre a Educação. Vale ressaltar que há um conjunto de arenas públicas mais formais, como comissões e grupos representativos, que podem ser palco de articulação de influência (MAINARDES, 2006). O contexto de influência

envolve a “historicidade da política investigada” e revela um caráter complexo e emblemático, pois as forças dos discursos e dos textos estão veiculadas à “ação política” determinada pelas “escalas internacional/global, nacional e local” (MAINARDES, 2018, p. 13).

O contexto da produção de texto mantém uma estreita relação com o contexto de influência. É o momento em que os textos da política são formulados e materializados em documentos, leis e orientações, e parte da compreensão de que os textos políticos representam a política (MAINARDES, 2006). O enfoque no contexto da produção de texto compreende “análise crítica dos textos das políticas”, assumindo o posicionamento epistemológico, ou seja, uma “base ontológica da política” (MAINARDES, 2018, p. 11).

Por fim, o contexto da prática é o espaço que permite ações frente a uma determinada política proposta, respaldadas na interpretação, recriação e “implementação” das políticas, isto é, o espaço em que ocorre a atuação de uma política, mas onde, muitas vezes, não são consideradas as percepções daqueles que participaram dos contextos de influência e da produção de texto (MAINARDES, 2006). O contexto da prática permite compreender as traduções e interpretações locais (MAINARDES, 2018) a partir das dimensões contextuais.

Conforme a Teoria da Atuação, essas dimensões, ajustadas aos intentos desta dissertação, podem auxiliar na compreensão: dos contextos situados (cenário local, história dos sistemas de ensino e das unidades escolares, população atendida pelas escolas); das culturas profissionais, que envolvem as experiências dos gestores educacionais e escolares (formação, gestão, inclusão, legislação); dos contextos materiais (recursos financeiros, tecnológicos, inclusivos, de infraestrutura); e dos contextos externos, que abrangem a responsabilidade local com a inclusão escolar em escolas do campo (MAINARDES, 2018). Assim, essas dimensões contextuais podem ser potentes para a análise de uma política pública em contexto local.

Nesse movimento de refinamento do objeto de estudo desta dissertação, entendemos a atuação política dos gestores na proposta de inclusão escolar como um mecanismo de relação de saber-poder, de dinâmica material, estrutural e relacional, que atuam sobre as práticas e as ações, e conseqüentemente sobre “[...] as formas pelas quais as políticas são colocadas em ação” (MAINARDES, 2018, p. 5).

Mainardes (2018) retoma as perspectivas de Ball, Maguire e Braun para dimensionar que as políticas públicas não são “implementadas”, como destacado até aqui, mas atuadas, revelando contradições diante da ação dos agentes políticos.

Dessa forma, a Teoria da Atuação atenta-se aos movimentos de interpretação e tradução das políticas. A interpretação envolve um processo institucional que, geralmente, situa-se na gestão educacional (macro) nos processos iniciais e decisórios de uma política pública. A

tradução, por sua vez, é vivenciada pelos envolvidos na unidade escolar — diretores, coordenadores pedagógicos e professores —, que compreendem uma política pública conforme o contexto e a realidade local. Assim, a tradução assume a posição entre a política e a prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021; MAINARDES, 2022).

Nessa perspectiva, o trajeto que a política percorre ao longo de todo o processo até chegar aos alunos PAEE das escolas do campo pode revelar muitas situações, cujos efeitos fogem ou não da proposta inicial determinada pelo contexto de influência e expressa no contexto da produção de texto (MAINARDES, 2006, 2018).

Para Agrelos (2021, p. 27), a análise de uma política compara-se a uma peça de teatro “[...] em que os atores (agentes políticos), de posse do mesmo roteiro (texto político), fazem interpretações criativas da política proposta, de acordo com seus valores, recursos, histórico etc., propiciadas, principalmente, pelas lacunas e incoerências dos documentos políticos”. Entendemos que a política remete a uma ação de performatividade, com valorização dos aspectos que exigem dos envolvidos — no caso, dos gestores educacionais e escolares — uma atuação para atingir tais resultados, mas que ocasiona efeitos e traduções diversas por todo o caminho percorrido pela política.

Nesse processo, o papel desempenhado pelos gestores é visto, muitas vezes, como “o herói cultural do novo paradigma” (BALL, 2001, p. 108). Entretanto, os processos articulatórios entre as políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo esbarram em fronteiras fechadas e lineares, com propostas verticalmente impostas para suprir as desigualdades e as demandas sociais e as específicas.

1.3 DELINEAMENTO DO OBJETO

A pesquisa foi direcionada por meio do seguinte problema de pesquisa: como tem sido a atuação da gestão educacional e da gestão escolar para a garantia da escolarização de estudantes camponeses PAEE do município de Bela Vista/MS? Dessa forma, a investigação objetiva analisar a atuação de gestores do sistema de ensino e escolares diante das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo, na perspectiva da inclusão escolar, da rede de ensino de Bela Vista/MS.

Seguindo o delineamento apresentado no objetivo geral, almejamos de modo específico:

1. mapear a produção político-normativa internacional, brasileira e sul-mato-grossense da Educação Especial e Educação do Campo;
2. caracterizar o sistema e a rede de ensino do município de Bela Vista/MS, com ênfase nas áreas da Educação Especial e da Educação do

Campo; e 3. perscrutar as ações da gestão educacional e escolar para a garantia do acesso e da permanência de estudantes PAEE em escolas do campo do município de Bela Vista/MS.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em linhas gerais, os caminhos investigativos buscaram contextualizar a rede de ensino do município de Bela Vista, situada na região fronteira do sudoeste do MS com Bela Vista Norte, Paraguai, com destaque para a atuação dos gestores educacionais e escolares para a inclusão escolar do PAEE nas escolas do campo, considerando as políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo, com base no recorte temporal 2000–2020, período inicial justificado devido à criação da Secretaria Municipal de Educação e à consolidação do sistema municipal de ensino.

Para tanto, primeiramente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista, apresentando o projeto de pesquisa e solicitando autorização para a realização da investigação. Em posse de autorização expressa do secretário municipal de Educação (vide Anexo A), tramitamos o projeto desta dissertação, via Plataforma Brasil, para o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFGD, aprovado com a Certificação de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 57377322.5.0000.5160.

Para alcançarmos os objetivos propostos, a pesquisa seguiu o aporte qualitativo, que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21). Assim, a pesquisa desenvolveu um delineamento com vistas à operacionalização da ACP de Stephen Ball e colaboradores, particularmente dos contextos de influência, da produção de texto e da prática, por meio de estudo bibliográfico, documental e produção dos dados no lócus investigado.

O estudo bibliográfico, sobretudo de teses e dissertações nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, possibilitou um “[...] balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 308), sendo basilar para a construção do contexto de influência e subsidiário para as análises do contexto da produção de texto e da prática.

O estudo documental considerou documentos oficiais, os quais são “[...] relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429). O *corpus* documental contemplou textos político-

normativos oficiais nacionais, estaduais e municipais da Educação Especial e da Educação do Campo. Dentre os documentos analisados estão aqueles emitidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e pela SEMED de Bela Vista, como resoluções, deliberações, pareceres, portarias entre outros, cujas análises incidem na compreensão do contexto da produção de texto.

O estudo teve como abrangência a rede municipal de ensino de Bela Vista, particularmente a SEMED e três escolas do campo (duas em área de assentamentos e uma situada em uma fazenda privada). A escolha das unidades escolares se deve à gestão escolar ser exercida por um gestor em dois espaços escolares distintos, com especificidades locais. Dessa forma, o DIR 1 exerce a gestão escolar na Escola-Polo 1 e na Extensão 1, ambas localizadas em dois assentamentos; por sua vez, o DIR 2 exerce a gestão escolar na Escola-Polo 2 (urbana) e na Extensão 2 (fazenda privada).

A seleção dos participantes ocorreu por conveniência, a partir da amostragem não probabilística, considerando os propósitos da pesquisa. Assim, foram convidados seis participantes para contribuir com a investigação: quatro atuantes na gestão educacional municipal — um secretário municipal de Educação e três coordenadores das áreas de Educação Especial e de Educação do Campo —; e dois atuantes na gestão escolar — dois diretores (um atuando, simultaneamente, em duas escolas, uma caracterizada como polo e outra como extensão, em áreas de assentamentos; e o outro gerindo, conjuntamente, uma escola-polo no perímetro urbano e uma extensão localizada em uma fazenda privada). Ressaltamos que a escola urbana não foi alvo desta investigação.

Todos os participantes tiveram ciência do projeto de pesquisa e manifestaram aceite mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Apêndice A). Visando manter o anonimato, doravante os participantes serão indicados com siglas, a saber: secretário municipal de Educação (SME); coordenadores das áreas de Educação Especial e de Educação do Campo (COORD 1, COORD 2 e COORD 3); e diretores (DIR 1 e DIR 2).

A técnica empreendida para a produção de dados foi a de entrevistas semiestruturadas com os seis participantes.

Manzini (1991) destaca que a entrevista determina a direção da pesquisa e possibilita compreender os fenômenos sociais. Ademais, é um “[...] procedimento de coleta de informações bastante complexo e que envolve, teoricamente, vários significados e sentidos” (MANZINI, 2020, p. 24).

As entrevistas com os seis participantes foram realizadas entre 25/05/2022 e 31/05/2022, em espaços da SEMED e das escolas do campo, tendo duração média de 30

minutos. As entrevistas tiveram três roteiros semiestruturados: um para o secretário municipal de Educação, com 11 perguntas abertas; um para os coordenadores das áreas de Educação Especial e de Educação do Campo, com 11 perguntas abertas; e, por fim, um para os diretores das escolas do campo, com 20 perguntas abertas.

O roteiro de entrevista teve como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Nesse sentido, Manzini (2020, p. 43) classifica como entrevista semiestruturada quando um “[...] assunto sobre o qual um roteiro com perguntas principais é confeccionado, [sendo] complementada por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Frisamos que a construção dos roteiros de entrevistas passou pela avaliação de duas juízas externas, pesquisadoras doutoras que atuam na área de Educação Especial e de políticas educacionais.

As entrevistas foram gravadas no formato áudio. Manzini (2020, p. 129) afirma que o material gravado possibilita “[...] captar todas as informações das interações verbais do entrevistado”. Assim, as verbalizações dos gestores foram transcritas e, posteriormente, textualizadas visando à retirada de expressões típicas da linguagem oral (NOZU, 2017).

A sistematização e a análise dos dados deram-se mediante a perspectiva da Análise Temática (AT), proposta por Braun e Clarke (2006) e Souza (2019). Braun e Clarke (2006) pontuam-na como uma técnica de análise qualitativa que permite a flexibilização em relação ao aporte teórico ou epistemológico específico e permite ainda a utilização de um conjunto de dados sintetizados aos objetivos da pesquisa proposta, com a articulação a diferentes perspectivas teóricas.

Para as autoras, a “[...] AT é um método para identificar, analisar, relatar padrões (temas) dentro dos dados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81), perfazendo seis fases: a) familiarização com os dados, b) geração de códigos iniciais, c) busca de temas, d) revisão de temas, e) definição e nomeação dos temas e f) produção do relatório.

Os dados foram analisados em três eixos temáticos: 1. atuação da gestão educacional e escolar; 2. acesso e permanência de alunos PAEE em escolas do campo; e 3. avanços, dificuldades e desafios para a inclusão em escolas do campo. Em face destes três eixos temáticos, buscamos empreender análises com a bibliografia relativa ao tema, sobretudo as teses e dissertações elencadas na revisão, bem como com os elementos da AT e da ACP de Stephen Ball e colaboradores.

1.5 ELEMENTOS CENTRAIS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nesta seção, apresentamos o Quadro 2 com os elementos centrais da dissertação, inspirados em Kraemer (2017), de modo a sintetizar o desenho da investigação. Na sequência, informamos a organização dos capítulos e as expectativas da pesquisa.

Quadro 2 – Elementos centrais da dissertação

Título: Gestão da Educação Especial no Campo: atuações no município de Bela Vista/MS		
Problema de pesquisa: como tem sido a atuação da gestão educacional e da gestão escolar para a garantia da escolarização de estudantes camponeses PAEE no município de Bela Vista/MS?		
Objetivo Geral: analisar a atuação de gestores de sistema de ensino e escolares diante das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo, na perspectiva da inclusão escolar, da rede de ensino de Bela Vista/MS.		
Objetivos Específicos: 1. mapear a produção político-normativa internacional, brasileira e sul-mato-grossense da Educação Especial e Educação do Campo; 2. caracterizar o sistema de ensino do município de Bela Vista/MS, com ênfase nas áreas da Educação Especial e da Educação do Campo; e 3. perscrutar as ações da gestão educacional e escolar para a garantia do acesso e da permanência de estudantes PAEE em escolas do campo do município de Bela Vista/MS.		
Abordagem Teórico-Metodológica: Abordagem do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação		
Procedimentos Metodológicos da pesquisa:		
Abordagem: Qualitativa		
Tipo Bibliográfica e documental	Lócus Município de Bela Vista/MS, Secretaria Municipal de Educação e três escolas do campo.	Participantes Secretário municipal de Educação (1); coordenadores de áreas (3); e diretores escolares (2).
Técnica Entrevista	Instrumento Roteiro de Entrevista	Análise dos dados Análise Temática (BRAUN; CLARK, 2006)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kraemer (2017).

Em relação à estrutura desta dissertação, a organização será alicerçada em mais três capítulos, além do último, que contempla nossas considerações finais, tentando articular os contextos de influência, da produção de texto e da prática da ACP.

O próximo capítulo abordará as políticas de Educação inclusiva na interface Educação Especial e Educação do Campo, com vistas à contextualização dos principais movimentos internacionais em prol da Educação Inclusiva, com ênfase na Declaração de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), e da produção político-normativa nacional e do MS sobre Educação Especial e Educação do Campo.

O terceiro capítulo, “Políticas de Educação Especial e de Educação do Campo em um município de MS”, busca a caracterização do sistema municipal de ensino (organização da rede), matriz curricular (Educação do Campo), programas/projetos de inclusão, além de

apresentar todo o contexto histórico, local, político, cultural e educacional da rede municipal de Educação, com base em documentos específicos e dados estatísticos.

E o quarto capítulo, “Gestão da Educação Especial na Educação do Campo: atuações de gestores do sistema de ensino e de unidades escolares”, pretende compreender a gestão entre os contextos macro e micro no âmbito da inclusão escolar, destacando as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo. A análise abrangerá 11 temas analíticos, visando enfatizar a articulação entre a gestão do sistema de ensino e a das escolas, bem como a atuação dessas instâncias para a promoção do acesso e da permanência do PAEE em escolas do campo.

A pesquisa aspira a configurar elementos para apreender como ocorre a articulação entre a gestão educacional (macro) e a gestão escolar (micro) nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo em um município fronteiro e sul-mato-grossense. Associado a isso, entender como os gestores atuam diante das políticas de inclusão escolar nos permite analisar a concreticidade local de uma determinada política.

Nessa lógica, Ball, Maguire, Braun (2021, p. 81) afirmam que “[...] a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre políticas e prática”. Trata-se, pois, de uma pesquisa centrada e movida pelo desafio de investigar os efeitos das políticas públicas de inclusão escolar, por meio dos resultados acarretados na gestão local.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Enfatizaremos, neste capítulo, os principais documentos político-normativos internacionais, nacionais e de MS, envolvendo as modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo, sobretudo a partir das políticas de Educação Inclusiva.

2.1 CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL INTERNACIONAL

O direito à Educação e a sua universalização como direito social obteve destaque na sociedade capitalista no decorrer do século XX, após as duas principais guerras mundiais, principalmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, com o artigo 26, que prevê que “[...] todo ser humano tem direito à instrução” (ONU, 1948).

Conforme Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 23), “[...] a Educação compreende um processo humano, intergeracional e sócio-histórico”. Assim, a Educação acontece na interação entre os sujeitos e coletivos, nas trocas e construções culturais, políticas, econômicas, históricas, ambientais e sociais. Ainda, é entendida como um caminho sócio-histórico de humanização que permite construir uma condição humana, apropriar-se dos conhecimentos, saberes, que são transmitidos pelas relações sociais entre os seres humanos.

Progressivamente, a disseminação do direito humano à Educação foi influenciada pelo *modus operandi* de organizações multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) (SOUZA; KERBAUY, 2018), envolvendo um jogo de interesses e intenções como instrumentos para difundir e institucionalizar a produção de políticas nacionais e globais sobre a Educação (PEREIRA; PLETSCHE, 2021).

Sob essas influências, nos anos 1990, muitas configurações sinalizaram para a perspectiva do discurso “Educação para todos”, na conjuntura neoliberal da relação Estado–sociedade. Nessa direção, movimentos organizacionais, agências multilaterais internacionais e Estados membros da ONU, Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propuseram a premissa e o princípio de construir uma sociedade livre, justa e solidária mediante a ideia de reduzir as desigualdades existentes entre os indivíduos, tendo como base uma concepção “salvacionista” de Educação (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Essa ideia indicou uma nova demanda de agenda nas discussões de políticas e programas, impulsionadas pelas pressões históricas e sociais, objetivando o discurso da “[...] erradicação da pobreza dos grupos sociais mais vulneráveis, dentre estes os das pessoas com deficiência [...]” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 832) e da “proteção dos direitos sociais” (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 669).

Essas configurações permeadas nos discursos, sendo o contexto de influência, evidenciam um desenho de “caráter mandatório” (SOUZA; PLETSCHE, 2017), sustentado por aqueles que detinham o saber e o poder para construção e fortalecimento de políticas e programas focados no direito à Educação.

Cabe destacar a influência do BM “[...] como principal orientador da reforma do Estado brasileiro [...]” (PLETSCH, 2009, p. 23), fomentando direcionamentos de “[...] assistência técnica/aconselhamento, como da concessão de empréstimos [...]” (PLETSCH, 2009, p. 23) de países periféricos, como o Brasil, porque o BM e outros organismos internacionais detinham domínio econômico e interesses sobre os países periféricos, definindo estratégias para viabilizar o “controle social” e promover “a formação do capital humano” (PLETSCH, 2009), necessários à sociedade capitalista vigente.

Nesta conjuntura, Pereira e Pletsch (2021, p. 17) elencam os principais aspectos da agenda educacional do BM na perspectiva da política neoliberal, que determina as ações e práticas da Educação:

- orientação sistêmica ao mercado e difusão da forma mercadoria em todos os domínios da Educação;
- colonização da gestão pública educacional pela Economia e por modelos empresariais (Nova Gestão Pública, gerencialismo etc.);
- diversificação dos prestadores de serviço público em Educação para além do Estado;
- eliminação de restrições setoriais à plena competição entre atores privados nacionais e estrangeiros;
- regulação estatal fraca sobre as responsabilidades empresariais no setor educativo e forte proteção jurídico-institucional dos direitos do capital;
- privatização “por dentro” do Estado mediante modalidades diversas de parcerias público-privadas educativas;
- formatação da Educação básica como pacote de conhecimentos mínimos focalizado nos segmentos mais pobres da população.

Os autores problematizam que a agenda educacional proposta pelo BM se configura na comercialização da Educação como um todo, evocando um discurso de Educação Inclusiva carregado de discurso neoliberal, o qual acarreta um desmonte para a gestão da Educação Básica (PEREIRA; PLETSCHE, 2021). Ao mesmo tempo, essas sugestões do BM são decorrentes de uma efervescência política, econômica, social e educacional, aos olhos de interesses sobre o jogo de mercado, construídos em um contexto disputado, em uma agenda que

se tem configurado em embates e negociações constantes e emblemáticos entre os atores políticos e sociais (PEREIRA; PLETSCHE, 2021). Nessa conjuntura, os discursos neoliberais da Educação transitam entre os eixos de “inserção e participação da vida em sociedade”, “aspectos educacionais inclusivos”, “justificativa econômica” e “questão orçamentária” (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Muitos desses discursos fixaram-se em conferências internacionais, as quais foram debatidas no âmbito econômico, social e político, direcionando a uma discussão ampla, elencando compromisso dos países signatários em estabelecerem princípios, diretrizes, marcos de ação, por meio de declarações que objetivavam expandir o direito à Educação Básica a todos. Dentre as principais, destacamos a influência da Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que formulou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien e publicada pela UNESCO, cuja defesa é a proposta de oportunidades educativas para todos os adultos, jovens e crianças, centradas na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A Declaração de Jomtien relembra que “[...] a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990). Além do mais, apresenta 10 artigos com estratégias para promover a Educação para todos e, assim, permitir atendimento humano, universalização de acesso e garantia de escolarização de todas as pessoas como direito fundamental da vida digna e humana.

Icasatti (2019, p. 61), sobre a Declaração de Jomtien, sintetiza que ela

[...] expressa o compromisso comum da comunidade internacional em garantir a toda criança, jovem e adulto a satisfação de seu direito à Educação, sobretudo àquelas pertencentes a grupos excluídos como meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados, dentre outros.

A Declaração de Jomtien (1990), como um documento, possibilitou outro olhar para a Educação Básica, priorizando ações do Estado nos quesitos da universalização do ensino, do acesso e da equidade, que permitem garantir o direito à Educação sem distinção de qualquer forma.

Andrade e Damasceno (2017, p. 208) salientam que “[...] a Educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

Nesse cenário, o termo “inclusão” emerge de contextos polissêmicos que determinam intenções e direcionamentos das políticas. Um deles seria o de que a inclusão deve eliminar a

exclusão social. Nozu (2017, p. 50) argumenta que “[...] a inclusão emerge da confluência de discursos relacionados aos direitos humanos, à democratização do ensino e ao neoliberalismo, enunciando a construção de uma escola para todos que possa valorizar as diversidades humanas”.

Nessa direção, outro movimento internacional constitui-se um marco para o princípio da Educação Inclusiva: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resultante das reuniões promovidas pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizados na cidade de Salamanca, Espanha. A Declaração de Salamanca sinaliza uma escola inclusiva capaz de atender a todos os excluídos, os marginalizados da sociedade, objetivando ações concretas para a efetivação da inclusão de todas as pessoas. Esse documento estabelece que

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma Educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a Educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Além dessas considerações apontadas na Declaração, ressalta um dos desafios em viabilizar serviços e atendimentos especializados nos espaços escolares do campo, a saber: “A grande maioria de alunos com necessidades especiais, particularmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços” (UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva, Andrade e Damasceno (2017) destacam os princípios da Declaração de Salamanca, que compreende a inclusão escolar como foco para construir uma escola plural, equitativa e regular, que reconhece a diferença como constitutiva, é centrada nas potencialidades e permite a convivência, a participação com a diversidade. Na mesma direção, Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 27) propõem que “[...] as escolas devem adotar estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos”.

Sobre este ponto, Bueno (2008) sintetiza que a inclusão escolar consiste na proposição política em ação (políticas educacionais em ação), e a Educação Inclusiva, por sua vez, transcende um objetivo político a ser alcançado (perspectivas políticas futuras). Tendo em vista

as proposições do conceito de inclusão escolar, Mendes (2018, p. 66) problematiza que a ação “[...] pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir”.

Nesse debate, Ainscow (2009, p. 14-15) discorre sobre cinco formas de conceituar inclusão:

- a) inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação especial; b) inclusão como resposta a exclusões de alunos indisciplinados; c) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; d) inclusão como forma de combate ao sistema de escolas classificatórias, organizadas com base nas capacidades dos alunos; e) inclusão como Educação para todos.

Entendemos que “[...] a inclusão tem sido a palavra de ordem das agendas das políticas públicas” (NOZU, 2013, p. 61). A proposta da inclusão escolar depende dos contextos históricos que foram construídos ao longo dos anos, dos discursos que foram debatidos e defendidos, e que permearam e permeiam a sociedade.

Assim, a perspectiva da Educação Inclusiva fundamenta-se em uma escolarização que possa estabelecer “[...] a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades [...]” (BEZERRA, 2021, p. 8) como forma de desenvolver o processo humano, a humanização, mesmo reconhecendo que “[...] um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo” (BEZERRA, 2021, p. 9).

Em meados dos anos 2000, houve o Marco de Ação de Dakar Educação para Todos, para validar e alinhar os acordos estabelecidos em 1990, por meio da Declaração de Jomtien. A Declaração de Dakar foi proposta para reafirmar os objetivos e metas da Educação para todos e o compromisso da sociedade em garantir o direito humano à Educação e o desenvolvimento sustentável, assim definidos em um novo prazo, até 2015. Portanto, o referido documento protelou o objetivo de que todas as populações vulneráveis às necessidades básicas, educacionais e sociais devem ser priorizadas em esforços e ações conjuntas pela sociedade; ademais, alinhou os discursos e as ações de agências mundiais no sistema da ONU e foi assumida como agenda por diversos países signatários, logo, as metas e os objetivos para a Educação Básica estavam centrados “[...] para as necessidades dos países do hemisfério sul” (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 679).

Por sua vez, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) suscita os direitos culturais como fundantes ao direito humano à Educação e às perspectivas da diversidade cultural existentes. Ainda, reitera as identidades e práticas culturais nos aspectos de

qualidade da Educação, no viés de compreensão mútua de “[...] respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (UNESCO, 2002).

Na sequência cronológica, foi instituída a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, pela ONU, com influência das demandas econômicas que passaram a ser debatidas no contexto universal da Educação à pessoa com deficiência. O documento oriundo dela é comumente considerado em caráter de enfrentamento às barreiras de discriminação, “[...] com base na igualdade de oportunidades [...]” (ONU, 2006). Nele podemos perceber que consta o direito à Educação (artigo 24), que postula o “[...] aprendizado ao longo de toda a vida” (ONU, 2006) às pessoas com deficiência. Diante disso, Souza (2021) explicitou que é “[...] um olhar para a Educação conforme a lógica de desempenho gerencial das políticas de caráter liberal [...]” (SOUZA, 2021, p. 38), pois a não oferta da aprendizagem, do ensino, pode acarretar custos sociais e econômicos ao Estado.

Em meados de 2015, houve o Fórum Mundial da Educação, proposto pela UNESCO, na cidade de Incheon, com o objetivo de debater, analisar e sistematizar as metas de Educação para todos do período de 2000 a 2015, assim como definir metas e estratégias para a inclusão escolar e social de 2016 a 2030. O documento orientador sinaliza-se como um bem público, do qual o Estado é o provedor deste direito e responsável pela inclusão escolar (UNESCO, 2015). Em novembro de 2015, oficializou-se o Marco de Ação de Educação de 2030, por meio das orientações que ocorreram nesse Fórum Mundial, destacando os elementos centrais para a garantia da inclusão escolar e o direito à Educação, possibilitando uma “nova visão para a Educação”.

Um dos compromissos firmados pelos signatários, inclusive pelo Brasil, é o do desenvolvimento sustentável, evidenciado na meta 4:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da Educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

Souza e Kerbauy (2018, p. 680) afirmam que, a partir desse documento, houve o fortalecimento do objetivo global relacionado à “[...] garantia de uma Educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos, inclusive, concebendo que esse direito seja assegurado desde a Educação infantil”.

As Declarações apresentadas revelam um desafio que os países, os estados e os municípios podem enfrentar em diferentes contextos para alcançar o direito à Educação. Assim,

“Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à Educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da Educação pública” (UNESCO, 2015).

Nesse sentido, Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 29) asseveram duas barreiras para a Educação Inclusiva:

A primeira se refere ao desafio de universalização do atendimento escolar, ou seja, acesso de todos à Educação formal, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, territoriais, econômicas, etnicorraciais, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero. A segunda diz respeito ao atendimento às peculiaridades e necessidades dos alunos no processo de escolarização, com a adoção de estratégias, recursos e materiais que lhes oportunizem uma Educação equitativa e inclusiva.

Portanto, o papel do Estado deve ser de comprometimento e responsabilidade nas políticas públicas educacionais, ao buscar, propor e viabilizar instrumentos, mecanismos, estratégias, recursos, por meio da gestão, visando assegurar e garantir o direito à inclusão escolar dos estudantes PAEE campesinos.

Cabe frisar que os discursos sobre os princípios da inclusão iniciados pelos movimentos internacionais foram marcos oficiais determinantes para o alinhamento universal, seguindo acordos “[...] burocráticos, obrigatório em função de dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir como o que está sendo acordado” (MENDES, 2010, p. 24).

A lógica dos discursos evocada pelos organismos internacionais intensificou um amplo debate para as políticas públicas da Educação Básica, envolvendo, por conseguinte, as políticas públicas nacionais da Educação Especial e da Educação do Campo na proposta de inclusão escolar do PAEE nas escolas do campo.

2.2 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os percursos internacionais que fundamentaram o direito à Educação são atravessados por disputas econômicas, sociais, políticas e educacionais diversas, que conduzem a reformas educacionais por meio de políticas públicas específicas nos âmbitos de gestão educacional, financiamento, avaliação, formação de professores, currículo, planejamento e inclusão escolar.

Assim, os dispositivos político-normativos nacionais são institucionalizados a partir dos jogos global e local que influenciaram as políticas públicas de Educação. Em termos normativos, a Constituição Federal de 1988 tornou-se um advento no processo de

democratização da Educação no País. Processo este caracterizado por “Lutas para conquistar/positivar direitos, lutas para manter direitos, lutas para efetivar/concretizar direitos, lutas para ampliar direitos, lutas para não regredir com os direitos alcançados” (NOZU, 2020, p. 90).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 preconiza no artigo 205: “[...] a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ainda, o documento político-normativo prevê o dever do Estado de garantir o AEE aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Sob esse olhar, o direito por uma Educação que permita fortalecer as identidades, os valores, as memórias, os saberes das populações do campo e com deficiência encontra-se em constante movimentos de lutas.

As desigualdades sociais marcam a trajetória histórica do sujeito do campo com deficiência (CAIADO; MELETTI, 2011). Nesse sentido, há a defesa de políticas públicas — pautadas em lutas permanentes dos movimentos sociais do campo e de pessoas com deficiência — que possam desnaturalizar as práticas de exclusão existentes em diferentes contextos, com vistas à promoção da inclusão do PAEE nos espaços escolares no campo.

No tocante à LDB, ela estabelece, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem-se organizar para assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Já seu artigo 28 destaca a oferta da Educação Básica para a população rural observando a garantia de adaptações no contexto da diversidade sociocultural por ações, práticas, iniciativas e propostas, reconhecendo as potencialidades e especificidades dos sujeitos do campo (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo — Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 1, de 3 de abril de 2002 — propõem políticas públicas considerando que a identidade da escola do campo é estabelecida com base na pertinência local e regional, preponderando os aspectos das temporalidades, dos saberes e da memória individual e coletiva.

Logo, é possível compreender a origem dos movimentos sociais e educacionais do campo, decorrentes da extrema violência da desumanização e do descaso do Estado e do poder público, visto que as populações do espaço rural:

[...] são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência, no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p. 20).

Ainda sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, elas materializaram “[...] a primeira menção, dentre os documentos nacionais, acerca das interfaces Educação Especial e Educação do Campo” (NOZU *et al.*, 2022, p. 51). Fomenta-se, assim, uma observância de como a Educação Especial transita nos espaços escolares do campo; são imbricações que permeiam a escolarização do PAEE camponês.

No que se refere à Educação Especial, a LDB (1996) e a PNEEPEI (2008) destacam-na como modalidade de ensino que perpassa todas os níveis, etapas e modalidades da Educação (BRASIL, 1996, 2008a).

A PNEEPEI de 2008 apresenta discursos orientativos para a proposta da inclusão escolar, com ênfase ao “[...] acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns de escolas do ensino regular” (BRASIL, 2008a). Ela também explica que

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

Quanto ao desafio do sistema educacional e escolar em possibilitar a inclusão escolar do PAEE, chama nossa atenção os argumentos da PNEEPEI, pois não basta viabilizar a garantia do acesso à Educação, mas torna-se relevante “[...] o compromisso com o pleno desenvolvimento dos sujeitos, o respeito à pluralidade cognitiva e a valorização da convivência com a diversidade cultural” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 13).

No texto da PNEEPEI, observamos as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo, atendendo às demandas locais e de aprendizagens específicas, “[...] com base nas

diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a).

Em consonância, Prieto *et al.* (2010) enfatizam uma postura inclusiva, humana e social dos envolvidos no processo de inclusão escolar em viabilizar o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas públicas da Educação Especial.

A PNEEPEI aborda ações que colaboram para o processo da inclusão escolar, evidenciadas pelos conjuntos político-econômicos internacionais, que, por sua vez, configuram-se “traduções institucionais locais” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 13). Dentre as ações estão: o apoio técnico e financeiro, fato este que precisa ser intensificado e melhor direcionado; o atendimento educacional especializado; as adequações na infraestrutura do ambiente escolar; os recursos pedagógicos, tecnológicos, didáticos, entre outros, que se fazem necessários e importantes para promover uma Educação direcionada a todos.

De fato, a influência dos mecanismos internacionais para a realidade brasileira mostra que “[...] os avanços realizados no país foram fundamentais para assegurar o acesso de pessoas com deficiências à Educação pública, mas o direito à aprendizagem ainda é uma construção pendente” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 18).

Constatamos que a PNEEPEI, como uma política pública educacional, preconiza um caminho, um guia para construir uma Educação Inclusiva, mas é uma política envolvida em vários contextos políticos, econômicos, sociais, culturais no cerne de “[...] uma proposição ideológica resultante do embate entre dissensos e consensos, consubstanciada em um acordo, sempre suscetível a novas interpretações, traduções e significações conforme os agentes e as circunstâncias da prática” (BEZERRA, 2021, p. 4).

No entendimento de Bezerra (2021), a PNEEPEI apresenta feitos, defeitos e efeitos na perspectiva da inclusão escolar. Por isso, o autor propõe considerar os aspectos que não são contemplados de forma ampla e pontual do PAEE. Dentre as reformulações, cabe destacar que não há consenso na definição dos serviços de AEE que devem ser realizados para o processo de permanência do PAEE nas salas de aula comuns, como também não define a forma e o local em que o AEE será realizado pela unidade escolar.

Ao mesmo tempo em que os documentos político-normativos nacionais tratavam sobre a Educação Especial, estavam sendo constituídas e traduzidas as lutas dos movimentos sociais do campo para uma Educação do/no Campo, intensificando, assim, os discursos pelo direito à Educação dos grupos marginalizados, segregados, estigmatizados historicamente.

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008b)

reconhecem a oferta da Educação Especial em escolas comuns situadas no campo, estabelecendo que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e jovens portadoras de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

Também vale notar que, ao propor a articulação das duas modalidades (Educação Especial e Educação do Campo), é preciso atentarmo-nos aos objetivos de cada população atendida (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Diante do exposto, cabe aos gestores educacionais e escolares proporem estratégias de articulação da Educação Especial e do Campo que possam acolher as especificidades das pessoas que são atendidas nas modalidades. Caso isso seja proposto parcialmente, os resultados das políticas públicas educacionais não alcançarão os objetivos conquistados como um direito.

Em 2009, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica indicaram que o AEE tem a “[...] função [de] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009).

Esse documento recomenda que o AEE seja ofertado em período oposto ao da frequência escolar e realizado, prioritariamente, em SRMs. Essa questão trata-se de uma proposta que exige da gestão educacional e escolar comprometimento para viabilizar a oferta de AEE em escolas situadas no campo. Mas essa é uma realidade complexa para as políticas públicas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, porque o cenário do campo mostra que propor o AEE em SRMs no contraturno é inviável, devido ao funcionamento e à organização das escolas do campo, bem como as linhas de transportes escolar rural (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU *et al.*, 2022).

Entendemos que as políticas públicas apresentam muitas fragilidades para a inclusão escolar do PAEE. São distintas as percepções e realidades vivenciadas nos espaços escolares urbanos e nos do campo. Nessa acepção, Bezerra (2021, p. 14) problematiza os defeitos e os efeitos da PNEEPEI: “[...] a questão que se coloca é de fundo e precisa ser encarada em sua radicalidade, sob pena de se manter por mais décadas no impasse de uma escola que se diz inclusiva, mas que (re)produz cotidianamente a exclusão”.

Compreendendo os desafios do AEE, no âmbito das dimensões contextuais, surgem indagações sobre quais estratégias serão adotadas para possibilitar a escolarização dos sujeitos

que transitam em tempos e espaços nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo.

No contexto das escolas situadas no campo, o AEE é configurado sob o viés urbanocêntrico, ou seja, o AEE não dialoga com as especificidades dos estudantes camponeses PAEE (NOZU, 2017). Trata-se de uma invisibilidade que ocorre com a “dupla exclusão” (CAIADO; MELETTI, 2011) nos espaços escolares do campo, potencializadas tanto pela deficiência como pelo lugar de origem (NOZU, 2017).

A previsão da Educação do Campo foi resultante dos sujeitos do campo que objetivavam a construção de uma proposta político-pedagógica que permitisse sinalizar sobre as culturas, os saberes, as histórias e as identidades das populações camponesas. O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), contextualiza quem são as populações do campo:

[...] 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, 2010).

Percebemos que o Pronera se consolidou como um espaço de resistência que influenciou a ampliação de outros programas e políticas, como conjunto de instrumentos legais dos direitos dos sujeitos do campo com deficiência, vinculado à garantia do direito a terra, ao trabalho e à justiça social (GONÇALVES, 2014).

O Decreto n.º 7.352/2010 potencializa as perspectivas da Educação do Campo como uma política de Estado. Um dos aspectos abordados nele se referem ao “espírito da lei”, que integra os objetivos principais:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

A partir do que foi enunciado, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) — Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 — estabelece diretrizes, metas e estratégias a fim de viabilizar a universalização do acesso e à Educação básica do PAEE, entre 4 e 17 anos de idade. O Plano estabelece, ainda, ações políticas assegurando o atendimento às necessidades sociais, culturais e educacionais, cujo foco é superar as fragilidades que marcam a garantia do direito à Educação.

Em sentido amplo, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) recomenda que os entes federados elaborem os planos de Educação contemplando as seguintes estratégias:

- 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).

Ademais, o documento sinaliza diretrizes, metas e estratégias para implantação e ampliação das SRMs, formação continuada aos profissionais das escolas urbanas e do campo, viabilizando acessibilidade com adequação nas dimensões arquitetônica, de transporte e de materiais didáticos, e no incentivo à Educação bilíngue em Libras (BRASIL, 2014).

Nesse tocante, para problematizar a universalização e a oferta da Educação Básica do Campo, Ribeiro (2020) apresenta dados dos anos de 2008, 2013 e 2018, apontando uma realidade latente no Brasil, com destaque aos números de escolas do campo distribuídas em diferentes regiões brasileiras, situadas na área rural, em comunidades remanescentes quilombolas e em territórios indígenas. O trabalho salienta a diminuição de escolas do campo e a oferta insuficiente de AEE aos estudantes camponeses.

Diante desse cenário, a diminuição das escolas do campo se deve a muitos fatores sociais, econômicos e políticos, que determinaram as prioridades com base nos discursos que envolvem interesses e disputas, causando inúmeros impactos e sérios problemas de acesso e de permanência das pessoas que estão no campo, especificamente do PAEE.

Contudo, percebemos a efervescência das lutas, que são permanentes, de modo a considerar uma política pública nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo atenta aos diversos contextos que envolvem o campo e seus sujeitos individuais e coletivos.

Faz-se relevante mencionar que as políticas públicas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo foram desencadeadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), constituindo “[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo [...] à Educação Especial [...]” (BRASIL, 2002). Ainda, pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que apresenta os preceitos das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. “A interface da Educação especial na Educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços

e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a).

Inserem-se nos desafios das interfaces Educação Especial e Educação do Campo os resquícios históricos que negam o reconhecimento do campo como um espaço social, cultural e político, assim como a violação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais tanto das pessoas camponesas como das com deficiência (NOZU, 2020).

Nessa direção, Nozu (2017, p. 16) enfatiza as imbricações atreladas em:

[...] investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo [pois] é dispor-se a transitar num território intersticial, situado entre portei­ras marginais — do descaso do poder público, do silenciamento acadêmico e da estigmatização social — e fronteiras culturais — de saberes, de práticas pedagógicas, de modos de constituição dos sujeitos, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosos.

Ainda, para Nozu (2017, p. 168), interfaces são compreendidas como “[...] os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam entre as faces da Educação Especial e Educação do Campo”. Destarte, as populações camponesas PAEE não permanecem em um único espaço e tempo, pois constantemente, “[...] transitam em diferentes realidades e contextos” (NOZU, 2017, p. 168).

Do conjunto dos documentos político-normativos promulgados na esfera nacional emergem previsões de direitos e desafios de sua concretização. Nesse processo, reafirmamos a luta social e política como uma ação permanente que possa desencadear avanços por políticas públicas para o PAEE camponês, de modo a contemplar as realidades locais e as necessidades individuais e coletivas.

2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MATO GROSSO DO SUL

Nesta seção, apresentaremos os documentos político-normativos da Educação Especial e da Educação do Campo elaborados pelo estado de MS, localizado na macrorregião Centro-Oeste do Brasil e que compreende, atualmente, 79 municípios.

As políticas públicas da Educação são, muitas vezes, caracterizadas pela “convergência de políticas” ou pela “transferência de políticas ou ainda empréstimo de políticas” (BALL, 2001, p. 99). Assim, as políticas públicas educacionais são formuladas e reformuladas considerando os cenários que as envolvem e seus atores sociais e políticos.

Cabe contextualizar que o atendimento da Educação Especial no estado do MS seguiu a abrangência e demanda nacional, concretizado por meio da criação de instituições e escolas especiais, como: em 1981, o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS); em 1986, o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação; em 1989, o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP); e em 1991, a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE) (NERES, 2010). Já em 1990, o MS implantou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs); em 1997, o Centro Integrado de Educação Especial; em 1999, as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, substituindo as UIAPs; e em 2006, essas Unidades passaram a receber a denominação de Núcleos de Educação Especial (NUESPs) (NERES, 2010).

Ainda no que concerne à Educação Especial, o Programa Estadual de Educação Especial (1997) foi criado para atender à garantia e à oferta da Educação Especial gratuita e obrigatória ao PAEE, permitindo matrícula e acesso às escolas de ensino regular (NERES, 2010).

Sobre a Educação do Campo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n.º 7.111, de 16 de outubro de 2003, dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas escolas do campo, no sistema estadual de ensino de MS, e regulamenta as unidades escolares localizadas no campo a seguirem as adequações estruturais, administrativas e pedagógicas no contexto do campo, com bases nas normativas nacionais (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Dentre os objetivos propostos pela Deliberação CEE/MS n.º 7.111/2003, a Educação do Campo deve propor a formação do sujeito ressaltando os direitos e deveres necessários para a transformação social e humana, como também formar sujeitos que possam valorizar as características socioeconômicas e culturais do homem do campo (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Por tratar-se de um documento político-normativo estadual, a Deliberação sinaliza alguns pontos necessários para a gestão da Educação Básica na proposta da Educação do Campo, seguindo estes fins e objetivos:

- I. universalização do acesso;
- II. erradicação do analfabetismo;
- III. formação integral e apropriação pelo aluno do campo, dos conhecimentos historicamente acumulados;
- IV. articulação do ensino com a produção e a preservação do meio ambiente;
- V. formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, com condições efetivas de intervenção para a transformação da realidade local e da sociedade;
- VI. reconhecimento e valorização dos aspectos socioeconômico culturais do homem do campo, visando à sua fixação a terra (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Esses fins e objetivos devem ser articulados entre os gestores em regime de colaboração entre o estado de MS e os municípios que o compõem. Assim, o documento prevê “gestão conjunta das escolas do campo”, uma proposta pedagógica com base nos contextos reais das populações atendidas e das esferas administrativas.

Para os estudantes PAEE, o artigo 50 da Deliberação CEE/MS n.º 7.111/2003 afirma que as unidades de ensino devem organizar sua proposta pedagógica de modo a contemplar: “I – flexibilizações e adaptações curriculares, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos; II – serviços de apoio pedagógico especializado, em classes comuns e em salas de recursos” (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Em conformidade com as políticas nacionais, o estado do MS formalizou a Deliberação CEE/MS, n.º 7.828, de 30 de maio de 2005, ao dispor sobre a Educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino; e a Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010, ao tratar do AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no sistema estadual de ensino estadual. Ambas são complementares e regulamentam os serviços e atendimentos que devem ser ofertados, considerando as especificidades do PAEE.

A Resolução CEE/MS n.º 7.828/2005 destaca a responsabilidade do sistema de ensino em garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma Educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e humanos e de estrutura física compatíveis com as necessidades específicas (MATO GROSSO DO SUL, 2005), possibilitando o desenvolvimento das potencialidades mediante uma reorganização do trabalho pedagógico (RIBEIRO, 2020).

Já a Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010 propõe que o AEE seja previsto no PPP das unidades escolares, com:

I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos, para atendimento de seus próprios educandos e dos de outras escolas; II – encaminhamento para avaliação diagnóstica com professor especializado; III – encaminhamento para matrícula no AEE em salas de recursos multifuncionais ou em CAEE, quando for o caso, de educandos identificados; IV – estabelecimento de um Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento com previsão de início e término; V – professores especializados para o exercício da docência em AEE; VI – profissionais da Educação, dentre eles, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos e o guia-intérprete. VII – profissionais que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção; VIII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e

equipamentos, dentre outros, que maximizem o AEE (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Tanto a Deliberação CEE/MS n.º 7.828 como a Deliberação CEE/MS n.º 9.367 não sinalizam os aspectos do AEE para as populações com deficiências que vivem e estudam no campo; são documentos estaduais direcionados ao AEE de forma ampla em escolas comuns. Isso demonstra “[...] que a política de Educação especial de MS, embora inclusionista, não adotou uma perspectiva de inclusionismo total” (AGRELOS, 2021, p. 76). Portanto, nesse meio das previsões legais, cabe avançar a partir das lacunas silenciadas pelos contextos macro e micro.

A organização da Educação Básica do Campo na rede estadual de ensino, proposta pela Resolução SED/MS n.º 2.501, de 20 de dezembro de 2011, acentua que as escolas do campo terão, no seu PPP, os eixos temáticos terra–vida–trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadoras de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as 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.

A Resolução SED/MS n.º 2.501/2011 definiu a organização da Educação Básica do Campo na rede estadual de ensino, cujos objetivos são:

- I - atender à demanda das comunidades camponesas nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, que são oferecidas nas escolas estaduais situadas no campo e extensões localizadas junto a essas comunidades;
- II - proporcionar formação de cidadãos críticos, habilitando-os a seguir estudos em nível superior, com habilidades e competências que lhes proporcionem ampliar e desenvolver a capacidade de intervenção e transformação da sociedade;
- III - possibilitar o acesso aos conhecimentos universais e específicos relacionados à realidade social dos estudantes, por meio de organização curricular, de carga horária e calendário escolar que atendam às características gerais de Educação Básica e às especificidades da realidade camponesa sul-mato-grossense;
- IV- educar para a cooperação agrícola, para criar e aprender novas formas de desenvolvimento do meio rural, tais como as relacionadas à agroecologia e à agricultura familiar em harmonia e respeito à natureza como novas formas de cooperação;
- V - proporcionar uma Educação que considere suas práticas educacionais não formais e comunitárias e que atenda às especificidades dos trabalhadores do campo, permitindo, por meio da parte diversificada do currículo, um exercício pleno de cidadania e melhor inserção ativa no mundo do trabalho;
- VI - contribuir para a melhoria da qualidade de vida no campo dos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outras comunidades camponesas do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

A Resolução em pauta define os objetivos para a organização da Educação Básica do Campo da rede estadual de ensino e estabelece uma atenção às demandas das populações do campo a ser desenvolvida pelos gestores educacionais e escolares.

Por sua vez, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), com vigência decenal (2014–2024), foi instituído pela Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014, tendo como foco propor metas e estratégias para o sucesso do sistema educacional inclusivo e de acordo com os conhecimentos proposto pela Educação do Campo. Considerando esse ponto, com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, o artigo 214 da Constituição Federal passou a prever o desenvolvimento do plano nacional de Educação com duração decenal, que objetiva:

[...] articular o sistema nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Para isso ocorrer, exige-se dos gestores educacionais e escolares amplo monitoramento e avaliação do plano decenal vigente, evidenciando planejamento e participação dos entes federados nacionais e municipais e da sociedade civil.

Por meio do PEE/MS (2014–2024), são lançados os desafios para avançar na qualidade da Educação direcionada a todos, propondo a universalização do atendimento escolar na Educação Básica e o direito ao AEE a estudantes PAEE dos 4 aos 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

No âmbito da distorção idade–série e da garantia da participação e aprendizagem, o PEE/MS (2014–2024) destaca a estratégia 5.11: “[...] garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, [...] populações itinerantes e fronteiriças, nos três anos iniciais do ensino fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Outro desafio para os gestores, elencado no PEE/MS (2014–2024), refere-se ao transporte escolar disponibilizado aos estudantes PAEE camponeses, o qual consta na estratégia 7.17.

[...] assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos (as) os (as) estudantes da Educação do campo, populações fronteiriças, comunidades [...], mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Para a Educação Especial, o PEE/MS (2014–2024) sinaliza, na meta 4, as estratégias para a universalização do acesso à Educação Básica aos estudantes PAEE, na garantia do

acesso, e da permanência, à escolarização adequada e integrada a um sistema educacional inclusivo, com disponibilização de SRMs e serviços especializados aliados ao processo de aprendizagem e participação dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, o PEE/MS (2014–2024) estabelece as estratégias para alcançar a meta 4, dentre elas: oferecer Educação bilíngue; garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) aos estudantes PAEE matriculados nas salas de aula comuns e no AEE; implantar SRMs; fomentar a formação de professores de AEE; incentivar a oferta do AEE; possibilitar a acessibilidade; incentivar e articular o ensino regular e o AEE; manter e ampliar programas e ações (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Portanto, evidenciamos os inúmeros caminhos, expostos pelo PEE/MS (2014–2024), que os gestores educacionais e escolares devem percorrer para a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes PAEE que estão e vivem no campo, sendo estes aspectos que direcionam a política, seus efeitos e consequências, para a inclusão escolar.

Sendo assim, os planos decenais nacionais e estaduais destacam a articulação com dados locais, subsidiando a formulação de políticas públicas que possam, de fato, atender às especificidades do lugar, das populações que formam e constituem a escola.

Em 5 de dezembro de 2019, o CEE/MS expediu a Deliberação n.º 11.883, que concerne à proposta de interface no âmbito nacional, cujo artigo 10 prevê que “A interface da Educação especial na Educação escolar indígena, do campo, quilombola, dentre outros grupos específicos, deve assegurar que os recursos e serviços de apoio pedagógico especializado constem nas propostas pedagógicas e nos projetos pedagógicos de cursos” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 3).

A Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019 ampara que as características existenciais e socioculturais das populações do campo “[...] devem ser consideradas quando da definição do apoio pedagógico especializado [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 3), mas não sinaliza quais as definições e de que forma são adotadas para o serviço de apoio pedagógico especializado, direcionado às especificidades e às diferenças na percepção das interfaces.

Isto posto, os documentos político-normativos estaduais desdobram-se do contexto amplo estadual (macro) para o contexto municipal (micro), na perspectiva da inclusão escolar, descentralizando as práticas de poder e possibilitando novas práticas, significações, traduções e interpretações, determinadas pela trajetória da Educação Especial ao chegar nas escolas do campo, quando as políticas são colocadas em ação.

Para fins de construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo no estado do MS, contextualizamos os principais dispositivos político-normativos que subsidiam mecanismos de inclusão escolar, considerando a diversidade existente na sociedade. Trata-se de um desafio na luta contra o sistema de exclusão social, cultural, regional, econômica e política que influencia todo o processo de acesso, permanência e aprendizagem do PAEE nas escolas do campo.

As políticas operacionalizadas pelos movimentos internacionais, nacionais e estaduais são estratégias discursivas de atores políticos (macro) propondo uma Educação e escolarização aos atores sociais nas escolas (micro), espaços permeados por construções que prevalecem e que se modificam constantemente.

Com isso, percebemos que as políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo para a inclusão escolar do estudante camponês PAEE no estado de MS estão em processo de construção — requerendo traduções e interpretações de vários atores e instituições —, tendo em vista que perpassam caminhos restritos e silenciados, sendo que poucas políticas públicas estaduais enfatizam a Educação do Campo na gestão da inclusão escolar.

No próximo capítulo, seguindo a linha de interesse deste estudo, iremos analisar o contexto de produção de texto por meio da caracterização e contextualização do sistema de ensino do município sul-mato-grossense de Bela Vista, com ênfase nas áreas da Educação Especial e da Educação do Campo, a fim de identificar as propostas formuladas pelas políticas públicas locais para a inclusão do PAEE nas escolas do campo.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA

Bela Vista, terra querida, pátria do Laranjal,
Canto porque te quero, minha querida terra natal!!! (BELA..., 1968).

Este capítulo aborda a caracterização do sistema e da rede de ensino do município de Bela Vista, com ênfase nas áreas de Educação Especial e Educação do Campo. Para tanto, aproxima-se do contexto de produção de texto da ACP, o qual consiste em um espaço de elaboração dos documentos normativos, na textualização da política proposta, sendo por meio de “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesse sentido, Mainardes (2018) aponta os seguintes aspectos para aprofundar a análise crítica dos textos políticos: a identificação e justificativa do problema; a análise de finalidade, fundamentos e toda a rede política envolvida na construção do texto; e o modo como concepções, conceitos, são apresentados no texto político.

É evidente que disputas, embates e interesses do contexto de influência são expressos no contexto da produção de texto, dando forma aos discursos políticos em texto político. Para Nozu e Bruno (2015, p. 11), os “[...] discursos movimentam-se entre diferentes grupos de interesses e movimentos sociais, fixando-se em argumentos diversos (jurídicos, históricos, pedagógicos) para justificar os posicionamentos”.

Assim sendo, este capítulo está dividido em três seções: a primeira contextualiza o município de Bela Vista; a segunda propõe caracterizar o sistema e a rede municipal de ensino, expondo a organização da Educação municipal e a distribuição de matrículas atuais; e a última seção problematiza os principais documentos político-normativos da Educação municipal, enfatizando aspectos da Educação Especial e da Educação do Campo.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

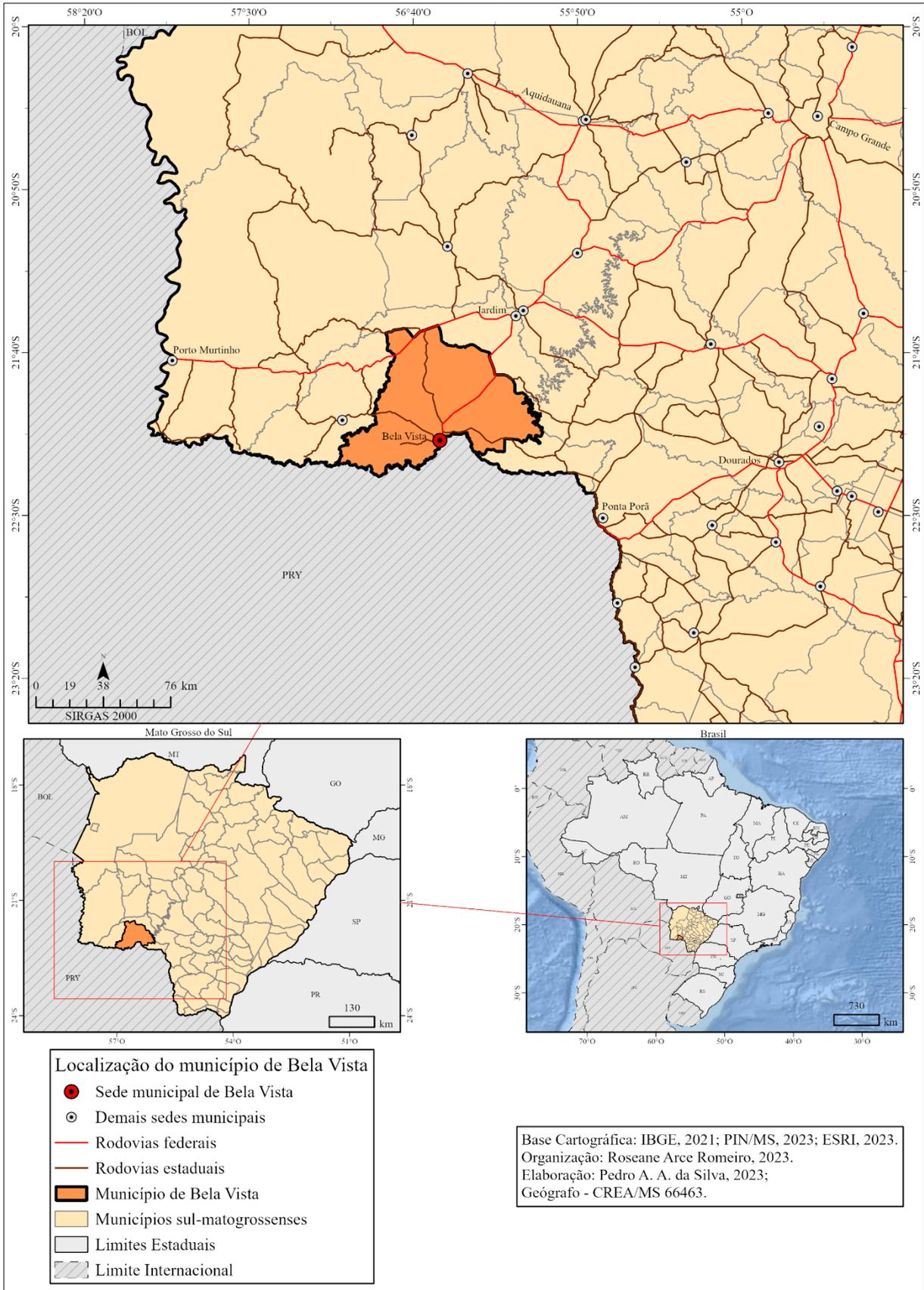
O livro intitulado *Bela Vista: uma viagem ao passado* (2007), de Sydney Nunes Leite, traz o contexto do município fronteiriço de Bela Vista, apresentando os principais marcos políticos, militares, administrativos, culturais, históricos, sociais e educacionais. Sob condições históricas e realidades muito diferentes, a fronteira entre o Brasil e o Paraguai é marcada por inúmeros cenários de desigualdades, lutas e resistências.

O campo de investigação, o município de Bela Vista, foi palco da sangrenta Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. A “Princesa do Apa” foi desbravada por sertanistas que implantaram o primeiro marco de uma população que hoje se reflete nas águas do histórico Rio Apa, um dos mais piscosos do estado. No dia 11 de maio de 1867, no local denominado *Ñandepá* (em guarani, “nós acabamos”), aconteceu a violenta batalha da Retirada da Laguna. As Terras do Sul do Rio Apa hoje pertencem ao Paraguai, e as do Norte, ao Brasil (LEITE, 2007).

Do ponto de vista histórico, o município de Bela Vista foi promulgado pela Resolução n.º 255, de 10 de abril de 1900, que criou a Paróquia–Distrito da Paz de Bela Vista, área desmembrada do município de Nioaque; depois pela Lei n.º 502, de 3 de outubro de 1908, a qual instituiu o município de Bela Vista; na sequência pela Lei n.º 549, de 20 de julho de 1910, criando a Comarca de Bela Vista; e, por fim, Bela Vista foi elevada à categoria de cidade por força de lei estadual, em 16 de julho de 1918, pela Lei n.º 772. A data comemorativa da criação política e administrativa do município de Bela Vista ocorre em 20 de julho (LEITE, 2007).

Bela Vista está localizada na região sul do Centro-Oeste do Brasil, precisamente no sudoeste do estado de MS, em região de fronteira com o Paraguai. O município está localizado na latitude de 22°06’32” sul e na longitude 56°31’16” oeste, com expansão territorial de 4.895,543 km (IBGE, 2010).

Figura 1 – Mapa de MS, com destaque para o município de Bela Vista



Fonte: Elaborado pela autora.

Sua população é de 23.181 habitantes, com base na estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Deste total, 18.924 pessoas moram no perímetro urbano e 4.251 vivem na zona rural. Ainda de acordo com o IBGE (2010), 4.666 bela-vistenses informaram ter algum tipo de deficiência.

Conforme dados levantados no ano de 2013, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Bela Vista concentra-se em 0.698, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nesse cenário, os índices socioeconômicos conferem ao município os seguintes dados: longevidade de 0,830, IDH-M renda mínima de 0.699 e IDH-M da Educação municipal de 0.585 (BELA VISTA, 2015).

Bela Vista pertence ao Centro de Zona B, ou seja, é um nível formado por cidades de menor porte e com atuação restrita à sua área imediata, que exercem funções de gestão elementares. Seu Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$212.799,978 mil — ocupando o 33º lugar dentre os municípios do MS — e o PIB *per capita* é de R\$ 9.031,34. A arrecadação de impostos da cidade ainda é considerada mínima em relação ao número de habitantes e de contribuintes do estado do MS (BELA VISTA, 2015).

O município tem como principais atividades econômicas a agropecuária, a criação de gado e o cultivo de culturas temporárias. De acordo com o Mapa de Oportunidades do Município, produzido pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (2015, p. 10), a totalidade do foco econômico consiste em produção de culturas temporárias, como “[...] aquelas que precisam ser replantadas após a colheita de soja e milho”. Outro setor econômico concentra-se em atividades de prestação de serviços nacionais e internacionais e de comércio e extração do minério calcário, localizado na área rural bela-vistense.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

No que tange aos aspectos históricos da Educação em Bela Vista, destacamos que as primeiras escolas não foram registradas em documentos oficiais devido aos extravios ocorridos com o passar do tempo. Considerando a divisão do estado do Mato Grosso, que deu origem ao MS em 1979, os registros que se têm são documentos recolhidos pela gestão do governo estadual de Mato Grosso, majoritariamente em arquivos localizados em Cuiabá.

Nesta seção, buscaremos contextualizar a Educação em Bela Vista, sobretudo do sistema e da rede municipal de ensino. Partiremos da Constituição Federal de 1988, que

determina em seu artigo 211 que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Nessa direção, a Lei Municipal n.º 1.178, de 17 de dezembro de 1999, criou o sistema municipal de ensino de Bela Vista, com aprovação do Conselho Municipal de Educação (CME):

Art. 1º Fica criado o Sistema Municipal de Ensino no Município de Bela Vista – MS.
 Art. 2º [...] tem por objetivo promover melhor qualidade educacional em seus diferentes níveis e modalidades orientar, controlar, coordenar e supervisionar a execução das atividades relacionadas ao Ensino Municipal e atuará prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente no País (BELA VISTA, 1999).

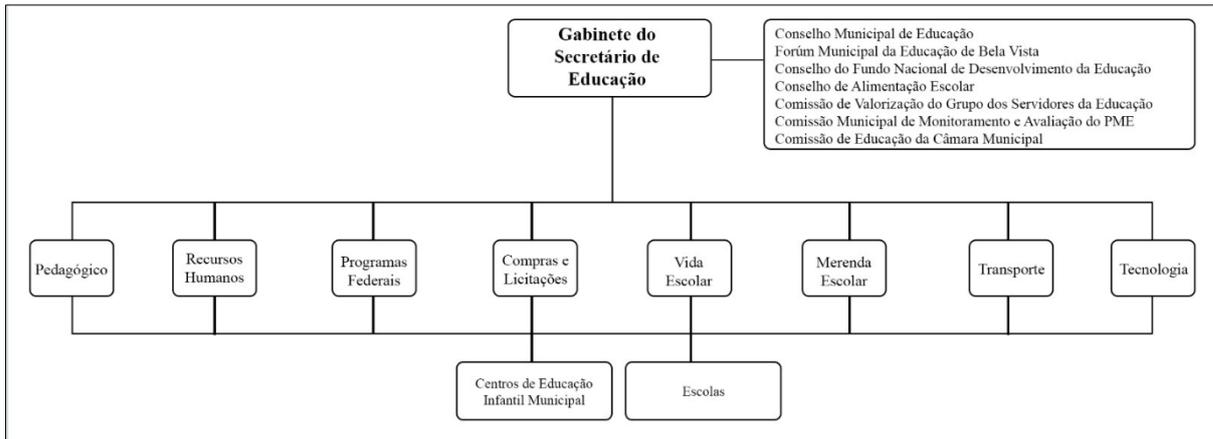
A partir da criação do sistema municipal de ensino, foi materializada a Lei n.º 1.171, de 17 de dezembro de 2001, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Bela Vista – MS, que traz importante definição em seu artigo 3º:

I - Sistema Municipal de Ensino – SME – É o conjunto de órgãos, instituições e serviços que tem por objetivo promover a melhoria da qualidade educacional, com a finalidade de orientar, planejar, coordenar e controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no município em conformidade com as diretrizes da legislação vigente e políticas de ações de Governo, de forma a assegurar a qualidade de ensino e o pleno desenvolvido do educando e seu preparo para o exercício da cidadania;
 II - Rede Municipal de Ensino – REME – É o conjunto de unidades de ensino, mantidas sob a ação normativa do Município e coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos, realizando atividades de ensino, nos diferentes níveis de Educação Básica;
 III - Unidade de Ensino – UE – São as unidades que desenvolvem atividades do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Indígena, integrantes de Rede Municipal de Ensino (BELA VISTA, 2001).

Dessa maneira, há indicativos para que o município possa estabelecer, organizar e fazer funcionar uma gestão do sistema de ensino e da unidade escolar pautada nos princípios da democratização, da cidadania e do papel do Estado nas políticas públicas da Educação.

A seguir, o Organograma 1 apresenta o sistema municipal de ensino de Bela Vista.

Organograma 1 – Organograma do sistema municipal de ensino de Bela Vista



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar o organograma do sistema municipal de ensino de Bela Vista, destacamos os setores administrativos articulados ao trabalho de gestão direcionado à rede municipal. A secretaria municipal de Educação está localizada no centro na cidade, perímetro urbano, em prédio alugado pela prefeitura de Bela Vista, com nove salas destinadas: ao secretário municipal de Educação, às coordenações de área, aos recursos humanos, aos programas federais, às compras e licitações, à vida e inspeção escolar, à merenda escolar, ao transporte escolar e aos assuntos tecnológicos.

Para propor o trabalho de gestão, o sistema municipal de ensino de Bela Vista conta com a participação dos conselhos municipais e das comissões específicas, tais como CME, Fórum Municipal de Educação de Bela Vista, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho do Fundeb, Comissão de Valorização do Grupo dos Servidores da Educação, Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação e Comissão de Educação da Câmara Municipal. Cabe observar que, nas dependências da SEMED, são realizadas as reuniões do CME, do Conselho Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação de Bela Vista/MS.

O sistema municipal de ensino é, portanto, um importante articulador das políticas educacionais, interpretando as influências mais amplas de acordo com o cenário local, haja vista que os direcionamentos das políticas públicas em diferentes contextos evidenciam as intenções e os interesses sociais, políticos e econômicos, de modo que o sistema municipal de ensino elabora, materializa e tenta adequar as políticas globais/nacionais/regionais às realidades locais.

É importante que o sistema municipal de ensino envolva uma gestão centrada na reflexão coletiva, na organicidade e articulação entre as unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação e o CME (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021).

Atualmente, em Bela Vista há a oferta de Educação Básica e Superior. A Educação Superior tem sido disponibilizada por meio de polos de EaD da UEMS, da UFGD e da UFMS, com cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) oriundos de demandas locais.

Em 2022, a Educação Básica era disponibilizada no município em: quatro escolas estaduais (que ofertavam as etapas Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio e Avanço dos Jovens na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul); duas escolas privadas (com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); e 18 unidades de ensino municipais (que ofertavam as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais). Ainda, havia uma instituição filantrópica de Educação Especial no município. As escolas estaduais, as privadas e a filantrópica estavam localizadas no perímetro urbano. Quanto às unidades de ensino municipais, 12 estavam localizadas no perímetro urbano e seis no meio rural, sendo uma delas em aldeia indígena.

O Quadro 3 apresenta a classificação, a oferta da(s) etapa(s) da Educação Básica e a localização das unidades de ensino que compreendiam a rede municipal de ensino de Bela Vista em 2022.

Quadro 3 – Unidades de ensino na rede municipal de Bela Vista (2022)

Unidade de ensino	Classificação	Etapa(s) da Educação Básica	Localização	Matrículas
A	Escola-Polo 1	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Rural Assentamento Caracol	63
B	Extensão da Escola 1	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Rural Assentamento Nery Volpato Ramos	86
C	Escola-Polo 2	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Urbana	222
D	Extensão da Escola 2	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Rural Fazenda Limeira	28
E	Escola-Polo 3	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Rural Distrito Nossa Senhora Aparecida	109
F	Extensão da Escola 3	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Rural Assentamento Tupãciretã	54
G	Escola	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Território Indígena Aldeia Piracua	95
H	Escola	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Urbana	317

I	Escola	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Urbana	158
J	Escola	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Urbana	324
K	Escola	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Urbana	463
L	Escola	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Urbana	367
M	Escola	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Urbana	100
N	CEIM	Educação Infantil	Urbana	53
O	CEIM	Educação Infantil	Urbana	39
P	CEIM	Educação Infantil	Urbana	57
Q	CEIM	Educação Infantil	Urbana	62
R	CEIM	Educação Infantil	Urbana	58

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o Quadro 3, a rede municipal de Educação de Bela Vista, em 2022, possuía 16 diretores escolares, 14 coordenadores pedagógicos, 72 profissionais docentes efetivos, 120 profissionais docentes contratados, 93 funcionários administrativos efetivos e 157 funcionários contratados.

Nossa investigação tem como foco, conforme o Quadro 3, as unidades de ensino A (Escola-Polo 1), B (Extensão da Escola 1) e D (Extensão da Escola 2). A Escola-Polo 3 e a Extensão da Escola 3, também situadas em área rural, não integraram a pesquisa, tendo em vista o processo de exoneração de equipe gestora durante nossa produção de dados.

A gestão escolar da Escola-Polo 1 e Extensão da Escola 1 era desempenhada por um único diretor, nomeado para exercer a função; e a gestão escolar da Escola-Polo 2 e Extensão da Escola 2 era realizada também por um único diretor, mas eleito pela comunidade escolar da Escola-Polo 2 (urbana). Ambos exerciam a função de diretor escolar em dois espaços, em duas comunidades escolares distintas.

Ao averiguar o Censo Escolar de 2022, as matrículas iniciais nas unidades de ensino municipais podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2022)

	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
	Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais
Unidade municipais urbanas	400	374	1.531	148
Unidades municipais rurais	0	68	180	72
Total parcial	842		1.931	
Total na rede municipal	2.773			

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando a Tabela 1, a rede municipal de ensino atendia apenas às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não ofertando o Ensino Médio nem a modalidade EJA. O Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME (2015), referente ao ano de 2019, mostra a oferta da EJA apenas pela rede estadual de ensino, mesmo que a estratégia 9.1 enfatizasse a participação do município para “Implantar a EJA do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino, a partir do segundo ano de vigência do PME/BV” (BELA VISTA, 2015, p. 107), cuja estratégia deveria ser atingida até o ano de 2016.

Cabe destacar que a oferta da EJA nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio era feita pelas escolas estaduais urbanas; já os anos iniciais do Ensino Fundamental não havia na rede municipal de ensino de Bela Vista.

Sobre esse ponto, Gonçalves (2014) afirma que o acesso dos jovens e adultos marcados por trajetórias escolares incompletas se deve a carências educacionais, e a ação dos gestores deve garantir o acesso e a permanência em escolas do campo, propondo a EJA em período noturno, mas isso envolve recursos humanos e financeiros e logística.

Outro ponto a salientarmos é a não oferta de creches em escolas municipais do campo, sendo um cenário observado em todas as escolas investigadas nesta pesquisa. O PME (2015–2025) destaca na estratégia 1.25: “Assegurar o atendimento da Pré-Escola nas escolas do campo, contemplando o número mínimo de aluno previsto na legislação vigente” (BELA VISTA, 2015, p. 35). Dessa forma, a rede municipal de ensino garantiria o acesso apenas à Pré-Escola em espaços campestres.

Ao indagar a COORD 3, responsável pela Educação Infantil e Educação Especial nas escolas do campo, sobre a ausência de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, obtivemos o relato:

Não temos demanda de matrículas de zero a três anos. A demanda maior é nos CEIMs que estão na cidade, os pais não matriculam por opinião cultural, social. [...] As escolas não estão adaptadas para atender o berçário, por exemplo, não tem parquinhos, móveis, materiais, entre outros. [...] Os pais matriculam na idade obrigatória de quatro anos (COORD 3, 2022).

As famílias atendidas pelas Escola-Polo 1 e Extensão 1 exerciam atividade econômica relacionada à agricultura familiar, envolvendo todos os integrantes na plantação, na colheita e no comércio dos produtos de subsistência.

Assim, ofertar a creche em unidades escolares do campo possibilita o desenvolvimento integral da infância no campo, mas esbarra em muitos desafios para garantir o acesso às crianças com deficiências campesinas, tais como aspectos na relação escola–família, questões culturais, senso comum circunscrito pelas condições geográficas e pelo preconceito sobre a vida do camponês.

Em relação às matrículas iniciais de 2022 nas unidades municipais de ensino, concentravam-se no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais. Entretanto, quanto à distorção idade–série do Ensino Fundamental, o PME (2015–2025) informa o percentual de 25,9% de estudantes cursando anos/séries em atraso escolar, quando comparado à idade, sendo uma realidade que revela os percalços da gestão educacional e da gestão escolar para assegurar a permanência dos estudantes, assim como para garantir a aprendizagem.

De acordo com o PME (2015–2025), ao tratar da análise situacional da rede de ensino do município de Bela Vista, expõe que

[...] o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos últimos quatro anos, na rede privada, está acompanhando, aproximadamente, as metas previstas a nível nacional. O ensino público do município apresenta um índice crítico. O que se faz necessário a revisão urgente de uma proposta política educacional, eficiente e que de o suporte necessário de acompanhamento e desenvolvimento das estratégias (BELA VISTA, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva, o PME (2015–2025) indica que a rede municipal de Bela Vista “[...] está urgentemente necessitando de uma organização estrutural do Plano Municipal da Educação de forma bem pensada, estudada que venha dar suporte necessário para que se atinja um mínimo possível de Educação de qualidade” (BELA VISTA, 2015, p. 19).

Sobre a organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Bela Vista, foi publicada a Resolução SEMED n.º 3, em 10 de fevereiro de 2021, a fim de compreender o processo de organização curricular e estrutural da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Essa Resolução destaca a “Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas Escolas e Centros de Educação Infantil”.

A Resolução SEMED n.º 3/2021 afirma a Educação Infantil como sendo a “[...] primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade” (BELA VISTA, 2021, p. 9).

Para a organização da Educação Infantil, a rede municipal de ensino tem como direcionamento propor cuidar e educar, favorecendo uma Educação indissociável para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento de todas as crianças (BELA VISTA, 2021).

Desse modo, a creche atende a crianças a partir de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, assim organizadas em turmas: Maternal 1, para crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses; Maternal 2, para crianças de 2 anos e 11 meses; e Maternal 3, para crianças de 3 anos e 11 meses. Por sua vez, a Pré-Escola, com duração de dois anos, atende a crianças de 4 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses de idade, sendo divididas em Pré-Escola 1, para crianças de 4 anos e 11 meses, e Pré-Escola 2, para crianças de 5 anos e 11 meses (BELA VISTA, 2021).

Na tratativa da Resolução SEMED n.º 3/2021, o Ensino Fundamental tem como objetivo formar o cidadão nos seguintes aspectos:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - A aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- V - O aprendizado de uma outra língua para uma nova percepção da comunicação, de forma a corroborar para que o estudante se reconheça historicamente e culturalmente;
- VI - O desenvolvimento das práticas esportivas, com o envolvimento em atividades que incentivem a descoberta do próprio corpo, a socialização e a oportunidade da manutenção da saúde, de modo prazeroso (BELA VISTA, 2021, p. 12).

Os primeiros quatro incisos do artigo 12 da Resolução SEMED n.º 3/2021 estão em conformidade com os artigos 22 e 32 da LDB (BRASIL, 1996) e com o artigo 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b). O

documento municipal, por sua vez, ressalta características fronteiriças existentes na Educação ofertada aos estudantes, permeada por questões culturais e sociais locais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b) e a Resolução SEMED n.º 3/2021 (BELA VISTA, 2021) definem o Ensino Fundamental seguindo a duração de nove anos. Assim, o processo estrutural destina-se a: anos iniciais, com cinco anos de duração, atendendo à faixa etária de 6 a 10 anos; e anos finais, com quatro anos de duração, atendendo à faixa etária de 11 a 14 anos.

3.3 DOCUMENTAÇÃO MUNICIPAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A diversidade está presente em todos os contextos, “[...] está exposta e exige reconhecimento” (ARROYO, 2012, p. 231). Nessa linha, Kassar (2016, p. 1233) destaca que a “[...] diversidade firma-se nas políticas educacionais brasileiras”, sendo que as de Educação Especial e Educação do Campo começam a estabelecer contato a partir dos anos 2000 (NOZU, 2017). Entretanto, “[...] as identidades e as diferenças dos sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo acabam sendo essencializadas e cristalizadas, ora biologicamente ora culturalmente, e, dessa maneira, sendo contempladas no conjunto das políticas da diversidade” (NOZU; BRUNO, 2021, p. 89).

As políticas da diversidade apresentam desafios à gestão educacional e à gestão escolar, implicando meios, ações e práticas para se “[...] avançar de uma política da diversidade para uma política das diferenças” (NOZU; BRUNO, 2021, p. 90). Como discorre Kassar (2016, p. 1235), “[...] os alunos da ‘diversidade’, e especialmente aqueles que apresentam deficiências, nem sempre são vistos como alunos [...]”, tal qual os camponeses, que nem sempre são vistos como alunos, sujeitos da história e de direitos, que lutam por território, pela terra, por uma Educação que contemple os saberes do campo.

Em face desse cenário, atentos aos desafios das políticas da diversidade e da gestão nas interfaces, nesta seção procuramos apresentar os documentos político-normativos da Educação Especial e da Educação do Campo do município de Bela Vista, centralizando o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação do PAEE nas escolas do campo.

Para tanto, buscaremos pistas em três documentos municipais: o PME (2015–2025) (BELA VISTA, 2015); a Deliberação CME n.º 15, de 26 de julho de 2016, que dispõe sobre a Educação Escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema municipal de ensino de Bela Vista (BELA VISTA,

2016); e a Resolução SEMED n.º 3/2021, que “[...] dispõe sobre a Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas Escolas e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bela Vista, MS, e dá outras providências” (BELA VISTA, 2021, p. 1).

A partir de diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014–2024), o PME, em seu artigo 2º, propõe a “universalização do atendimento escolar” (BELA VISTA, 2015, p. 21) para o exercício da cidadania de todos, sendo um direito inalienável do ser humano e de responsabilidade do poder público, articulado com o envolvimento dos estados e municípios em viabilizar o acesso à Educação Básica das populações com deficiência camponesas.

A identidade do homem do campo, os conhecimentos sociais, culturais e os movimentos históricos devem ser valorizados pelos municípios nas propostas de políticas públicas para as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo, a fim de propor “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BELA VISTA, 2015, p. 21) bem como nas “[...] peculiaridades de cada indivíduo, região e povo” (CORRÊA, 2019, p. 16).

A universalização de acesso, permanência e participação dos sujeitos do campo como forma de superar as desigualdades existentes entre os espaços urbanos e os do campo deve direcionar as ações da gestão educacional e da gestão escolar, haja vista que, geralmente, as especificidades das unidades escolares camponesas são silenciadas por aquelas que prevalecem nos espaços escolares urbanos. Assim, a articulação da gestão, ao seguir o direcionamento de possibilitar “[...] a promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública” (BELA VISTA, 2015, p. 17), acarreta uma Educação Básica de qualidade e adequada às potencialidades de cada população do campo.

A Educação Especial e a Educação do Campo “[...] não pode[m] estar atrelada[s] às necessidades e demanda do mercado” (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 29). Isto posto, as políticas públicas devem oportunizar o atendimento às necessidades socioculturais e econômicas dos camponeses, garantindo “[...] a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BELA VISTA, 2015, p. 22).

As populações do campo e com deficiência vivem à margem das políticas públicas de Estado (NOZU, 2020). Por mais que tenhamos documentos político-normativos nacionais e estaduais nas interfaces, o chão da escola do campo enfrenta muitos desafios, como o silêncio emitido na legislação do município investigado em propor o acesso, a permanência, a aprendizagem e a inclusão escolar do PAEE nas escolas comuns do campo.

Sobre a Educação Especial, o PME (2015–2025) traz a meta 4, *in verbis*:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, 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 (BELA VISTA, 2015, p. 55).

Refletindo sobre a meta 4, destacamos a análise situacional do PME (2015–2025) sobre o acesso e a permanência do PAEE no AEE realizado nas escolas regulares comuns da rede municipal de Bela Vista, enfatizando que “[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum” (BELA VISTA, 2015, p. 56), com o AEE sendo apenas “suplementar” e “complementar”, direcionado aos alunos PAEE.

Entendemos que, para além do fortalecimento da inclusão escolar, o AEE precisa propor uma articulação com o ensino comum realizado na sala de aula para os alunos PAEE, capaz de desenvolver estratégias e propiciar novos ambientes e possibilidades de aprendizagens (NEGRÃO, 2017).

No entanto, o AEE exige uma reorganização para atender às demandas que chegam nas escolas do campo, não obstante, há um único modelo de AEE, centrado somente em SRMs. Nozu, Sá e Damasceno (2019, p. 59) questionam o modelo de AEE disponibilizado nas SRMs, salientando ainda mais as dificuldades e os desafios dos gestores educacionais e escolares: “Isso porque esse modelo, muitas vezes, não atende às especificidades da vida no meio rural, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, o funcionamento das escolas do campo [...]”.

Nesse prisma, a emergência do trabalho colaborativo entre os profissionais da sala de aula comum e de especialistas em Educação Especial pode sinalizar estratégias para enriquecer o processo de aprendizado e participação do aluno PAEE. Para isso, cabe “[...] organizar uma rede de professores (regentes e especialistas), de gestores (de escolas e de sistemas de ensino), de profissionais de outras áreas, de familiares, da comunidade externa e de alunos para colaborarem na construção da inclusão escolar” (NOZU *et al.*, 2020, p. 25).

Nesse contexto, importa-nos ressaltar os desafios e as fragilidades dos profissionais das salas de aula comuns em possibilitar o AEE aos alunos PAEE. Quanto a isso, na análise situacional, o PME (2015–2025) problematiza os seguintes pontos:

- a) A dificuldade dos professores de classes comuns para prestar atendimento adequado aos alunos com deficiência;

- b) a infraestrutura precária das escolas para receber o aluno com necessidades educacionais especiais;
- c) as necessárias adaptações curriculares, para que sejam assegurados o ensino de qualidade;
- d) a necessidade de um quadro de profissionais permanente de suporte técnico dentro da Secretaria Municipal de Educação e na Rede Estadual local de Educação, especialista e psicólogo para o atendimento dos alunos especiais.
- e) a falta de auxiliar na sala de alunos especiais inclusos para o atendimento das necessidades do estudante incluído (BELA VISTA, 2015, p. 59).

O cenário da rede municipal de ensino de Bela Vista, sendo um município de pequeno porte, indica a existência de políticas públicas educacionais para a Educação Especial e do Campo, mas suas ações e práticas requerem novos posicionamentos, compartilhamento de responsabilidades e estratégias para solucionar os desafios elencados pelos profissionais, para, assim, proporcionar a inclusão escolar e a qualidade da Educação.

Outro aspecto no PME (2015–2025) é a retomada, na análise situacional, do termo “portador de necessidades especiais”, utilizado de forma inadequada desde a alteração da LDB (BRASIL, 1996) pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. A terminologia utilizada no PME aduz muitos significados de contextos históricos de segregação, exclusão e discriminação social, sendo um termo repleto de intenções e significados.

[...] os portadores de necessidades especiais necessitam de cuidados educacionais diferenciados, cuidados que precisam ser conhecidos pelos professores, que por sua vez devem atuar de forma a diminuir as diferenças, orientando e respeitando os limites de cada indivíduo, numa sala de ensino comum (BELA VISTA, 2015, p. 57).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, não podemos abster-nos da constituição crítica que cerca a terminologia apresentada no PME (2015–2025). Desse modo, defendemos que a pessoa vem antes da deficiência, e a deficiência é a condição da pessoa, portanto, as pessoas com deficiência são cidadãs com direitos humanos, sociais, políticos, civis, educacionais, culturais, étnicos, linguísticos e religiosos.

Em vista disso, e diante dessas considerações enfatizadas pelo PME (2015–2025), elencamos mais um desafio ao propor a inclusão escolar de alunos PAEE nas escolas do campo: cumprir os prazos propostos nas estratégias para alcançar a meta 4.

No PME (2015–2025), observamos o distanciamento para o cumprimento da meta 4 e suas estratégias, se comparados com os prazos do PEE/MS (2014–2024), o qual preconiza, em sua 4.2, “Atender, até o *sexto ano* [...] a universalização do AEE [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 37, grifos nossos). Por sua vez, a mesma estratégia do PME (2015–2025) é “Atender, até o *oitavo ano* [...] a universalização do AEE [...]” (BELA VISTA, 2015, p. 59, grifos nossos).

Em relação ao AEE, constante na estratégia 4.3, o PEE/MS (2014–2024) conjectura “Implantar, ampliar e implementar, até o *segundo ano* [...] o AEE em suas diversas atividades [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 37, grifos nossos). Já o PME (2015–2025) prevê um prazo maior: “Implantar, ampliar e implementar, até o *quinto ano* [...] o AEE em suas diversas atividades [...]” (BELA VISTA, 2015, p. 59, grifos nossos).

Por fim, a estratégia 4.15 do PEE/MS (2014–2024) objetiva “Garantir e ampliar, a partir do *segundo ano* de vigência deste PEE, as equipes de profissionais da Educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 38, grifos nossos). Já no PME (2015–2025) ocorre a necessidade de “*Criar e garantir, até quinto ano* de vigência deste PME/BV, as equipes de profissionais da Educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes [...]” (BELA VISTA, 2015, p. 62, grifos nossos).

Os prazos estabelecidos pelo PME (2015–2025) sinalizam para a complexidade que envolve as políticas de municipalização, dos embates que impactam diversas dimensões para o sucesso de uma política de inclusão escolar do campo, considerando os resultados em curto, médio e longo prazos (MENDES, 2018).

Mediante essas constatações, o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME, de 2019, referente à meta 4, indica que as estratégias 4.3 e 4.15 já atingiram o prazo proposto. Ao analisar o Relatório, a situação revela que a estratégia 4.3 encontra-se “[...] não iniciada e não executada [...]”, assim como a estratégia 4.15 situa-se, em 2019, “[...] em desenvolvimento e estratégia sendo executada parcialmente” (BELA VISTA, 2019).

A Educação do Campo é proposta no PME (2015–2025) ao longo das 20 metas e estratégias para “[...] garantir, respeitando as normatizações vigentes, a oferta do Ensino Fundamental para a população do campo”. Afirmamos que o PEE/MS (2014–2024) destaca a oferta do Ensino Fundamental, independentemente do número de estudantes; em contrapartida, o sistema municipal de ensino disponibiliza o Ensino Fundamental seguindo a demanda e o agrupamento de abertura de turmas com o quantitativo legal.

No âmbito da alfabetização dos alunos camponeses, o PME (2015–2025) visa “[...] garantir [...] a alfabetização e o letramento com aprendizagem adequada, das crianças do campo [...]”, alinhado em “[...] atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo [...]” e desenvolver mecanismos de tecnologias pedagógicas articulada com “[...] as especificidades da Educação especial, das escolas do campo [...], inseridas nos currículos específicos, respeitando a cultura de cada comunidade”, e “[...] assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos (as) os (as) estudantes do campo [...]” (BELA VISTA, 2015, p. 93).

No contexto municipal investigado, observamos as estratégias que garantem a oferta do Ensino Fundamental e a disponibilidade de transporte escolar, pontos importantes para as populações do campo. Ainda, o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME (BELA VISTA, 2019) menciona a oferta do Ensino Fundamental completo em todas as escolas do campo, mas revela percalços relacionados às dificuldades locais e geográficas em atender ao padrão de qualidade; sendo, assim, não iniciada e não executada, com prazo até 2024 para isso.

Particularmente sobre a Educação Especial, a Deliberação CME n.º 15/2016 entende, com base em seu artigo 2º, por Educação Especial:

[...] a modalidade da Educação escolar, definida por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a Educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BELA VISTA, 2016, p. 1).

No que diz respeito ao PAEE, o artigo 3º discorre:

São considerados educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; II - com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo nesse grupo os educandos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;

III - com altas habilidades ou superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BELA VISTA, 2016, p. 1).

Sobre a atuação do sistema municipal de ensino, o documento político-normativo esclarece estratégias, mecanismos e ações para viabilizar a inclusão escolar na rede municipal de ensino, direcionada a garantir o acesso por meio da matrícula dos estudantes PAEE e da permanência destes, assegurando condições necessárias “[...] para uma Educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas” (BELA VISTA, 2016, p. 2).

Para pensarmos em uma gestão centrada nas potencialidades das populações com deficiência campesinas, é primordial reconhecer que ocorre resistência a propor: o trabalho de gestão no currículo, a oferta de matrículas em etapas da Educação, as SRMs com professores especialistas e recursos adequados, o transporte escolar em condições de segurança.

Outro ponto a destacar é que predomina no sistema municipal de ensino a centralidade de indicativos e aspectos urbanocêntricos no AEE disponibilizado, com silenciamento das políticas públicas nas interfaces e das propostas do conhecimento do campo.

Por fim, mais recentemente, a Resolução SEMED n.º 3/2021 enfatiza, em seu artigo 34, que a escola deve prover com a inclusão, em sala comum, dos estudantes PAEE,

[...] promovendo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, assim como serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, por meio:

I - de Plano Educacional Individualizado (PEI) que contemple: a) Avaliação das necessidades educacionais do estudante; b) Flexibilização curricular, estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade adequados; c) Processo de avaliação qualitativa, contínua e sistemática;

II - Da atuação colaborativa entre professor regente, equipe pedagógica da escola, professor especializado em Educação especial lotados nas salas de recursos multifuncionais e atendentes de Educação especial;

III - Do apoio aos estudantes que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, por profissional capacitado;

IV - Da distribuição dos estudantes pelas classes comuns, de maneira que se privilegie a interação entre eles;

V - Da disponibilização de ambientes colaborativos de aprendizagem. (BELA VISTA, 2021, p. 14-15).

O referido documento propõe uma Educação escolar inclusiva com a “[...] responsabilidade do professor regente, em conjunto com a equipe pedagógica e administrativa e com assessoramento da equipe da Educação especial” (BELA VISTA, 2021, p. 15).

O cenário identificado nas escolas investigadas denota que o processo de inclusão escolar e os profissionais envolvidos deparam com muitas barreiras, como salas de aula multisseriadas, com demandas de escolarização diversas, e ausências de serviços de AEE. Ainda, situam-se em realidades locais e rurais que influenciam e traduzem diferentes interpretações de uma política; e a gestão, por sua vez, encontra-se em um contexto limitado, desafiador e complexo, para operacionalizar as diretrizes enfatizadas nos documentos político-normativos nacionais, estaduais e municipais.

Visto que o poder público tem a responsabilidade de possibilitar, direcionar e definir ações, investimentos e estratégias para acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes camponeses PAEE; entendemos que é na atuação dos gestores, das comunidades escolares e das famílias que é possível avançar, pois “[...] avaliar o sucesso de uma política de inclusão escolar é sempre um processo complexo, porque envolve medir seu impacto em todas as possíveis dimensões que cercam o processo de escolarização, considerando ainda seus resultados em curto, médio e longo prazo” (MENDES, 2018, p. 73).

Para ilustrarmos os dados recentes de matrículas de estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Bela Vista, apresentamos a Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas de estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Bela Vista (2022)

	Educação		Ensino	
	Infantil		Fundamental	
	Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais
Unidade municipais urbanas	7	9	29	5
Unidades municipais rurais	0	12	10	3
Total parcial		28		47
Total na rede municipal			75	

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 2 engloba o número de matrículas iniciais do PAEE em escolas e CEIMs da rede municipal de ensino de Bela Vista, referente ao ano de 2022. Não foram ponderadas as matrículas iniciais da instituição especializada filantrópica. Como podemos verificar, em 2022, os estudantes PAEE estavam concentrados em unidades de ensino urbanas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, atentos à observação do PME, de que “[...] a demanda de alunos com deficiência vai exigir um olhar mais detalhado do Poder Público sobre as condições necessárias para o atendimento desses alunos de forma adequada, para que se tenha uma qualidade de ensino” (BELA VISTA, 2016, p. 59), no próximo capítulo buscaremos analisar a gestão da inclusão do PAEE em Bela Vista.

4 GESTÃO DA INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO EM BELA VISTA/MS

Para a apreensão do contexto da prática, este capítulo almeja perscrutar as ações da gestão educacional e escolar para a garantia do acesso e da permanência de estudantes PAEE em escolas do campo do município de Bela Vista.

Por meio do contexto da prática, imergimos na realidade das políticas de inclusão, de modo a delinear as percepções, interpretações e traduções dos gestores educacionais e escolares. Cabe destacarmos que a gestão educacional e a gestão escolar devem desempenhar uma atuação inter-relacional, sendo que os contextos macro e micro podem elaborar e desenvolver políticas e estratégias para a proposta da inclusão escolar em espaços campestres.

Reforçamos que, para manter o anonimato dos seis participantes da pesquisa, estes serão indicados pelas siglas: secretário municipal de Educação (SME), coordenadores das áreas da Educação Especial e Educação do Campo (COORD 1, COORD 2 e COORD 3), e diretores (DIR 1 e DIR 2). Ainda, as unidades de ensino geridas pelo DIR 1 serão referenciadas como Escola-Polo 1 e Extensão 1; ao passo que aquelas sob responsabilidade do DIR 2 serão indicadas como Escola-Polo 2 e Extensão 2. Reiteramos que a Escola-Polo 2, localizada no perímetro urbano, não é o foco deste estudo, sendo apresentada somente nos casos imprescindíveis à compreensão da gestão da Extensão 2.

A fim de entendermos a atuação da gestão nas interfaces das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo, no contexto da prática em escolas do campo, utilizamos dados produzidos a partir de entrevistas e consultas a documentos político-normativos municipais e ao PPP das unidades escolares investigadas.

Nesse sentido, as informações foram organizadas em três eixos temáticos, a saber: atuação da gestão educacional e escolar; acesso e permanência de alunos PAEE em escolas do campo; e desafios para a inclusão em escolas do campo. As análises buscam dialogar com as teses e dissertações selecionadas na revisão, bem como com os pressupostos da ACP e da Teoria da Atuação.

4.1 ATUAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Neste eixo temático foram criados os subtemas: perfil dos gestores; e atuações da gestão para a inclusão nas escolas do campo.

4.1.1 Perfil dos gestores

Neste subtema discorreremos sobre o perfil dos gestores em relação à formação inicial e continuada, à experiência na área da Educação e ao tempo prestado na função de gestor, salientando suas experiências.

O Quadro 4 focaliza a caracterização dos gestores do sistema municipal de ensino.

Quadro 4 – Perfil dos participantes da gestão educacional

Participante	Experiência na Educação	Tempo de atuação na gestão	Formação inicial	Formação continuada
SME	3 anos	15 anos	Pedagogia Letras	Especialização em Gestão Escolar Especialização em Coordenação Pedagógica
COORD 1	20 anos	4 anos	Pedagogia	Especialização em Gestão de Reengenharia de Projetos Educacionais
COORD 2	30 anos	5 anos	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil Especialização em Educação Especial Cursando Especialização em Psicopedagogia
COORD 3	30 anos	1 ano	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes da gestão educacional indicados no Quadro 4 são professores efetivos, pertencentes à rede municipal de ensino de Bela Vista, que exercem as funções de gestão educacional na condição de comissionados. Embora, atualmente, os gestores educacionais sejam atores políticos no contexto macro, já tiveram vivências e experiências no contexto micro. Todos os gestores do sistema municipal de ensino possuem licenciatura em Pedagogia e especialização em áreas da Educação.

Na sequência, o Quadro 5 apresenta a caracterização dos gestores das unidades de ensino investigadas.

Quadro 5 – Perfil dos participantes da gestão escolar

Participante	Experiência na Educação	Tempo de atuação na gestão	Formação inicial	Formação continuada
DIR 1 Escola-Polo 1 Extensão 1	14 anos	4 anos	Letras	Especialização em Gestão Educacional
DIR 2 Escola-Polo 2 Extensão 2	18 anos	8 anos	Normal Superior	Especialização em Psicopedagogia Institucional

Fonte: Elaborado pela autora.

Os diretores são professores efetivos da rede municipal de Educação, que exercem a função de diretor escolar. Os diretores apresentados no Quadro 5 resultaram de duas situações: o DIR 2 foi eleito como diretor pela comunidade escolar, envolvendo os pais, professores (efetivos) e profissionais administrativos (efetivos), conforme disposto nos documentos municipais oficiais — Lei n.º 1.171/2001, modificada pela Lei Complementar n.º 16, de 5 de maio de 2006; e Decreto n.º 5.631, de 5 de novembro de 2010 — que definem os trâmites para a escolha do gestor escolar, o qual exercerá a função por três anos. No entanto, o DIR 1 está na função de diretor escolar por meio de nomeação pelo poder executivo, por não haver candidatos para concorrer ao cargo de gestor escolar na Escola-Polo 1 e na Extensão 1. Isso corrobora que a escolha dos gestores escolares pode ocorrer seguindo três procedimentos: indicação de atores políticos; proposição na legislação que trata de Planos de Carreiras Profissionais do Município; e voto da comunidade escolar (PARO, 2003).

Entendemos que tanto os gestores educacionais quanto os gestores escolares “[...] desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 89). São atores políticos que vivenciam os desdobramentos da organização da gestão para a inclusão escolar, com os saberes e conhecimentos de cada região pesquisada. Portanto, os gestores, de certa forma, (re)criam as exigências da performance como ponto de partida para gerir a Educação Básica campesina.

Para Ball (2001, p. 105), “a gestão é baseada no local”, com uma atuação envolvida em “[...] uma tensão entre as preocupações com eficiência e a justiça social” (BALL, 2006, p. 27). É certo que a “ação dos sujeitos” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011) diante das políticas públicas nas interfaces revelam a busca da performatividade. Ações estas que

tencionam os discursos e intensificam os problemas locais, sociais, políticos, econômicos e educacionais para a escolarização de estudantes PAEE nas escolas do campo.

4.1.2 Atuações da gestão para a inclusão nas escolas do campo

A fim de compreender a atuação voltada às políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo, os entrevistados relataram que o sistema municipal de ensino de Bela Vista, assim como toda a rede municipal de ensino, segue as orientações emanadas pela SED/MS, por meio de formações, estudos e reuniões realizadas na capital do estado, Campo Grande.

Os COORD 1, COORD 2 e COORD 3 informaram que a SEMED segue: “As orientações pautadas nas legislações municipais que norteiam todo o trabalho inerente às necessidades dos alunos e atendendo cada especificidade da deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (COORD 1, 2022); “A orientação acontece juntamente com a Coordenadoria da Educação Especial da rede estadual de Educação, a SED, a qual desenvolve as orientações específicas da pasta de acordo com a legislação e normas vigentes” (COORD 2, 2022); “Fundamenta-se na legislação vigente sobre a Educação Especial e do Campo para que assim possam garantir ao PAEE uma Educação de qualidade sem nenhum tipo de distinção” (COORD 3, 2022).

Considerando essas impressões, ao afirmarem que a rede municipal de ensino segue as orientações e legislações emanadas pelo poder público, verificamos, então, o posicionamento da performance desses gestores, que afeta a subjetividade de todos os envolvidos nas escolas do campo.

SME e COORD 1 mencionaram a existência de apenas um documento municipal sobre a Educação Especial, sendo que a SEMED segue as orientações, diretrizes, legislações nacionais e estaduais para a Educação do Campo. Ainda, reforçaram que todas as escolas municipais, situadas na área rural, seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul de 2018.

Os relatos revelam um contexto de influência macropolítica, sobretudo do sistema estadual de ensino de MS, como já sinalizado por Nozu (2013) e Agrelós (2021) em suas pesquisas. Ball (2001, p. 91) indica esse processo como um “empréstimo de políticas”, veiculado ao discurso de eficiência e produtividade de uma Educação de qualidade para todos os contextos locais, neste caso, para as escolas e os estudantes PAEE campestres.

Sobre esse ponto, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 35) nos fazem pensar como “[...] atuações também dependerão, em certa medida, do grau em que certas políticas ‘encaixarão’ ou podem ser encaixadas no interior do *ethos* e da cultura existente da escola ou mudar o *ethos* e a cultura”.

O COORD 1 citou a ausência de currículo próprio para as populações do campo, já que a rede municipal de ensino se orienta pelo currículo proposto pela rede estadual de ensino do MS, caracterizando, dessa forma, o silenciamento dos movimentos históricos e sociais da Educação do Campo nas políticas públicas locais, especificamente, no currículo para as populações assentadas, oriundas da reforma agrária, e os trabalhadores rurais e assalariados desta pesquisa.

Mobilizada por essa questão, Santos (2018, p. 22) sinalizou a existência de um “[...] currículo escolar descontextualizado, que desconsidera as diversas culturas presentes na Educação do Campo”. Isso impossibilita o mote central da aprendizagem dos estudantes camponeses e da participação destes e de suas famílias na proposta curricular local, haja vista que a LDB, no artigo 28, indica que os sistemas de ensino devem propor “[...] conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

Os entrevistados DIR 1 e DIR 2 salientaram que a gestão escolar, de forma unânime, segue as orientações da coordenadoria de área da Educação Especial e da Educação do Campo da SEMED de Bela Vista: “Em relação às políticas públicas, nos orientamos com o aparato legal através da SEMED, assim como dúvidas, encaminhamentos, decisões, disponibilidade de professor de apoio, atendente de Educação Especial, uma vez que colabora no processo de ensino e aprendizagem [...]” (DIR 2, 2022).

Nessa dinâmica, a atuação dos gestores se limita às ações e decisões diretivas da SEMED exclusivamente. A narrativa do DIR 1 denotou que tais orientações são repassadas nas dependências da SEMED, “[...] para as reuniões, formações... coordenação pedagógica, professores e eu fazermos na cidade, na secretaria mesmo” (DIR 1, 2022).

Já o DIR 1 informou que o trabalho desempenhado nas duas escolas que gerencia (Escola-Polo 1 e Extensão 1) ocorre com o apoio da SEMED, das reuniões, das formações focadas nas realidades do campo, mas não discursou como é feita a orientação para a Educação do Campo: “Nós temos um apoio muito grande da SEMED, da coordenadoria da Educação Especial e do Campo com orientação à realidade do campo; temos um cuidado diferenciado da SEMED com os estudantes com deficiências” (DIR 1, 2022).

Nesse caminho, percebemos que a rede municipal de ensino de Bela Vista não possui nenhum documento político-normativo local e específico pensado para as populações camponesas, neste caso, para as populações assentadas e os trabalhadores rurais em investigação, que possa viabilizar uma gestão local construída, acompanhada e negociada com a comunidade escolar, como bem proposto pelas Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008b).

Nessas circunstâncias, ao serem indagados sobre a existência de documentos sobre a Educação do Campo, os participantes disseram não existir (SME, COORD 1, COORD 2 e COORD 3, 2022), e que as escolas investigadas não possuem documentos específicos que contemplem os estudantes do campo (DIR 1 e DIR 2, 2022).

O DIR 2 afirmou que “O trabalho é adequado à realidade do campo, quando se faz necessário” (DIR 2, 2022). O discurso evidenciou apenas quando há demanda, não sendo possível verificar quais são essas demandas que se fazem necessárias.

Na contramão dos movimentos históricos e sociais, de toda a trajetória de luta pela terra e pela garantia da valorização da identidade, dos saberes e conhecimentos que as populações camponesas “conquistaram” ao longo do tempo e do espaço, ocorre o silenciamento dos camponeses nas políticas públicas municipais, tal como afirmou Gonçalves (2014) em seu estudo.

Percebemos, então, que o acesso, a permanência e a participação ocorrem dentro de um contexto com muitas fragilidades, sendo uma delas a interferência “urbanocêntrica” (NOZU, 2017; RIBEIRO; NOZU, 2022), com documentos que silenciam os sujeitos camponeses como protagonistas da sua história e das lutas nas políticas públicas municipais da Educação do Campo. Esse fato é problematizado por Santos (2018, p. 22), ao assegurar que

As escolas da Educação do Campo dificilmente são pensadas e analisadas considerando seu contexto cultural, uma vez que historicamente elas foram criadas com base no modelo de Educação definido para a cidade, para a zona urbana, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural.

As afirmações feitas durante a entrevista transparecem a influência do modelo urbanocêntrico nas políticas públicas nas interfaces, que pode ser resquício de “[...] pressões e constrangimento mediados por preocupações e preferências locais” (BALL, 2006, p. 22) dos atores políticos do contexto macro, que postulam o que é desejável para o novo gerencialismo

da gestão, enfatizando a “competição local” (BALL, 2006, p. 20), de viés urbano, visto como eficiente para a qualidade da Educação, inclusive da do Campo.

O SME apontou que a incumbência de formular os documentos político-normativos e pedagógicos é da SEMED, sendo direcionados a todos os estudantes matriculados na rede municipal das escolas urbanas e do campo. Dessa forma, podemos refletir se os gestores escolares, das unidades de ensino, são excluídos do processo político ou quando “incluídos” são apenas “implementadores” de políticas públicas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Ou seja, questionamos sobre um processo de cima para baixo, na tentativa de fazer a política funcionar “de fato”.

Durante as entrevistas, o SME, o COORD 1, o COORD 2, o COORD 3, o DIR 1 e o DIR 2 afirmaram que os recursos financeiros para a inclusão escolar são oriundos do poder executivo municipal, estadual e federal. Assim como relatado pelo DIR 2:

Nós, a escola, recebemos os recursos federais, precisamente o PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola], e, quando necessário, nós investimos. Em relação à Educação Especial, nós temos o amparo legal da SEMED, e penso, e tenho certeza, se vier a precisar na escola rural, iremos ter o apoio da SEMED (DIR 2, 2022).

Os relatos dos entrevistados, ao externarem o apoio e a disponibilidade de recursos financeiros para a realização da proposta da inclusão escolar do PAEE nas escolas comuns do município, acabam configurando e tendo como efeito construções significativas, evidenciando qual o sentido da política em uma gestão no/do campo.

Outro ponto a destacar diz respeito ao duplo cômputo de matrículas no processo de inclusão escolar, sendo uma na sala de aula comum e outra no AEE. Sobre isso, Ribeiro (2020, p. 67) salientou que “A política de destinação de recursos financeiros às escolas por meio da dupla matrícula mostra-se como um dispositivo biopolítico de controle desses sujeitos”. Ressoando esse argumento, Corrêa (2019) trouxe, em sua pesquisa, a tônica de inconsistência de preenchimento correto e real de matrículas no AEE em escolas do campo.

A atuação da gestão escolar nas escolas do campo, como mecanismo de inspeção e controle do desempenho, mostrou-nos um cenário de “[...] medidas de produtividade e rendimento” (BALL, 2002, p. 4). Ou seja, os discursos seguiram a mesma lógica, sem comprometer a atuação da gestão educacional, pois entendemos isso como um aspecto de competitividade, de verificação de suas atribuições por meio do desempenho e das políticas mandatárias que circulam entre os dois contextos, macro e micro, de gestão da inclusão das escolas do campo.

A performatividade influencia a atuação dos gestores escolares, porque, conforme já indicado, o DIR 2 foi eleito pela comunidade escolar da Escola-Polo 2 urbana, mas, por conveniência política, assumiu a direção da Extensão 2; e o DIR 1 atua na gestão de duas escolas em dois assentamentos (Escola-Polo 1 e Extensão 1), sendo nomeado para exercer a função. Essa situação revelou uma gestão tensionada por um gerenciamento da macropolítica, com enfoque e emergência pela busca de qualidade, eficácia e eficiência dos serviços de acesso e permanência dos estudantes PAEE.

Tanto o DIR 1 quanto o DIR 2 são diretores de duas unidades escolares que dependem da competência exercida, da capacidade de gerir duas realidades distintas, com demandas de inclusão escolar. Essa situação difere da atuação dos gestores escolares urbanos, porque ser gestor escolar e transitar em dois espaços, com forte cultura da performatividade, aumenta as incumbências e os processos de interpretação de uma política.

Portanto, Ball (2004, p. 1.117) defende que a “gestão é uma ciência promíscua” e a performatividade presente nos discursos e ações dos gestores é vista sob a ótica de responsabilidade e desempenho, instigada pela macropolítica municipal, pelos resultados que as legislações vigentes nacionais e estaduais exigem dos gestores.

A cultura da performatividade é entendida por Ball (2005, p. 548) como uma “luta por visibilidade”, cujas atuações da gestão para a inclusão nas escolas do campo da rede municipal de ensino direcionam para “[...] uma medida que atende mais aos interesses econômicos da administração municipal do que aos interesses e necessidades pedagógicas das populações do campo” (NOZU, 2017, p. 166).

4.2 ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS PAEE EM ESCOLAS DO CAMPO

Neste eixo temático foram estabelecidos os seguintes subtemas: contextualização das escolas do campo; PPP e regimento escolar das escolas do campo; matrículas e caracterização dos estudantes PAEE nas escolas do campo; acessibilidade nas escolas do campo; atendimento da Educação Especial nas escolas do campo; e participação da família e da comunidade.

4.2.1 Contextualização das escolas do campo

Neste subtema, destacamos o contexto situado nas escolas evidenciando a Escola-Polo 1, a Extensão 1 e, ao final, a Extensão 2.

A Escola-Polo 1 está localizada a cerca de 60 km do perímetro urbano de Bela Vista. A estrada que dá acesso aos assentamentos está em trabalho de pavimentação asfáltica, e a estrada principal de acesso à escola é toda de chão batido, sendo que, constantemente, as estradas vicinais precisam ser revitalizadas, com realização de patrolamento das vias, função exercida pela Secretaria de Obras do município ou pelos próprios assentados.

A vegetação predominante na região da Escola-Polo 1 é de mata nativa, com forte presença da agricultura e pecuária, sendo uma paisagem marcada por pastagens plantadas, criação de gados, plantações e produção de lavouras — cenário observado em fazendas próximas à estrada principal. É uma região que circunda várias reservas de vegetação nativa, entre as quais o Morro Margarida — ilustrado na Figura 1, ao fundo —, situado dentro da reserva militar do Exército Brasileiro, no Quartel do 10º Regimento de Cavalaria Mecanizada, considerado ponto mais alto do município e referência no Vale do Rio Apa.

O trajeto até a Escola-Polo 1 é marcado por caminhos de beleza natural e aquelas modificadas para produção agrícola e pecuária, e por pontes em condições precárias, ilustrados na Figura 2.

Figura 2 – Caminhos para a Escola-Polo 1



Fonte: Arquivo da autora.

A Escola-Polo 1 está situada nas imediações do projeto Assentamento Caracol, nas antigas instalações da Fazenda Caracol, que foi adquirida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 1999 e, posteriormente, loteada entre as famílias de trabalhadores rurais associadas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bela Vista/MS, no mesmo ano. Foi criada pelo Decreto n.º 1.106, de 6 de novembro de 1999, como Polo Independente de Educação.

A Escola-Polo 1 e a Extensão 1 estão localizadas em território marcado pela reforma agrária, com raízes históricas e políticas, razões estas que provocaram e provocam conflitos nos

campos com a elite agrária dominante, sendo uma realidade vista até hoje na luta constante pela terra.

A Escola-Polo 1 atende à população de chácaras, sítios e fazendas da região do Assentamento Caracol. Em relação ao perfil da comunidade escolar, o DIR 1 verbalizou que

[...] a economia da região está diretamente ligada às atividades agropecuárias e de agricultura de subsistência, realidade esta não muito diferente das famílias residentes no assentamento, cuja economia gira em torno da venda do que é produzido nos lotes e dos trabalhos realizados pelos chefes de famílias nas fazendas e na indústria de extração de minérios Calcário Oro-Ytê, situada nas proximidades do projeto de assentamento (DIR 1, 2022).

Os estudantes da Escola-Polo 1, em sua maioria, são filhos de assentados da reforma agrária, que exercem atividades de agricultura familiar e subsistência e, por meio das licitações públicas municipais, fornecem os alimentos produzidos nos lotes para a merenda da escola do próprio assentamento, sendo um ponto relevante para a permanência das famílias no lugar.

Já a outra parcela de estudantes são filhos de trabalhadores assalariados de fazendas próximas e distantes, que exercem atividades permanentes e temporárias, aspectos que favorecem uma alta rotatividade de matrículas e transferência escolar na Escola-Polo 1, como externado pelo DIR 1:

[...] o número de matrículas e transferências modifica dia a dia aqui na escola, de alunos que moram em fazendas das regiões, como são filhos de trabalhadores temporários... sem vínculos empregatícios, são carentes financeiramente, muitos não apresentam materiais escolares, e os alunos que moram neste assentamento têm dificuldades financeiras, mas as famílias assentadas têm condições mínimas de comprar os materiais escolares, por exemplo. [...] temos alunos brasiguaios que têm dupla nacionalidade, frequentam um tempo a escola brasileira; e noutro frequenta a escola paraguaia (DIR 1, 2022).

Outro ponto destacado pelo DIR 1 é a forte presença fronteiriça nos aspectos culturais e linguísticos das famílias do assentamento e dos trabalhadores rurais temporários e permanentes:

[...] os alunos chegam aqui na escola falando muito pouco mesmo a língua portuguesa, e quando estão começando a interagir com a língua... mudam para escola urbana ou outra escola de outras regiões, ou até mesmo voltam para o país vizinho, quando eles chegam fazendo a classificação destes alunos que estudavam em colégios paraguaios (DIR 1, 2022).

Diante desses aspectos, enfatizamos a Educação do Campo como um movimento de luta por acesso e permanência na terra, construída para uma diversidade de sujeitos e populações

por diversas práticas sociais, de territórios e de culturas, e, especialmente, nesse espaço, construída pela diversidade linguística.

Na Figura 3 apresentamos um mosaico da antiga instalação da Escola-Polo 1.

Figura 3 – Mosaico da antiga instalação da Escola-Polo 1



Fonte: Arquivo da autora.

As fotografias 1, 2 e 3 do mosaico da Figura 3 mostram as antigas instalações da Escola-Polo 1, composta de três prédios, totalizando 150 m², que funcionaram desde o ano de criação, 1999, situados na antiga sede da Fazenda Caracol, mas que foram desativados pela justiça em 2019, devido às condições precárias de infraestrutura, com chances de desabamentos e condições sanitárias inadequadas.

Na Figura 3, a fotografia 1 expõe o prédio principal, contendo uma sala de aula, um banheiro administrativo, dois banheiros (um masculino e um feminino) para os alunos, cozinha, sala dos professores, depósito de material, corredor e varanda na frente da escola. A fotografia 2 exhibe uma casa de madeira adaptada para as dependências dos professores que moravam nela — os professores ficavam durante a semana (segunda a sexta-feira) e retornavam de transporte escolar após o término das aulas — além de ter três salas de aula, três quartos, um banheiro e uma varanda. Alguns professores moram no próprio assentamento, mas outros, desde 2019,

retornam para a cidade todos os dias por meio de transporte coletivo. A fotografia 3 apresenta a antiga sede da Fazenda Caracol, onde funcionou a sala do secretário, duas salas de aula, um depósito de materiais diversos e uma varanda. Já a fotografia 4 mostra o antigo galpão utilizado pelos motoristas dos ônibus escolares que ficam à espera dos estudantes.

No ano de 2019, a Prefeitura Municipal de Bela Vista iniciou a construção de um novo prédio para atender às dependências da Escola-Polo 1, e seus estudantes foram reconduzidos para a Extensão 2 até o término da construção do projeto.

A Figura 4 contém imagens do entorno da Escola-Polo 1.

Figura 4 – Entorno da Escola-Polo 1



Fonte: Arquivo da autora.

O entorno da Escola-Polo 1 é caracterizado por uma área descampada, com espaço de gramado para a realização de atividades esportivas de futebol e de vôlei. O mesmo espaço foi destinado para o estacionamento dos três ônibus escolares.

Na Figura 5 consta a fachada principal do novo prédio da Escola-Polo 1.

Figura 5 – Fachada principal da Escola-Polo 1



Fonte: Arquivo da autora.

Em julho de 2021, houve a inauguração desse novo prédio da Escola-Polo 1. Conforme o SME (2022), a escola foi construída totalmente com recursos próprios do município e da Secretaria de Obras, com a colaboração da Mineração Oro Ytê e do proprietário da Fazenda Santa Maria da Taboca.

A Escola-Polo 1 tem cinco salas de aula — todas com ares-condicionados, mobiliários novos e armários adequados —, uma sala para secretaria e direção, uma sala de professores, uma cozinha, dois banheiros (feminino e masculino), um corredor entre as salas de aula, uma varanda na frente e nos fundos da escola, e um espaço externo de lavanderia. Dispõe de acesso à *internet*, com um computador para os professores e um para o secretário escolar.

Destacamos na Figura 6 duas salas de aula da Escola-Polo 1.

Figura 6 – Salas de aula da Escola-Polo 1



Fonte: Arquivo do DIR 1 (2022).

A seguir, apresentamos a organização da Escola-Polo 1, no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização da Escola-Polo 1 (2022)

N.º de famílias atendidas	Período de funcionamento	Etapas	N.º de funcionários	N.º de matrículas
152	Matutino	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	1 diretor (também da Extensão 1) 1 coordenador pedagógico 1 secretário escolar (também da Extensão 1) 2 funcionários administrativos (1 vigia e 1 merendeira) 8 docentes 1 atendente de Educação Especial	64

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o PPP da Escola-Polo 1 (2020, p. 6), “Por ser localizada em uma área rural, a escola tem funções de atuação diferenciada”. Assim, a organização das aulas ocorre no período matutino e atende a turmas multisseriadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, distribuídas em cinco salas de aulas. O horário de aula tem início às 07 h e termina às 11 h, com cinco horários de 45 minutos cada, e o recreio tem duração de 15 minutos.

A equipe da Escola-Polo 1 foi constituída com 14 funcionários e servidores. Alguns professores, assim como o diretor, o secretário escolar e os funcionários administrativos, residem no Assentamento Caracol; outros professores, o coordenador pedagógico e a atendente da Educação Especial residem na cidade e deslocam-se diariamente do perímetro urbano até a escola. Alguns professores trabalham em outras unidades escolares municipais, estaduais e privadas.

O sistema educacional da rede municipal de ensino é proposto pelo *software* Tagnus. Todos os professores utilizam o suporte tecnológico para registrar e organizar a escrituração escolar, bem como inserir os planejamentos mensais das aulas, realizar as chamadas, incluir os resultados avaliativos bimestrais e consultar o calendário escolar e as formações continuadas.

Na sequência, percorremos os caminhos para a Extensão 1, que está situada no Assentamento Nery Ramos Volpato, a uma distância de 76 km do perímetro urbano de Bela Vista e de 20 km da Escola-Polo 1.

A estrada que leva à Extensão 1 é de chão batido, exigindo manutenção constante das vias vicinais, com cascalhamento e patrolamento. O cenário predominante é de plantações de cultivo de grãos, pastagens e criação de gado. Há uma reserva nativa situada dentro do assentamento. Isso pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 – Caminhos para a Extensão 1



Fonte: Arquivo da autora.

A unidade escolar foi criada pelo Decreto Municipal n.º 3.648, de 3 de março de 2005, como pertencente a uma Escola-Polo, para atender a estudantes do Assentamento Agrícola Nery Ramos Volpato e famílias adjacentes, passando a ser uma unidade escolar pelo Decreto Municipal n.º 4.491, de 22 de setembro de 2006. Ela atende apenas aos alunos que residem no Assentamento Nery Volpato Ramos, já que fica situada dentro do assentamento e distante da estrada vicinal principal que leva às fazendas da região.

O entorno da Extensão 1 consiste em vários lotes das famílias assentadas, sendo muito próxima das 154 famílias atendidas. A maioria dessas famílias recebe auxílio de programas e ações sociais federais como complemento da renda familiar. Os trabalhos são desempenhados por todos os integrantes da família. Assim, os estudantes, quando retornam da escola, auxiliam suas famílias nas atividades de produção, cultivo, criação de animais, comércio, entre outras funções.

Na Figura 8 apresentamos um mosaico do entorno da Extensão 1.

Figura 8 – Mosaico do entorno da Extensão 1



Fonte: Arquivo da autora.

Na fotografia 1 que compõe o mosaico da Figura 8, vemos os fundos da Extensão, sendo quadra com o piso em concreto e lotes familiares mais ao fundo. A fotografia 2 mostra a parte frontal da extensão, e o transporte escolar coletivo se desloca da Escola-Polo 1 e percorre o assentamento até chegar na Extensão 1, para transportar os professores até a cidade. Um único transporte escolar leva professores, atendentes e alguns alunos.

A Figura 9 contém a fachada principal da Extensão 1.

Figura 9 – Fachada principal da Extensão 1



Fonte: Arquivo da autora.

A Extensão 1 foi construída em 2006 e passou por algumas reformas e reparos pontuais ao longo desse tempo. A unidade escolar apresenta cinco salas de aula em piso concretado — todas com ar-condicionado, ventilação, mobiliários, armários; algumas com impressora —, uma sala de secretaria e direção, uma sala de professores, uma cozinha, quatro banheiros (feminino e masculino), um corredor e uma varanda entre as salas de aula e uma sala para armazenamento de materiais didáticos e educacionais. Salientamos que a extensão escolar tem acesso à *internet*. Na Figura 10 estão duas dessas salas de aula.

Figura 10 – Salas de aula da Extensão 1



Fonte: Arquivo do DIR 1 (2022).

A organização da Extensão 1 segue a mesma da Escola-Polo 1: atende no período matutino, com turmas multisseriadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Pré-escolar e do 1º ao 9º ano). Os estudantes são distribuídos em cinco salas de aulas. O horário de aula tem início às 07h e termina às 11h, com cinco horários de 45 minutos cada, e o recreio tem duração 15 minutos. No Quadro 7, a seguir, informamos a organização da Extensão 1.

Quadro 7 – Organização da Extensão 1 (2022)

N.º de famílias atendidas	Período de funcionamento	Etapas	N.º de funcionários	N.º de matrículas
154	Matutino	Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	1 diretor (também da Escola-Polo 1) 2 coordenadores pedagógicos 1 secretário escolar (também da Escola-Polo 1) 3 funcionários administrativos (vigia, merendeira e auxiliar de limpeza) 8 docentes 2 atendentes de Educação Especial	94

Fonte: Elaborado pela autora.

A equipe escolar da Extensão 1 é constituída de 16 funcionários, entre professores e atendentes da Educação Especial. O DIR 1 e o secretário desempenham e dividem seu horário de trabalho semanal entre as duas unidades escolares (Escola-Polo 1 e Extensão 1). Seguindo a mesma realidade da Escola-Polo 1, muitos professores e as atendentes residem na cidade e dependem do transporte escolar coletivo diariamente para transitar entre a Extensão e a cidade, a saber: o coordenador pedagógico reside na cidade e realiza o trajeto escolar com os demais professores e atendentes de Educação Especial. Já os funcionários administrativos residem no Assentamento Nery Ramos Volpato.

Na sequência, percorremos os caminhos para a Extensão 2, vinculada a uma Escola-Polo urbana. A Extensão 2 está localizada na Fazenda Limeira, de natureza privada, distante cerca de 60 km do perímetro urbano de Bela Vista. A estrada que leva à escola é de asfalto até um certo trecho, aproximadamente 25 km do perímetro urbano. Em seguida, o acesso se dá pela estrada vicinal principal em boas condições para transitar, indo em direção à comunidade do Distrito Damacûê, cuja população não possui regularização dos lotes e está há muito tempo nessa situação, não dispondo de uma escola. Depois, ruma-se à Aldeia Piracuí, cujo acesso é por meio das porteiras. Continua-se o caminho, saindo da aldeia, e mais 3 km chega-se à Fazenda Limeira, onde está a Extensão 2.

A vegetação dessa região é cercada por plantações pequenas dos moradores do Distrito Damacûê, com uma densa paisagem de mata fechada, em diferentes tipos de solos, que destacam pequenas plantações de subsistência (no distrito) e agricultura envolvendo grandes safras (fazendas). Ao longo do trajeto até a Extensão 2, as estradas são modificadas: por vezes,

a estrada é plana; em outras, é sinuosa, com muitos cascalhos, subidas e descidas; algumas são muito estreitas.

A Figura 11 ilustra os caminhos para a Extensão 2.

Figura 11 – Caminhos para a Extensão 2



Fonte: Arquivo da autora.

A Extensão 2 foi criada em 6 de abril de 2018, com a desativação de uma escola municipal localizada no Assentamento Barra do Itá, sendo administrativamente vinculada a uma escola-polo urbana.

É importante ressaltar que o fechamento da Escola Municipal Barra do Itá atingiu muitas famílias, que reivindicaram a manutenção da unidade de ensino dentro do assentamento, a qual tinha prédio próprio, construído com investimento público, e atendia a muitos estudantes do assentamento e do distrito, como também de fazendas próximas e distantes, e alguns alunos indígenas.

Portanto, a criação da Extensão 2 foi sujeitada aos interesses municipais centrais, e a gestão, para não deixar de ofertar a Educação Básica, reconduziu alguns alunos para a nova instalação de acordo com o interesse de algumas famílias.

A partir da reivindicação das famílias do Assentamento Barra do Itá e imediações, a Prefeitura Municipal, por meio da SEMED, intercedeu junto aos proprietários da Fazenda Limeira a disponibilização de espaço para o atendimento escolar de estudantes camponeses da região.

Em relação ao perfil dos estudantes da Extensão 2, centraliza-se em filhos de trabalhadores assalariados rurais permanentes ou temporários que trabalham nas inúmeras fazendas existentes nessa região; filhos de moradores do Distrito Damacucê; e alguns filhos de famílias indígenas. O DIR 2 (2022) destacou que os alunos são de famílias em condições sociais e econômicas de vulnerabilidade: muitas famílias não dispõem de alimentos necessários e

recursos financeiros, sendo a maioria das 16 famílias beneficiária de auxílio de programas sociais. É uma extensão escolar com forte presença de rotatividade de matrículas e transferências escolares entre escolas municipais e estaduais.

A Figura 12 contém um mosaico do entorno da Extensão 2.

Figura 12 – Mosaico do entorno da Extensão 2



Fonte: Arquivo da autora.

A região em que está localizada a Extensão 2 é cercada por muitas fazendas e algumas chácaras, com a vegetação do cerrado. Ela está dentro da Fazenda Limeira, que mantém atividades de produção agrícola e criação de gado. Na fotografia 1, que compõe o mosaico da Figura 12, está o galpão com os maquinários utilizados na agricultura. Já na fotografia 2, visualizamos a entrada principal da Fazenda Limeira.

Na Figura 13 apresentamos a fachada principal da Extensão 2.

Figura 13 – Fachada principal da Extensão 2



Fonte: Arquivo da autora.

A estrutura física da Extensão 2 é de alvenaria, com revestimento de piso concretado, contendo: duas salas de aula; uma cozinha; dois banheiros; uma sala que atende a pais,

professores, direção e coordenação; uma varanda coberta na frente; uma dependência destinada a depósito; e uma dependência externa, nos fundos, que funciona como lavanderia. A Extensão 2 não dispõe de computadores com acesso à *internet*.

Na Figura 14, ilustramos duas das salas de aula da Extensão 2.

Figura 14 – Salas de aula da Extensão 2



Fonte: Arquivo da autora.

A seguir, o Quadro 8 exibe a organização da Extensão 2.

Quadro 8 – Organização da Extensão 2 (2022)

N.º de famílias atendidas	Período de funcionamento	Etapas	N.º de funcionários	N.º de matrículas
16	Matutino	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	1 diretor (também de uma Escola-Polo urbana) 2 coordenadores pedagógicos (também de uma Escola-Polo urbana) 1 secretário escolar (também de uma Escola-Polo urbana) 2 funcionários administrativos 2 docentes	27

Fonte: Elaborado pela autora.

A equipe escolar da Extensão 2 foi apresentada com sete funcionários, sendo dois funcionários administrativos residentes de fazendas próximas e contratados por meio de processo seletivo de 2021, e os demais residentes no perímetro urbano.

O DIR 2 realizou visitas ao local uma vez por semana, levando mantimentos da merenda escolar, produtos de limpeza e manutenção, recursos materiais didáticos e pedagógicos, além

de documentos de escrituração escolar, como transferências e documentos para efetivar a matrícula.

O secretário escolar tem a carga horária de 40 horas semanais e é responsável pela escrituração escolar da Escola-Polo 2 e da Extensão 2, exercendo as funções na secretaria da Escola-Polo e, quando necessário, encaminhando os documentos da vida escolar ao DIR 2.

Já a coordenação pedagógica da Escola-Polo 2 acompanhou os trabalhos das duas professoras da Extensão 2: algumas vezes, durante o mês, realiza visitas na extensão, e, quando necessário, são as professoras que vão no período vespertino na Escola-Polo 2.

As duas professoras da Extensão 2 foram contratadas por processo seletivo e atendem a turmas multisseriadas em duas salas de aula. Conforme o DIR 2, ocorre uma rotatividade dos professores anualmente, muito em razão da rotina relatada.

As professoras se deslocam todos os dias [segunda a sexta-feira] às 04h30 da manhã e direcionam-se ao ponto para acessar o transporte, feito por uma pequena condução, uma espécie de van que leva as duas professoras. Em certo ponto, depois dos 30 km, é realizada a troca de veículo, para um ônibus escolar maior que leva todos os alunos para as escolas urbanas, e a van assume a condução no decorrer da estrada, levando os alunos à Extensão Limeira, chegando às 06h30 na frente da extensão. Nesse tempo, outras vans estacionam e entregam os demais alunos da região, e estacionam na espera do término das aulas. Após isso, às 13h30, as professoras retornam para a cidade e realizam a troca de veículos. É bem desgastante a rotina das professoras e dos alunos que acordam cedo (DIR 2, 2022).

A organização da Extensão 2 ocorreu da seguinte forma: são duas salas de aula que atendem a alunos matriculados na Educação Infantil, na Pré-Escola, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental se deslocam para as escolas urbanas municipais e estaduais. O horário das aulas inicia às 07h e termina por volta das 10h40. O recreio é de 15 minutos, com fornecimento de merenda escolar.

O DIR 2 não apresentou dados de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Extensão 2. A mantenedora, a Prefeitura Municipal de Bela Vista, destina os recursos e as verbas de manutenção e, em parceria com o governo estadual, disponibiliza o transporte escolar. Já a merenda escolar, os recursos materiais e os funcionários são custeados integralmente pela Prefeitura Municipal; e a gestão do ensino é realizada pela equipe da SEMED e da Escola-Polo 2.

4.2.2 Projeto político-pedagógico (PPP) e regimento escolar das escolas do campo

Neste subtema, procuramos levantar informações sobre a Educação Especial e a Educação do Campo no PPP e no regimento escolar das unidades escolares investigadas. Considerando a vinculação administrativa das extensões, os documentos analisados foram os das escolas-polos (Escola-Polo 1 e Escola-Polo urbana, sob a qual se vincula a Extensão 2).

Buscando compreender esses contextos, ao analisar o PPP da Escola-Polo 1, não encontramos: dados sobre a Extensão 1; perspectiva da Educação Especial e público atendido; proposta da Educação do Campo; previsão de SRM e dos serviços de AEE disponibilizados aos PAEE; questões abarcando o ensino colaborativo entre os professores e coordenação pedagógica, e como ocorre esse planejamento e as formações continuadas. Mas encontramos tópicos como a história, a missão, o perfil da comunidade escolar, os aspectos político-administrativos e pedagógicos avaliativos, e os projetos culturais e de planejamento.

Conforme o relato do DIR 1, o PPP foi elaborado em 2020, envolvendo toda a comunidade escolar, por meio de reuniões de pais e funcionários, e os professores, por intermédio de formações continuadas. O gestor ressaltou que o PPP precisa de atualização: “[...] nosso PPP não fala sobre a extensão, vamos inserir ainda” (DIR 1, 2022). Ainda, o regimento da Escola-Polo 1 é de 2018.

Considerando que a Escola-Polo 1 e a Extensão 1 estão localizadas na zona rural, o PPP não contextualiza os sujeitos do campo em processos de gestão, de ensino e de aprendizagem no âmbito do tempo e do espaço, caracterizando um PPP com forte veiculação urbanocêntrica (NOZU, 2017).

Já o PPP e o regimento escolar da Escola-Polo urbana, que deveriam contemplar a Extensão 2, foi proposto e atualizado em 2016. A Extensão 2 foi criada e incorporada à Escola-Polo 1 em 2018. Ao longo dos cinco anos, mesmo com a Extensão da Escola-Polo 2, não houve adequações nesses documentos; dessa forma, resolvemos analisar o PPP desatualizado a fim de averiguar aspectos das interfaces na escolarização do PAEE.

Ao perscrutar o PPP da Escola-Polo 2, não nos deparamos com informações sobre a nova extensão vinculada à unidade escolar-polo, mas identificamos os seguintes assuntos: a presença da antiga extensão e a não previsão do AEE.

O DIR 2 mencionou que o PPP precisa ser reformulado com a comunidade escolar, e que estavam previstas formações continuadas com esse objetivo. Sobre isso, o DIR 2 ressaltou que:

Em relação ao PPP e o regimento escolar, nós estamos ainda fazendo a reformulação, isso de acordo com a BNCC. E estamos com os estudos desde o ano de 2020, e estamos fazendo as adequações necessárias, uma vez que a parte que fala da Educação Especial na reformulação está se dando com a participação do grupo de trabalho envolvendo os professores, coordenadores pedagógicos, direção, funcionários e pais de alunos, com apoio da SEMED, que ofertou cursos para as adequações nos termos da BNCC (DIR 2, 2022).

O DIR 2 complementou, ainda, que a gestão e a rede municipal de ensino seguem a proposta curricular da BNCC, publicada por meio da Resolução CNE n.º 2, que instituiu e orientou a implantação da BNCC no âmbito da Educação Básica em 22 de dezembro de 2017. Durante as análises do PPP da Escola-Polo 2, não encontramos a proposta da BNCC apontada pelo DIR 2, mas consideramos o relato de entrevista.

Foi possível indicar que os discursos dos gestores escolares foram construídos em contextos de poder, dentro de uma rede política de ensino com inúmeras demandas e especificidades locais econômicas, culturais, sociais e educacionais do campo.

Consoante os relatos de SME, COORD 1, COORD 2, COORD 3, DIR 1 e DIR 2, a rede municipal de ensino se respaldou nos principais documentos estaduais, como o Currículo de Referência do MS e a BNCC, mas não verificamos a estrutura curricular proposta por esses documentos no PPP de nenhuma das unidades escolares investigadas. Entretanto, localizamos um ponto de ligação ao analisar o PPP da Escola-Polo 1:

A constituição do projeto político-pedagógico em sua essência de aplicação tem como base fundada no norteador, que é a BNCC, e foi determinada com o seguimento de estruturas em projetos e atividades pedagógicas, evidenciando em formas organizadas nas ações determinadas e propostas pela SEMED (PPP, 2020, p. 4).

As análises dos documentos da Escola-Polo 1 e da Escola-Polo 2 evidenciaram o silenciamento quanto à Educação Especial e à Educação do Campo nos PPPs. O DIR 1, durante a entrevista, ao ser indagado sobre a ausência de tópicos, capítulos, relacionados à Educação Especial e à Educação do Campo, enfatizou que “[...] mesmo sem propor no PPP, a SEMED orienta o nosso trabalho na proposta da Educação Especial e do Campo; nós temos as nossas particularidades do campo” (DIR 1, 2022).

Provavelmente, isso se deve, conforme Siqueira (2022, p. 126), pelo fato de que “[...] a perspectiva do currículo da escola não está alicerçada na Educação do Campo; e, posteriormente, porque não está notabilizada no projeto, nenhuma das ações desenvolvidas na escola para atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE)”.

Pautada nessa percepção, Santos (2018) sinalizou, em sua investigação, o silenciamento da Educação do Campo nos PPPs e das ações de acessibilidade escolar voltados ao PAEE. Um outro ponto comum é que os PPPs de escolas do campo abordavam apenas o objetivo da Educação Especial, mas não as ações e práticas.

Silva (2017) e Santos (2018) identificaram a invisibilidade dos estudantes PAEE no AEE das propostas e dos serviços pedagógicos e destacaram, ainda, a necessidade de contextualizar a inclusão escolar nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo e trazê-la para a comunidade escolar, e assim construir um PPP na concepção inclusiva.

Entendemos que a Extensão 2 não foi amparada no PPP da Escola-Polo 2, o que acaba refletindo nas ações e na adoção de estratégias pelo DIR 2. Sobre isso, Siqueira (2022, p. 127) defendeu: “[...] um documento que pode ser construído e pensado a partir das particularidades de cada realidade escolar, o que, sobremaneira, irá possibilitar o engajamento e a construção de novos conceitos”. No mesmo percurso, Silva (2017, p. 94) mobilizou o papel do PPP como “[...] uma carta de intenções que a Escola como instituição do Estado faz perante a sociedade no sentido de construir coletivamente a identidade institucional, definindo suas concepções, descrevendo a organização do trabalho político-pedagógico”.

Portanto, sem um PPP atualizado, atento às particularidades da Educação do Campo, potencializam-se as fragilidades, com implicações na organização da escola, no direcionamento do trabalho pedagógico e curricular, nos silenciamentos da identidade cultural, social e agrária das populações assentadas e dos trabalhadores rurais presentes na comunidade escolar.

Cabe salientar que, no contexto da prática, as políticas públicas ganham diversos significados, opções e silenciamentos. O PPP é um importante documento institucional e político da escola, pois possibilita verificar como as políticas, as ações e as práticas são atuadas pelos gestores, professores, funcionários, estudantes e demais envolvidos na proposta do acesso e da permanência de todos os estudantes PAEE, ou não, à Educação, assim como na proposta da inclusão escolar nas escolas do campo.

Enfim, o PPP é o norte da atuação da gestão e também permite contextualizar os efeitos das políticas públicas educacionais, sociais, econômicas e sociais nas escolas do campo. Observamos, contudo, “[...] que o Projeto Pedagógico não deve se converter em um ideal de totalidade, que será capaz de resolver todos os problemas da escola, mas que poderá contribuir para pensar o seu ser/fazer educacional e pedagógico, possibilitando avanço à Educação” (DAMASCENO, 2010, p. 183).

4.2.3 Matrículas e caracterização dos estudantes PAEE nas escolas do campo

Neste subtema, atentamo-nos à presença de estudantes considerados PAEE nas unidades de ensino do campo investigadas.

A Deliberação CME n.º 15/2016 trata da Educação Escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema municipal de ensino de Bela Vista e prevê: “[...] garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma Educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas” (BELA VISTA, 2016).

O Quadro 9 informa as matrículas e a caracterização de estudantes PAEE nas unidades de ensino do campo de Bela Vista investigadas, no ano de 2022.

Quadro 9 – Matrículas e caracterização de estudantes PAEE em escolas do campo (2022)

Unidade de ensino	Estudante	Idade	Etapa de ensino	Condição
Escola-Polo 1	A	10 anos	Ensino Fundamental	Autismo
Escola-Polo 1	B	9 anos	Ensino Fundamental	Deficiência intelectual
Extensão 1	C	8 anos	Ensino Fundamental	Autismo
Extensão 1	D	9 anos	Ensino Fundamental	Deficiência intelectual “em avaliação”
Extensão 1	E	12 anos	Ensino Fundamental	Deficiência intelectual “em avaliação”

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o DIR 1, os estudantes PAEE (A, B, E) apresentam de 2 a 3 anos de distorção idade/série nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “[...] o aluno E já frequentou a mesma turma umas três vezes, e por motivos de desistência e falta de acompanhamento da família, e depois de um tempo, retorna aqui na escola” (DIR 1, 2022).

O entrevistado informou que o estudante B foi identificado com deficiência intelectual, sendo que o D e o F, com suspeita da mesma condição, estão em processo de avaliação, foram encaminhados para diagnóstico de profissionais da área da saúde e aguardam posicionamento das famílias. Ele mencionou, ainda, a demora dos trâmites desses processos de avaliação.

As pesquisas de Ribeiro (2020), Santos (2018), Kühn (2017), Nozu (2017), Silva (2017), Corrêa (2019) e Gonçalves (2014) indicaram essa predominância do aumento de matrículas de

estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e problematizaram a produção sociocultural da deficiência intelectual nos diferentes contextos investigados.

Sobre o alto índice de matrículas com deficiência intelectual, Corrêa (2019) problematiza o preenchimento incorreto do censo escolar, que determina configurações dos estudantes PAEE nas escolas do campo.

Outro ponto a destacar refere-se ao número de matrículas e AEE ofertado na etapa do Ensino Fundamental, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) das escolas investigadas. Nessa direção, Corrêa (2019), Santos (2018), Silva (2017) e Gonçalves (2014) também identificaram uma concentração de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade EJA, predominantemente em instituições municipais, tendo o AEE focado no processo de alfabetização (GONÇALVES, 2014; SANTOS, 2018).

A Extensão 2 não apresentou, em 2022, matrículas de estudantes PAEE. O DIR 2 revela um ponto a esse respeito:

Hoje, não temos alunos com deficiência matriculados nas duas salas de aula. Já tivemos em outros anos, mas diferentes motivos que os pais apresentam acabam transferindo para a escola urbana. Já na região sai um ônibus escolar levando os alunos que estudam na cidade, na rede estadual [...] motivos que os pais quando chegam na escola e nos fazem perguntas sobre o AEE, recursos, SRM, e no momento não temos esses locais e materiais necessários e suficientes... como alguns alunos já estudavam nas escolas da cidade e frequentavam a SRM da rede estadual, acabam indo no ônibus escolar (DIR 2, 2022).

O DIR 2 comentou que, no ano anterior, 2021, houve uma matrícula de estudante com autismo. Contudo, devido à mudança do trabalho temporário do responsável para outro localidade campesina, foi necessário que o estudante realizasse a transferência para a escola urbana, com acesso ao transporte escolar.

Nas entrelinhas, os estudantes PAEE que estão matriculados em escolas do campo encontram dificuldades como turmas multisseriadas, acesso à SRM, garantia de AEE, disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos; o que leva as famílias a optar pela transferência para escolas urbanas que possam atender às especificidades de seus filhos.

4.2.4 Acessibilidade nas escolas do campo

Neste subtema, focalizamos a acessibilidade nas escolas do campo, frisando os principais resultados dos contextos investigados quanto a estruturas arquitetônicas, dependências, recursos tecnológicos e didáticos das escolas e suas extensões.

No tocante ao acesso à escola do campo, Silva (2017, p. 34) entendeu que “As populações do campo sempre ficaram às margens das políticas públicas em relação ao meio urbano”, afirmação que nos leva a compreender o cenário das condições de acessibilidade, que vai além da garantia de matrícula.

Para Ribeiro (2020), a acessibilidade escolar não consiste apenas em possibilitar a matrícula em salas comuns, mas em oportunizar meios de garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE campesinos em “[...] espaços de aprendizagem, mediante acessibilidade arquitetônica, de materiais didáticos e pedagógicos e de comunicação, orientando-se pelo desenho universal para a aprendizagem” (RIBEIRO, 2020, p. 68).

Em entrevista, o DIR 1 revelou a falta de acessibilidade arquitetônica para atender ao PAEE:

Na Escola-Polo 1 estamos adequando, aos poucos, a acessibilidade. Já na Extensão 1, por ser uma escola antiga, ainda falta realizar uma reforma em toda a estrutura física da escola, [pois] os espaços não atendem à acessibilidade [e] a escola depende dos investimentos para a acessibilidade dos alunos com deficiências (DIR 1, 2022).

O mesmo ponto é observado pelo DIR 2, que informou que, na Extensão 2, nenhuma acessibilidade é disponibilizada ao PAEE, havendo muitas barreiras, que vão além da arquitetônica:

A Extensão 2, em si, não está apropriada para atender ao PAEE, uma vez que o espaço físico [é] destinado para atender aos estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. O local onde funciona a extensão é um espaço privado pertencente e cedido pelos proprietários da fazenda, mas que a mantenedora, a prefeitura e a SEMED têm participação ou contrapartida, apenas fornecendo merenda escolar, professores e administrativos, transporte escolar. Destaco que é um local cedido para atender a 27 alunos de turmas multisseriadas (DIR 2, 2022).

Considerando essas informações relatadas pelos diretores, evidenciam-se as dificuldades desde o trajeto inicial, passando pelos espaços em torno das escolas, até as barreiras arquitetônicas enfrentadas pelos estudantes PAEE — sendo uma realidade já pontuada na análise situacional do PME (2015–2025), tanto nas escolas urbanas como nas escolas do campo (BELA VISTA, 2015).

Nessa direção, o SME revelou que este cenário vem ao longo de várias gestões:

[...] as escolas municipais do campo não apresentam um espaço físico adequado para atender às necessidades educacionais dos alunos. A realidade do campo é mais complexa, [havendo] necessidade de articulação, parcerias e envolvimento dos entes federativos, estaduais (SME, 2022).

Uma realidade também mostrada na pesquisa de Ribeiro (2020), ao abordar, no estado de MS, a existência de 241 unidades escolares em assentamentos rurais no ano de 2018, sendo apenas 38,60% destas com dependências adequadas e 59,65% com banheiros adequados, em termos de acessibilidade.

Com base nessas constatações, refletindo sobre o contexto da gestão educacional, a Deliberação CME n.º 15/2016 prevê que o sistema municipal de ensino deve:

[...] assegurar as condições de acessibilidade dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas edificações, instalações, equipamentos, recursos tecnológicos, mobiliário, transporte escolar, nas comunicações (BELA VISTA, 2016).

Nessa perspectiva, Santos (2018), em seu estudo, potencializou a acessibilidade em escolas do campo como determinante para a inclusão e a acessibilidade escolar.

A acessibilidade hoje é compreendida como umas das principais ferramentas no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez que assim os alunos caracterizados com deficiência têm maiores possibilidades de acesso aos espaços da escola, ao transporte, à comunicação, ao conhecimento, às informações, o que permite ao indivíduo condições para o seu desenvolvimento (SANTOS, 2018, p. 43).

Ao observar o contexto da prática nas escolas municipais do campo, foi possível perceber que as políticas públicas não foram “implementadas”, respeitando as características socioculturais, educacionais e inclusivas propostas nos referidos documentos oficiais.

A esse respeito, o DIR 1 informou que os ônibus são suficientes para atender à demanda do assentamento e região de algumas fazendas, enfatizando que os ônibus levam alguns professores, funcionários e estudantes, bem como os demais professores até a cidade todos os dias. Ele também destacou a oferta de transporte escolar, mobiliários, materiais inclusivos, como condição de favorecer a permanência dos estudantes PAEE, mas identificamos fragilidades em disponibilizar os recursos para eles.

Em outro aspecto, a COORD 2 revelou que tais condições precisam ser ofertadas em toda a REME: “[...] ainda caminhamos para possibilitar a inclusão escolar de todas as formas, a começar pela acessibilidade, [pois] muitas escolas municipais e CEIMs não têm uma estrutura adequada” (COORD 2, 2022). Isso foi evidenciado na pesquisa de Santos (2018), ao indicar tais fragilidades no contexto da prática, cujas escolas “[...] não apresentavam acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação, e de transporte para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial [...]” (SANTOS, 2018, p. 166).

Nessa direção, o SME afirmou que

[...] tanto no município como na SEMED buscamos realizar a acessibilidade nas escolas e CEIMs. Nós dependemos dos recursos financeiros e orçamentários e outros recursos para dar as condições de acessibilidade. A Escola-Polo 1 foi construída com recursos próprios da prefeitura e apoio de empresários da região (SME, 2022).

Sobre o apoio dos empresários da região para a construção da Escola-Polo 1, percebemos a terceirização da responsabilidade do poder público e os interesses políticos e econômicos junto às populações do assentamento. Assim, entendemos que ocorre uma transferência de responsabilidade do contexto macropolítico aos atores empresariais, sendo uma ação gerencialista fortemente influenciada pelos discursos no viés do empreendedorismo local, como uma competição com o poder público, atuando como uma nova forma de gestão local, “[...] remodelando as relações de poder e afeta[ndo] como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (BALL, 2005, p. 544).

Por mais que a “[...] política educacional se apresenta como única [...]” (CORRÊA, 2019, p. 78), esses pontos vivenciados pelas escolas do campo investigadas mostram que a “[...] Educação especial tem avançado em termos de políticas públicas, mas esse avanço parece não atingir a Educação do campo” (PALMA; CARNEIRO; 2017, p. 32). Isso se deve à cultura do gerencialismo, cujos “[...] fluxos da política são também fluxos do discurso” (BALL, 2006, p. 13), que legitima a atuação dos gestores educacionais e escolares para a inclusão do PAEE em escolas do campo.

4.2.5 Atendimentos da Educação Especial nas escolas do campo

No que concerne ao AEE nas escolas do campo, as percepções elencadas pelos gestores educacionais destacaram os desafios para ofertar o AEE no contraturno nas SRMs em escolas campesinas. Nessa direção, o COORD 1 argumentou que não há “[...] SRMs nas escolas rurais devido à falta de transporte que transite em dois períodos, por questão de logística mesmo, sendo que muitos estudantes acordam cedo e chegam tarde em suas residências” (COORD 1, 2022).

Sobre essa situação, Nozu *et al.* (2022) sinalizam que, no contexto do campo, muitas vezes, dada a logística do transporte ou da organização da escola, o AEE é disponibilizado durante o horário da escolarização, haja vista a impossibilidade do contraturno.

Esse cenário nos direciona à pesquisa de Nozu, Sá e Damasceno (2019, p. 59), os quais defendem que “[...] nos microcontextos das escolas do campo [...] sejam disponibilizados os

serviços de Educação Especial no ambiente das salas de aulas comuns, oferecendo suportes especializados aos alunos PAEE no momento da escolarização”.

Conforme a Resolução SEMED n.º 3/2021, o apoio pedagógico especializado é compreendido como um

[...] conjunto de estratégias, de acessibilidade e de recursos pedagógicos humanos e materiais, que modifica as contingências curriculares e ambientais, fornecendo oportunidades ao estudante para a realização de atividades com autonomia ou níveis de ajuda adequados, quando necessário (BELA VISTA, 2021, p. 15).

Nesse sentido, DIR 1 e DIR 2 informaram apenas a atuação de atendente de Educação Especial realizada na sala de aula comum: “[...] a única oferta do AEE é através do profissional atendente de Educação Especial, realizado na sala de aula comum com o aluno que apresente a deficiência” (DIR 1, 2022).

Consideramos, então, o disposto no texto político municipal que ampara os encaminhamentos legais para o direito ao AEE nas escolas da rede municipal de ensino:

O Atendimento Educacional Especializado dar-se-á mediante o estudo de caso e o plano de atendimento educacional especializado e/ou após expedição de laudo médico.
Parágrafo Único. O plano de atendimento educacional especializado deve contemplar o sistema individual de suporte necessário ao estudante, identificar os apoios e dispor de estratégias e recursos favorecedores da aprendizagem no contexto do AEE e da escola (BELA VISTA, 2021, p. 15).

Sendo assim, os discursos dos gestores escolares, DIR 1 e DIR 2, relataram os procedimentos de identificação, diagnóstico e encaminhamento dos estudantes em “processo de avaliação”. DIR 1 mencionou que ocorre da seguinte forma:

Quanto aos diagnósticos de estudantes PAEE, temos um processo a seguir: primeiramente, identificamos a situação; procuramos os pais e repassamos algumas orientações e fazemos algumas perguntas; conseqüentemente, buscamos o respaldo da SEMED, das pessoas responsáveis pela Educação Especial, e, por meio delas, nós fazemos as reuniões junto aos pais para esclarecimentos, quando os próprios pais buscam os meios clínicos para efetivar a questão de matrícula e o AEE (DIR 2, 2022).

Já o DIR 2 relatou: “O principal trâmite que seguimos e somos orientados a realizar é encaminhar o laudo, apresentado pelos pais, aos responsáveis da coordenação de área da Educação Especial e do Campo na SEMED, para disponibilizar o profissional de apoio quando necessário” (DIR 1, 2022).

Portanto, o AEE tem sido direcionado de acordo com as demandas do modelo médico, a despeito de esse atendimento ter natureza pedagógica, e não terapêutica. Os caminhos são: a

escola identifica, as famílias buscam a aquisição dos laudos, e, conforme o estudo de caso, a equipe de Educação Especial viabiliza os profissionais de nível médio (atendentes de Educação Especial).

No ano de 2022, na Escola-Polo 1, atuou um atendente da Educação Especial; e na Extensão 1, dois atendentes, que desempenharam o contrato trabalhista com carga correspondente a 40 horas semanais. Na Extensão 2, não houve nenhum atendimento de Educação Especial.

No período matutino, na Escola-Polo 1, haja vista suas salas de aula multisseriadas, a atendente da Educação Especial realizou os atendimentos a dois estudantes PAEE na mesma sala de aula; na Extensão 2, as duas atendentes da Educação Especial atenderam a três estudantes PAEE. No período vespertino, essas atendentes acompanharam outros estudantes PAEE ou foram professoras regentes e de área específica em escolas urbanas municipais ou estaduais.

Conforme o Edital do processo seletivo simplificado SEMED n.º 1, de 20 de janeiro de 2022, para a constituição de profissionais do grupo de atividades de apoio escolar, serviços auxiliares e operacionais da rede municipal de ensino, o atendente de Educação Especial deve possuir formação no Ensino Médio e/ou em Pedagogia. Ainda, tem como atribuições:

Atuar junto aos estudantes da Educação especial nas diversas fases de Educação básica, auxiliando o professor no processo ensino aprendizagem; auxiliado os estudantes na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias; auxiliar o professor no cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem estar; auxiliar o professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo; planejar junto com o professor regente, atividades pedagógicas próprias para cada grupo de estudantes, auxiliar o professor no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimento; auxiliar o professor na construção de material didático específico para a Educação especial, bem como na organização e manutenção deste material; acompanhar e auxiliar o professor na recepção e entrega dos alunos junto às famílias; acompanhar os alunos junto aos professores e demais funcionários em aulas passeio programados pelo estabelecimento; participar de capacitações de formação continuada; executar outras tarefas compatíveis com o cargo, sempre que determinado pela direção (BELA VISTA, 2022b).

Agrelos (2021) contextualizou as diferentes nomenclaturas atribuídas aos profissionais que atuam nos serviços de apoio em salas de aula regulares da região da Grande Dourados, observando uma “[...] indefinição quanto às funções desses personagens, do barateamento de mão de obra docente e a própria precarização do serviço” (AGRELOS, 2021, p. 26). A autora (2021) problematizou, ainda, que os principais documentos político-normativos federais não definem claramente a nomenclatura a ser atribuída, assim como as atribuições e os serviços que

serão desempenhados, gerando muitas interpretações e traduções em diferentes contextos locais.

Em vista disso, a atuação dos atendentes de Educação Especial do município investigado não apresenta uma regulamentação estatutária da função. Na última contratação realizada, o SME destacou que foram disponibilizadas 10 vagas no edital do processo seletivo de 2022, mas foram contratados 25 atendentes da Educação Especial, distribuídos por toda a rede municipal de ensino, com jornada de 40 horas de trabalho e atendendo a um estudante PAEE por período.

Sobre esse ponto, Viçosi (2020, p. 75) também identificou a “[...] ausência de profissionais efetivos na escola”. Essa rotatividade dos profissionais que atendem aos estudantes PAEE foi visível em todas as unidades escolares por nós investigadas.

Além disso, a atuação desses atendentes de Educação Especial acarreta uma responsabilização pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, sendo, então, considerados detentores de um saber “salvacionista” (NOZU, 2017). Essa atuação, no decorrer da prática, possibilita obter o controle do contexto por meio do gerenciamento adotado, que “[...] busca inculcar performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545).

Ao indagar o DIR 1 sobre como foi realizado o AEE dos estudantes PAEE, ele sinalizou que o AEE é para acompanhar o desenvolvimento e a realização das atividades propostas, como um auxiliar neste desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. Quanto a isso, Corrêa (2019) compreendeu a necessidade de “[...] uma expansão em relação à disponibilização de Atendimento Educacional Especializado, bem como compreensão da especificidade desse atendimento em áreas rurais [...]” (CORRÊA, 2019, p. 76).

A partir de agosto de 2022, a rede municipal de ensino de Bela Vista passou a contar com uma SRM-polo, localizada no perímetro urbano, nas dependências de uma escola municipal. Essa SRM atende, em horário estabelecido em cronograma, aos estudantes PAEE matriculados nos períodos matutino e vespertino. Os serviços de AEE são realizados duas ou três vezes por semana por docentes efetivos e contratados, com carga horária de 20 horas semanais de trabalho.

Nesse cenário, as consequências de a rede municipal de Bela Vista possuir uma única SRM (polo urbano) para atender a todos os estudantes PAEE oriundos de escolas urbanas e do campo sinalizam dificuldades que impossibilitam um AEE próximo ao local onde vivem os estudantes do campo. Conforme Negrão (2017, p. 125-126),

Sabe-se, no entanto das dificuldades enfrentadas pelos educandos nas localidades do campo para o seu deslocamento sem o transporte acessível até a sede do município para receber o AEE, bem como as despesas, com as quais a família tem que arcar para

que os mesmos possam frequentar este atendimento. Este aspecto, evidencia que a qualidade do AEE dos educandos destas localidades que se deslocam até a SRM da sede do município (polo) é afetada pela redução nos dias de atendimento, pelas frequentes faltas e pelas condições impostas pela viagem.

Diante do exposto, as unidades escolares investigadas não dispõem de SRMs como meio de ofertar o AEE aos estudantes com deficiências nas salas de aulas comuns. Assim, o DIR 1 afirmou: “Como não temos uma SRM na Escola-Polo 1 e nem na Extensão 1 e na região, o AEE fica incompleto” (DIR 1, 2022). Por sua vez, o DIR 2 informou: “[... sobre] a questão da oferta do AEE, na área rural, temos a oferta de profissionais de apoio, agora SRM não temos” (DIR 2, 2022).

A pesquisa de Negrão (2017, p. 125) indicou a diminuição das SRMs para a oferta do AEE em escolas do campo: “[...] este espaço vem sendo reduzido gradativamente”. E quando o AEE é ofertado em SRMs em escolas do campo revela-se a precariedade de equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e profissionais habilitados (SANTOS, 2018).

Ribeiro (2020) analisou os indicadores educacionais de 2008 a 2018 para a oferta de SRMs em escolas do campo, distribuídas em todo o território do MS, sinalizando um pequeno aumento de 49 (2008) para 57 (2018) escolas do campo que ofertavam SRMs. Por mais que houve um pequeno aumento de SRMs em escolas do campo no estado, a realidade das unidades escolares por nós investigadas mostra um contexto contrário às propostas das políticas públicas da Educação Especial.

É pertinente destacar que os discursos dos gestores escolares trouxeram indícios de uma prática criativa da política de inclusão escolar, ao passo que a tradução dada ao AEE elevou para além do discurso do texto. Desse modo, o DIR 1 relatou que, nas escolas do campo, não há como ofertar o AEE em SRM no contraturno para o estudante PAEE. Em contrapartida, ele revelou que o AEE ocorre durante as aulas, pois “[...] não tem como possibilitar o AEE em SRM, por não ter na nossa escola [...]” (DIR 1, 2022), então “[...] o AEE é ofertado como acompanhamento do aluno com deficiência durante as aulas, das atividades apenas, sem um maior envolvimento e articulação com o professor regente e atendente da Educação especial” (DIR 1, 2022).

Esse dado apontou que, embora o modelo de AEE ofertado em SRM decorra das previsões legais da inclusão escolar, os gestores escolares, investidos de valores locais e pessoais, e a partir de condições concretas, atribuíram a dinâmica do AEE durante o processo de escolarização dentro das salas de aula comum. Isso demonstra que a escola foi produtora de

política a partir da realidade e dos processos vivenciados por ela, e não por um modelo hegemônico proposto.

No tocante a esse entendimento, Agrelos (2021, p. 201) afirmou que a “[...] política de suportes extraclasse nacionalmente proposta não tem atendido todas as necessidades surgidas no processo de escolarização do PAEE”; assim “[...] tem surgido a necessidade de se prover serviços que possam atender às demandas de suporte intraclasse” (AGRELOS, 2021, p. 191), ou seja, o AEE alcançará resultados se ocorrer dentro da sala de aula, no e durante o processo de ensino e aprendizagem do PAEE. Percepção similar mencionada por Santos (2018, p. 49), que “[...] acredita que os serviços da SRM poderiam apresentar mais eficácia se articulados com a sala de aula regular”.

Os participantes da nossa investigação revelaram, ainda, que muitos alunos PAEE matriculados nas escolas do campo acabam mudando para a cidade, sendo transferidos para a única escola estadual que dispõe de uma SRM com profissionais, serviços, recursos adequados e específicos para o atendimento às especificidades.

No que se refere a isso, Nozu (2017) afirmou que muitos estudantes camponeses estão matriculados em escolas urbanas, acentuando os aspectos de marginalização,

[...] seja por não receberem uma Educação do campo, tendente à realidade da vida das populações do campo, seja por não receberem uma Educação no campo, já que entre suas residências no campo e a escola urbana têm de percorrer longas distâncias com o uso de transporte escolar (NOZU, 2017, p. 102).

Portanto, as escolas do campo que não dispõem de AEE, SRMs, serviços e recursos inclusivos, acompanhamento assistencial e de saúde, acabam promovendo a exclusão do PAEE camponês. Exclusão esta que envolve o lugar de origem, a deficiência e o deslocamento dos estudantes PAEE para a zona urbana, para instituições que dispõem de atendimento e recursos, acesso à saúde e à assistência social.

Indagamos os entrevistados sobre o conhecimento do trabalho articulado entre professores e atendente de Educação Especial, considerando turmas multisseriadas. Sobre isso, o DIR 1 relatou que a construção do trabalho ocorre conforme as condições possíveis; que os professores se reúnem de forma superficial para atender ao estudante PAEE, mas não apontou de que forma e como ocorre a colaboração entre os professores.

Santos (2018, p. 152) defende que, com “[...] o desenvolvimento de um planejamento sistematizado, coletivo e articulado, há maiores possibilidades para uma ação pedagógica que contribua para atender às reais necessidades do público-alvo da Educação Especial”.

Embora os professores regentes e de área sejam habilitados e licenciados em nível superior, o profissional atendente de Educação Especial tem a formação em nível médio, e uma das atribuições descritas no edital do processo seletivo é “[...] planejar junto com o professor regente, atividades pedagógicas próprias para cada grupo de estudantes” (BELA VISTA, 2022b). Logo, essa situação implica questões pedagógicas e também evidencia “[...] indícios de processo de barateamento de mão de obra [...]” (AGRELOS, 2021, p. 199) dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Para Silva (2017), o ensino colaborativo entre os professores regentes e os serviços do profissional de AEE não acontece, muitas vezes, pela falta de conhecimento dessa articulação para o aprendizado do estudante PAEE ou, ainda, por carência infraestrutural e humana, sobretudo em turmas multisseriadas. Diante disso, a ação colaborativa demanda a sistematização de planejamento estratégico e flexibilizado para o ensino e a aprendizagem da e para a turma, não de forma individual.

Para refletir sobre a articulação do trabalho pedagógico entre o professor regente/de área curricular e o atendente de Educação Especial nas escolas do campo, tomamos o discurso do DIR 2:

Em relação ao trabalho em sala de aula, do trabalho pedagógico, é um trabalho equiparado com o conteúdo aplicado pelo professor regente e de área específica, é um trabalho em conjunto e articulado com a coordenação pedagógica da escola e com os professores da turma. Uma vez que a criança necessita do atendimento, o atendente de Educação Especial, além de atender ao estudante com deficiência, ele colabora com a questão pedagógica do professor regente e de área (DIR 2, 2022).

Isto posto, perguntamos como e de que forma ocorre a articulação e o acompanhamento da coordenação pedagógica junto aos professores e à atendente de Educação Especial nas atividades dentro da sala de aula comum e quais serviços são disponibilizados pela escola. Entretanto, não obtivemos essa informação pelo entrevistado.

Nessa direção, sustentamos um trabalho colaborativo, articulado com todos os profissionais da escola e com a família, de modo a estabelecer um objetivo educacional em comum (a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes), uma equivalência entre os professores (os regentes e os da Educação Especial), um compartilhamento de recursos e de responsabilidade pelo processo de inclusão (NOZU *et al.*, 2020). Esse trabalho precisa avançar. Trabalho este que defende uma Educação de qualidade e inclusiva para as populações com deficiência campesinas.

4.2.6 Participação da família e da comunidade

Neste subtema, abordamos a participação da família e da comunidade nas escolas do campo. Revisitando a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), ela destaca a participação da família e da comunidade na construção da inclusão escolar, o que denota a necessidade de envolvimento integral dos gestores do sistema de ensino e das escolas e suas extensões no processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Conforme o DIR 1, as famílias dos 158 estudantes que frequentam a Escola-Polo 1 e a Extensão 1 são envolvidas com os projetos e eventos culturais desenvolvidos pela comunidade escolar de cada localidade. Quanto ao discurso do gestor, o PPP faz referência à participação da família da seguinte forma: “[...] nos projetos anuais; nas atividades de apoio à escola de caráter social; nas ações conjuntas com órgãos municipais; em evento de ações comunitárias; em atividades beneficentes” (PPP, 2020, p. 9).

Por sua vez, o DIR 2 afirma que, hoje, a participação dos pais, responsáveis e de toda a comunidade escolar ocorre de forma mais espontânea nos assuntos relacionados a organização; funcionamento; questões pedagógicas; encaminhamentos para identificação, diagnóstico e encaminhamento à equipe profissional dos estudantes PAEE; Associação de Pais e Mestres.

Sobre a participação dos pais, ocorre de forma bem efetiva, a colaboração é constante e presente na nossa comunidade escolar. Mesmo havendo dificuldades socioeconômicas existentes, as famílias buscam meios para proporcionar o aprendizado dos filhos com deficiência, isso com o apoio da escola e da SEMED (DIR 2, 2022).

O DIR 1 e o DIR 2 destacaram o envolvimento dos pais ou responsáveis, embora indiquem dificuldades quanto ao acompanhamento do processo de escolarização dos estudantes por diferentes situações.

Sobre a participação das famílias dos estudantes PAEE, o DIR 1 sinalizou que as famílias desconhecem as ações voltadas a AEE, serviços e acompanhamentos pedagógicos, didáticos e inclusivos, sendo que muitos ignoram o que é garantido em leis e a complexidade para o processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Por sua vez, o DIR 2 informou que a Extensão 2 atende a uma clientela de famílias vulneráveis socialmente, e o trabalho pedagógico dos professores e da direção escolar vai além, perpassando o ambiente escolar, pois “[...] muitas famílias têm dificuldades de acesso aos serviços básicos da saúde, assistencial”. (DIR 2, 2022). Assim, a participação dos pais no

acompanhamento da escolarização é feita “pela metade”. (DIR 2, 2022). Ele comentou, ainda, que hoje a Extensão 2 não tem alunos PAEE matriculados.

Defendemos que a escola e a família desempenham funções primordiais na escolarização dos estudantes PAEE, mas, para isso, é preciso que a gestão possibilite reuniões específicas e pontuais de cada caso, já que o conhecimento das especificidades constrói uma escola mais inclusiva. Nesse sentido, para Agrelos (2021, p. 148), “Uma maior aproximação entre escola e família poderia, eventualmente, tranquilizar os familiares quanto ao atendimento das necessidades dos alunos e ajudá-los a compreender as finalidades dos serviços de AEE”.

Relativo a esse ponto, os gestores escolares explicaram que os conhecimentos, reuniões, formações e orientações ocorrem com o deslocamento da comunidade escolar para a cidade, e não o contrário. Portanto, urge que a gestão educacional viabilize ações no contexto local das escolas do campo com os professores, gestores, famílias e a comunidade.

4.3 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO

Para o presente eixo temático foram criados dois subtemas: atuações durante a pandemia de covid-19; e avanços e dificuldades para a inclusão nas escolas do campo.

4.3.1 Atuações durante a pandemia de covid-19

Durante o ano de 2020 e no decorrer do ano de 2021, a sociedade vivenciou a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a doença covid-19. Estados e municípios se viram em uma situação emergencial que exigia uma *performance* dos atores políticos diante de questões sanitárias, econômicas, sociais, tecnológicas, políticas e educacionais.

A pandemia de covid-19 reforçou desafios e problemas existentes na sociedade (NOZU; KASSAR, 2020). A desigualdade tecnológica e educacional, mesmo “[...] não sendo um fenômeno causado pela covid-19, [foi] por ela realçado” (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 7).

Em Bela Vista, a situação exigiu da gestão educacional, pautada em orientações advindas da SED/MS, a suspensão das aulas presenciais e a adoção de ações de aulas e atividades remotas a todos os estudantes. Assim, foi decretado o fechamento das unidades escolares municipais no dia 18 de março de 2020 e a suspensão das aulas a partir do dia 6 de abril de 2020, conforme a Resolução SEMED n.º 9, de 7 de abril de 2020.

A pandemia da covid-19 amplificou a problemática para acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes PAEE na rede municipal de ensino. Para SME, COORD 1, COORD 2, o desafio inicial centrou-se em possibilitar recursos tecnológicos e inclusivos para proporcionar uma aprendizagem de qualidade tanto nas escolas urbanas como, principalmente, nas escolas situadas em assentamentos e fazenda.

Dentre as ações relatadas pelos entrevistados, selecionamos as seguintes:

As ações da SEMED, e como coordenadora de área da Educação Infantil do campo, que conseguimos realizar foram as formações continuadas para as professoras regentes e de área específica e para as atendentes da Educação especial, para possibilitar e auxiliá-las na elaboração e no desenvolvimento das aulas gravadas, nas adequações dos conteúdos que eram propostos no presencial, na Pré-Escola, adequando para as atividades *on-line* (COORD 3, 2022).

As ações do atendimento educacional especializado já eram realizadas com maior acompanhamento presencial; e na pandemia, ocasionou uma quebra entre professores e alunos com deficiência [...] houve uma abstenção mínima nas aulas *on-line*; na aprendizagem, desistências, reprovação por falta e nota desses alunos e de outros também [...] isso foi vivido por toda a sociedade (COORD 2, 2022).

Considerando isso, a gestão educacional propôs a adoção de aulas remotas conforme as orientações estaduais, nacionais, como exposto pelo SME (2022): “A SEMED acompanhou os desdobramentos nacionais e estaduais e as decisões de suspender as aulas presenciais e de que as escolas deveriam optar por aulas remotas como forma de não suspender o calendário escolar”. Fato este, disseminado pelos atores políticos municipais do estado do MS e por todo o território brasileiro.

De acordo com o entrevistado, essa situação desencadeou muitas barreiras, entre essas, “[...] a dificuldade que tivemos foi em relação aos recursos financeiros limitados em atender a conectividade, *internet* na área rural. Tentamos adequar a melhor forma de atender aos alunos na continuidade do ensino; contamos com parcerias estaduais de Educação e apoio do poder público municipal nas suas condições” (SME, 2022).

Nesse contexto, a gestão escolar teve a responsabilidade de elaborar as atividades pedagógicas complementares, de viabilizar a realização de aulas gravadas e orientar o trabalho dos professores para o ensino remoto, como evidenciado pelo COORD 1 (2022), ao ressaltar que “[...] a equipe pedagógica da escola ficou responsável pelas adequações das atividades dos estudantes com deficiência, considerando a realidade de cada situação”.

O COORD 1, o DIR 1 e o DIR 2 descreveram que foram criados grupos, com a ferramenta do WhatsApp, de turmas (estudantes e pais/responsáveis), sendo o professor responsável por essa ação e o diretor e o coordenador de acompanhar as intervenções realizadas

por meio de: esclarecimentos gerais e a dificuldades e dúvidas dos estudantes PAEE, datas de postagem, retirada e devolutiva das atividades pedagógicas complementares, impressões para os estudantes que solicitavam. Todas as atividades pedagógicas complementares seguiram um padrão de exercícios e videoaulas, organizadas de acordo com a realidade da unidade escolar.

Os gestores escolares foram o elo entre escola e gestores educacionais, como exposto pelo COORD 1 (2022): “[...] os diretores, como estão mais presentes na escola, realizaram muitas intervenções para a garantia da participação e da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência”.

Pontuamos a cultura do gerencialismo no modo como a gestão educacional difundiu discursos de encorajamento aos gestores escolares, que, por sua vez, veicularam aos professores e estudantes do campo o prosseguimento do ensino remoto, como proposto em unidades escolares urbanas municipais, estaduais e nacionais.

Com o direcionamento do ensino *on-line*, “[...] adotado de forma emergencial e [como] única opção [para] não suspender o calendário escolar” (SME, 2022), voltado ao aspecto urbanocêntrico, os estudantes PAEE do campo foram silenciados, salientando a atuação central dos gestores para alcançar ou dar continuidade à aprendizagem como resultado (BALL, 2002). Não constatamos os meios concretos e as estratégias para propor a inclusão tecnológica nas interfaces.

Frente a isso, os relatos dos gestores escolares sinalizaram os esforços adotados pelo sistema de ensino e as principais medidas que contribuíram para o processo do ensino remoto. O DIR 1, por exemplo, confirmou residência em um dos assentamentos e uma maior participação da comunidade escolar e dos assentados: “Eu, enquanto diretor, conheço a realidade dos dois assentamentos, das famílias que estão nos dois assentamentos” (DIR 1, 2022). Por outro lado, o DIR 2, residente na zona urbana, informou que conhece as famílias atendidas na Extensão 2 e que realizou visitas a cada 15 dias durante o ensino remoto.

Desse modo, professores, coordenadores pedagógicos e diretores tiveram que proporcionar meios e estratégias, nos termos da Resolução SEMED n.º 9/2020, para realizar as atividades pedagógicas complementares e as aulas remotas. Dentre as orientações, destacamos duas:

[...] - devem ser respeitadas as especificidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como nas práticas pedagógicas em seus diferentes contextos sociais;
- devem ser respeitadas as especificidades das modalidades da Educação básica, disponibilizando diferentes procedimentos metodológicos, recursos e avaliação, considerando as condições individuais, quanto aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos (BELA VISTA, 2020).

O documento traz uma gama de orientações para os gestores escolares garantirem o processo de aprendizagem, no momento pandêmico, cabendo apenas à equipe da escola a organização de meios e estratégias. Essa situação nos leva a pensar em Ball (2006, p. 20), ao ponderar que “[...] o problema está na escola [...], mas nunca ‘nas’ políticas”, e a atuação dos gestores do campo tem mostrado que a escolha pela adoção do ensino remoto não atendeu, minimamente, à escolarização dos estudantes camponeses PAEE.

O DIR 1 revelou a sua atuação diante da calamidade e apontou as intervenções pedagógicas propostas pelas resoluções municipais:

Eu realizei como intervenção para não perder os alunos durante as aulas remotas (que não funcionou nas duas escolas em que sou diretor), [...] o chamamento *on-line* e presencial dos pais, sobre a importância da entrega das atividades [...] algumas vezes, eu fui nos lotes entregar as atividades impressas; eu moro no assentamento e conheço todas as famílias dos dois assentamentos. Os professores produziram os vídeos das aulas e eram postados nos grupos de WhatsApp, algumas famílias têm acesso à *internet*, mas de acordo com as condições restritas de alcance, questões de tempo e localização da rede de *internet* (DIR 1, 2022).

Já o DIR 2 elencou as mesmas ações adotadas pelo DIR 1, ações essas propostas pelos gestores educacionais, mas salientou a distância da Extensão 2 — 60 km da zona urbana —. Logo, as atividades pedagógicas complementares foram propostas de forma quinzenal ou mensal, a depender das demandas. Enfatizamos o discurso do DIR 2:

As minhas ações foram dentro do possível e limitadas, porque houve essa problemática da presença dos pais e dos alunos. A ação pela SEMED houve, foi proposta, mas, ao chegar na Extensão 2, a realidade foi outra. [...] Em tempos de pandemia, a minha maior preocupação era como chamar os pais para retirar as atividades impressas, pois são famílias que moram ao redor da Extensão 2, mas temos famílias que moram a 50 km, 60 km, muito longe da Extensão 2. Uma das grandes dificuldades que tive... então, a evasão foi quase de 100%, houve desistência de alunos; alguns alunos são filhos de trabalhadores rurais e mudaram de trabalho ou para a cidade (DIR 2, 2022).

Tanto DIR 1 como DIR 2 mencionaram que, durante o período de isolamento, a maior preocupação foi como entregar as atividades pedagógicas complementares e, depois, contar com a devolutiva e proporcionar a aprendizagem aos estudantes que residiam em fazendas distantes, pois a entrega das atividades equivalia a frequência e nota bimestral. Frisaram, ainda, que muitas famílias faziam uso de *internet* mediante dados móveis de operadoras e apenas com a utilização de um aparelho celular por família.

Nesse ínterim, o DIR 1 e o DIR 2 enfatizaram que, mesmo com a execução de todos os mecanismos legais adotados pela rede municipal de ensino, o que atingiu as escolas do campo, o processo de abrangência não foi satisfatório, pois o contexto do campo apresentou muitas

limitações espaciais, geográficas, pedagógicas, inclusivas, tecnológicas, além dos problemas relacionados à vulnerabilidade social.

O isolamento social e as interações remotas entre a família, os estudantes e os profissionais na corresponsabilização pelo processo de aprendizagem trouxeram à tona evasão escolar e defasagem de aprendizagem nas escolas do campo investigadas, tendo como consequência a realização de muitas intervenções pela gestão escolar, como sinalizado pelo DIR 2:

[...] realizamos busca ativa de alguns alunos com apoio do Conselho Tutelar, fizemos o chamamento dos pais, famílias; os professores ajudaram nesse papel. Depois disso, para recuperação, entregamos atividade complementar pedagógica para recuperação de notas bimestrais dos alunos que não participaram das aulas remotas (DIR 2, 2022).

As situações narradas pelos gestores escolares foram acompanhadas pelos gestores educacionais, ao explicitarem que as aulas remotas necessitaram de uma recondução e reorganização do trabalho pedagógico e inclusivo que, até então, era presencial.

Ao analisar os relatos dos entrevistados, percebemos um cenário desigual para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem do PAEE nas escolas do campo, porque, além de haver lacunas entre as interfaces, houve também a exclusão digital nesses espaços, implicando o processo de aprendizagem e o AEE, e os serviços de apoio ficaram fragilizados durante o ensino remoto.

Sobre isso, Scaff, Souza e Bortot (2021, p. 7) chamaram a atenção para “[...] os acessos desiguais às oportunidades de aprendizagem online [...]”. Mesmo que ações tenham sido propostas para realizar o ensino remoto, as desigualdades no campo se agravaram para o acesso ao conhecimento, à alfabetização (leitura e escrita), ao aprendizado dos estudantes PAEE camponeses.

É notório que, no contexto investigado, a inclusão escolar e a acessibilidade escolar tornaram-se desafios da gestão na pandemia, pois “[...] as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problema que precisa ser resolvido no contexto” (BALL, 2006, p 26). Assim, percalços tecnológicos, inclusivos, financeiros e da iniciativa/participação das famílias foram configurados nesta pesquisa.

Por conseguinte, a gestão na pandemia mostrou que as orientações políticas propostas pela rede municipal de ensino não consideraram as realidades complexas do campo, apenas “deram uma certa autonomia” ao considerar a realidade de cada escola. Enfim, não constatamos uma orientação política que viabilizasse meios e estratégias para ofertar o ensino não presencial aos estudantes PAEE, cabendo aos gestores escolares a adoção de medidas que permitissem a

competitividade entre escolas urbanas e do campo; a produtividade, em meio à pandemia; e a eficiência, para manter a qualidade da Educação em uma situação precária e limitada.

O novo cenário intensificou os problemas reais e existentes e trouxe, ainda, a *performance* de uma nova realidade a ser gerida com o retorno das aulas presenciais: identificação dos estudantes PAEE, que necessitaram de avaliação diagnóstica e oferta de reforço ou recuperação paralela da aprendizagem durante as aulas em salas comuns.

As consequências do ensino remoto a estudantes PAEE camponeses começam a ser evidenciadas nesses novos tempos de aulas presenciais. Novas demandas exigirão da gestão escolar e educacional direcionamentos concretos e de acordo com a realidade a ser gerida.

4.3.2 Avanços e dificuldades para a inclusão nas escolas do campo

Neste subtema, abordamos avanços e dificuldades para a inclusão nas escolas do campo investigadas.

Os dados da pesquisa indicaram fragilidades na articulação das propostas da Educação do Campo e da Educação Especial nas escolas investigadas. Nessa direção, Nozu (2020, p. 94) pondera que “[...] o exercício de pensar a interface Educação Especial e Educação do Campo é complexo, pois exige que nos situemos nas intersecções de identidades múltiplas, de práticas pedagógicas híbridas e de tempos e espaços educativos entrecruzados”.

O SME defendeu que a oferta de SRM em escolas do campo torna-se “inviável”, pois o funcionamento das escolas e extensões ocorre no período matutino, envolve planejamento logístico, familiar e de gestão, além de estrutura física, recursos e investimentos no transporte e nos recursos humanos: merendeira, motoristas, monitores, funcionários administrativos e docentes. Sobre isso, Negrão (2017) indicou as precárias condições de transporte escolar e as inúmeras interrupções como fatores determinantes para o índice de frequência escolar e a evasão escolar.

Nesse sentido, o gestor educacional acrescentou que:

[...] considero o AEE em escolas do campo um desafio de concretização. Nossa gestão encontra muitas dificuldades em ofertar o AEE de acordo com as legislações que tratam sobre isso, mas aos poucos estamos realizando investimento, reformas prediais, recursos humanos e profissionais (SME, 2022).

Nesse processo, a atuação no contexto da prática, frente às políticas públicas da Educação Especial e do Campo, tem evidenciado dificuldades de compreensão da proposta inclusiva e de especificidades das populações camponesas PAEE (NOZU; SÁ; DAMASCENO,

2019). E entendemos que os gestores educacionais e escolares devem propor estratégias para a operacionalização da inclusão escolar dos estudantes PAEE (NOZU; SOUZA, 2020).

Conforme relataram a COORD 1 e a COORD 2, o maior desafio hoje para a inclusão escolar nas escolas do campo é a parceria e articulação com setores de serviços públicos, como Assistência Social e Saúde. Mesmo que os documentos municipais da Educação Especial proponham essa articulação para o AEE nas escolas do campo, esta ação “[...] não depende apenas da SEMED ou da escola, precisamos de um envolvimento maior da sociedade civil, das equipes multiprofissionais que estão nas demais secretarias de Saúde e de Assistência Social [...]” (COORD 2, 2022).

Para os avanços da inclusão do PAEE nas escolas do campo, a COORD 2 indicou formações continuadas e melhores articulações das políticas sociais:

Além das formações continuadas propostas pela SED/MS, nós acompanhamos as diferentes situações que chegam nas escolas, e o trabalho desempenhado com os diretores possibilita uma maior articulação para a inclusão escolar, mas ainda falta muito para avançarmos, falta investimento da União e do estado para conseguirmos alcançar as estratégias do PME (2015) (COORD 2, 2022).

Na mesma linha foi o comentário da COORD 1: “Os avanços para a inclusão escolar encontram muitas dificuldades que não dependem apenas da mantenedora, precisa do envolvimento dos demais entes federados. Encontramos dificuldades tanto nas escolas aqui da cidade como nas escolas do campo” (COORD 1, 2022).

Os gestores educacionais revelaram a participação de instâncias superiores da rede estadual nas tomadas de decisões do ensino local, com foco em atingir as metas e as estratégias propostas no PME (2015–2025). Destacamos que a gestão centrada em uma configuração de liderança, vista como a ideal para o campo, mostra-nos as movimentações e as diferentes preocupações políticas, de mercado, que oscilam entre os governos (BALL, 2004).

A partir das falas dos entrevistados, o caminho para a inclusão escolar nas escolas do campo encontra-se em um contexto de resistência e silenciamento pelo poder público, pelo sistema municipal de ensino e pelos agentes políticos, sociais e culturais. Portanto, Nozu e Souza (2020) problematizaram que a gestão educacional deve aplicar um olhar para os microcontextos, possibilitando um conjunto de medidas pontuais, como estratégias, encaminhamentos, planejamentos, avaliação de atuação, com vistas ao compromisso com a inclusão escolar.

Na tônica dos discursos dos entrevistados, a maioria enfrentou (e enfrenta) muitas dificuldades e desafios, especialmente em municípios do interior do MS e em unidades

escolares urbanas e do campo com poucos recursos econômicos, tecnológicos, sociais, educacionais, afetando todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em especial do PAEE.

Percebemos que a proposta pedagógica e a organização curricular não estão voltadas para os trabalhos da identidade da população assentada e dos trabalhadores rurais que frequentam a Escola-Polo 1, a Extensão 1 e a Extensão 2. Nesse silenciamento, ocorre a interferência do desempenho de escolas urbanas, ou seja, da cultura urbanocêntrica nas decisões coletivas, educacionais e pedagógicas para as escolas do campo.

A política pública de inclusão escolar é frágil em escolas do campo, no sentido de: explicitar a finalidade e garantir o AEE na realidade camponesa; oportunizar professor de Educação Especial com formação de nível superior para as escolas do campo; e construir possibilidades de um trabalho colaborativo.

Foi possível apreendermos, ainda, que os desdobramentos das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo e o papel dos gestores educacionais e escolares estão intimamente ligados às intenções do poder local, do poder central e das instâncias político-governamentais vigentes (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021). Ademais, destacamos “[...] que a interface Educação Especial na Educação do Campo tem elementos marcadamente de esquecimento, preconceito e indiferença que caracterizam essas duas modalidades da Educação brasileira ao longo do seu surgimento histórico” (GONÇALVES, 2014, p. 85).

Em linhas gerais, podemos afirmar que as políticas públicas só são materializadas por meio da gestão, dos interesses envolvendo os discursos políticos da prática profissional e da performatividade diante da interpretação que se faz de uma dada política. O que determina a atuação dos gestores educacionais e escolares são os “[...] cenários diferentes[, que] oferecem diferentes possibilidades e limites para o profissionalismo” (BALL, 2005, p. 547). Destarte, os avanços da perspectiva da inclusão escolar nas escolas do campo dependem das atuações dos gestores macro e micro, de como a política pública da Educação Especial e do Campo é vista como prioridade pelo sistema de ensino e pela unidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais são constituídas em um processo dinâmico e complexo, perpassando momentos de mobilizações, embates, disputas e interferências que engendram as relações de saber e poder entre os indivíduos e os grupos de interesses. Particularmente, nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, sob o signo de uma racionalidade neoliberal “urbanocêntrica”, ocorrem uma forte influência da tradição política de gerencialismo, performatividade que silencia e invisibiliza as populações campesinas com deficiências.

Em face desse cenário, esta pesquisa almejou analisar a atuação de gestores de sistema de ensino e escolares diante das políticas de Educação Especial e de Educação do Campo, na perspectiva da inclusão escolar, da rede de ensino de Bela Vista/MS.

Consideramos que os contextos locais apresentam diferentes impactos quando as políticas são construídas, legitimadas e postas em ação. Tendo como foco a gestão desempenhada pelos atores políticos e sociais, pudemos analisar os pontos cruciais de efeitos, interpretações e traduções de uma política pública nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo, em um contexto escolar do campo com especificidades fronteiriças.

Inicialmente, buscamos olhar para os documentos político-normativos internacionais, nacionais e do estado de MS, destacando os movimentos do direito à Educação presentes nas principais declarações que objetivaram expandir o discurso do direito à Educação Básica a todos, como a DUDH (1948) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos internacionais influenciaram o processo de interpretação dos documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a PNEEPEI (2008) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008), em mobilizações para a inclusão escolar.

Nesse movimento, as direções propuseram os documentos político-normativos estaduais para a Educação Especial em escolas do campo, orientadas pela Deliberação n.º 7.111/2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas escolas do campo, no sistema estadual de ensino de MS; sendo a inclusão escolar proposta pela Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 — ao dispor sobre a Educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino — e pela Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010, ao tratar do AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no sistema estadual de ensino.

Dando continuidade, buscamos compreender as políticas de Educação Especial e de Educação do Campo da rede de ensino de Bela Vista/MS. Assim, identificamos a Resolução SEMED n.º 3/2021, que formaliza a organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Bela Vista, o PME (2015–2025) e a Deliberação CME n.º 15/2016, que dispõe sobre a Educação Escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema municipal de ensino de Bela Vista.

Cabe destacar que esses documentos político-normativos foram interpretados na atual gestão educacional, pois antes não havia legislação específica para o PAEE matriculado na rede municipal de ensino, silenciando o PAEE campesino em propostas de inclusão escolar e potencializando a influência urbanocêntrica nos documentos locais que regem todo o sistema municipal de ensino, além de evidenciar uma gestão de cima para baixo, com forte influência da rede estadual de ensino sobre a rede municipal de ensino.

Na sequência, buscamos tecer as análises baseadas nas informações produzidas pelos seis entrevistados que atuam na gestão educacional e na gestão escolar, que foram organizadas e discutidas em três principais eixos temáticos, com os respectivos subtemas. Para compreender como esses três eixos temáticos estão relacionados à atuação dos gestores, tendo em vista as interpretações feitas sobre os documentos político-normativos frente à ação da prática, sintetizamos os principais resultados.

O primeiro eixo temático, atuação da gestão educacional e escolar, apresenta dois subtemas: o perfil dos gestores nesse contexto profissional e as atuações da gestão para a inclusão nas escolas do campo.

O primeiro subtema revelou que a gestão educacional é exercida por professores e coordenador pedagógico em caráter estatutário, isto é, são efetivos da rede municipal de ensino, foram nomeados pelo poder executivo. Os gestores escolares são professores: um eleito pela comunidade escolar e outro nomeado conforme os interesses políticos, e ambos não têm experiências no contexto macro de gestão educacional.

No segundo subtema, atuações da gestão para a inclusão nas escolas do campo, evidenciamos que os gestores educacionais e escolares têm a atuação gerida e definida pelas ações das políticas propostas pela rede estadual de ensino. A gestão educacional da rede municipal investigada destacou a forte influência dos gestores do governo do estado de MS na condução da prática na proposta da inclusão escolar no contexto micro.

O segundo eixo, acesso e permanência de alunos PAEE em escolas do campo, apresenta seis subtemas: contextualização das escolas do campo; projeto político-pedagógico e regimento

escolar das escolas do campo; matrículas e caracterização dos estudantes PAEE nas escolas do campo; acessibilidade nas escolas do campo; atendimento da Educação Especial nas escolas do campo; e participação da família e da comunidade.

O subtema “contextualização das escolas do campo” caracterizou os contextos situados nesta pesquisa, das duas unidades escolares. A Escola 1 e a Extensão 1 foram, marcadamente, construídas pela reforma agrária, enquanto a Extensão 2 foi proposta pela demanda local, por conveniência dos interesses políticos municipais. Outro ponto a destacar é que a Escola 1 foi reformada com apoio dos empresários da região dos assentamentos e com recursos próprios. Já a Extensão 2 foi um espaço cedido pelos proprietários da fazenda e, por ser cedido, é um espaço temporário, que futuramente exigirá um novo direcionamento dos estudantes camponeses.

No subtema “projeto político-pedagógico e regimento escolar das escolas do campo”, os discursos dos entrevistados seguiram caminhos inconsistentes do que foi analisado nos PPPs, que, até então, estavam desatualizados e desconexos com os dois documentos municipais da Educação Especial. Por mais que os discursos dos gestores educacionais e escolares afirmassem que as escolas do campo ofertam os serviços de AEE e de suporte dentro das possibilidades, eles enfatizaram, ainda, que o aprendizado era proposto em um trabalho de colaboração entre professores e atendentes da Educação Especial, voltado às realidades e aos saberes do campo. Portanto, entendemos que a gestão da Educação Especial no campo precisa ser proposta de dentro para fora, ou seja, da escola do campo para a rede municipal de ensino, proporcionando uma gestão a partir das demandas do campo e da comunidade escolar, sem a ingerência urbanocêntrica em realidades distintas.

O subtema “matrículas e caracterização dos estudantes PAEE nas escolas do campo” configurou a predominância de duas matrículas de estudantes com autismo e a mesma quantia em processo de avaliação para obterem o suporte da atendente da Educação Especial. Todos os estudantes PAEE e em processo de diagnóstico frequentam turmas multisseriadas, e a vida escolar de três estudantes PAEE estão implicadas na distorção idade/série no Ensino Fundamental.

O subtema “acessibilidade nas escolas do campo” atravessou os discursos dos gestores educacionais e escolares em garantir o acesso, mas não em viabilizar meios e estratégias para permanência, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE, demonstrando que este público continua às margens das políticas e da gestão educacional focada em atender a interesses globais da rede.

É possível afirmar, com base nos discursos, que a acessibilidade nas escolas do campo é uma problemática tensionada por diferentes obstáculos e barreiras arquitetônicas, físicas,

pedagógicas e escolares. Dessa forma, o que se observa é uma gestão limitada em resolver uma situação que exige uma articulação orçamentária, com a importância de possibilitar um espaço escolar campesino inclusivo pelo poder público, visto que houve uma certa transferência de responsabilidade, pois a reforma da unidade escolar-polo foi viabilizada com o investimento de empresários de calcário e minérios aliado aos interesses locais.

O subtema “atendimento da Educação Especial nas escolas do campo” trouxe indícios de barateamento de mão de obra (AGRELOS, 2021), pois os discursos dos entrevistados e as análises dos principais documentos municipais têm evidenciado interpretações contrárias às previsões legais de inclusão escolar em vigor.

Constatamos nos discursos dos entrevistados que o AEE é ofertado nas escolas do campo, e que ele é entendido como a disponibilidade do profissional atendente de Educação Especial nas escolas do campo como apoio dos estudantes PAEE.

Os relatos dos gestores escolares apontaram a responsabilidade dos pais e responsáveis em: buscar orientação e diagnóstico da deficiência por profissional de saúde, que emite laudo médico; este deve ser encaminhado aos gestores escolares, que, por sua vez, enviam-no à equipe de gestores educacionais da Educação Especial da SEMED, que, dependendo das circunstâncias, contratam atendente de Educação Especial para o estudante. Esse processo de avaliação acarreta entraves financeiros, assistenciais e de saúde que influenciam todo o processo de escolarização do estudante. Na percepção dos entrevistados, o laudo médico é que determina a contratação da atendente de Educação Especial.

Percebemos, ainda, que o atendente de Educação Especial não está regulamentado em documentos estatutários como o Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Bela Vista/MS (2001), apenas tendo suas atribuições expostas em edital de processo seletivo, com contratação temporária. As atendentes de Educação Especial precisam ter apenas o Ensino Médio para exercerem atribuições de planejamento e trabalho colaborativo com o intuito de possibilitar o aprendizado dos estudantes PAEE, sendo responsáveis por isso sem ser licenciadas, trabalhando 40 horas semanais.

Ademais, os entrevistados revelaram ocorrer articulação de trabalho, formações entre os profissionais que atendem aos estudantes PAEE nas escolas do campo, mas não sinalizaram de que forma isso ocorre e não encontramos essa informação no PPP.

Sobre esse ponto, como as unidades escolares não dispõem de SRMs, o AEE é ofertado dentro da sala de aula, sinalizando uma proposta além das políticas de implantação de SRMs em escolas de ensino comum do campo; ainda que tenham sido identificadas fragilidades por

questões de logística financeira e humana, de disponibilidade de transportes escolares e, principalmente, de realidades geográficas distintas.

O último subtema, participação da família e da comunidade, revelou uma atuação dos gestores escolares distinta, considerando as localidades em que estão as unidades escolares. Na Escola-Polo 1 e na Extensão 1, o gestor pertence e reside em um dos assentamentos, conhece as famílias dos 158 estudantes e sua realidade econômica, social, familiar e pedagógica, sendo um aspecto crucial em uma gestão na Educação do Campo. Já o gestor da Extensão 2 reside na zona urbana e está presente mais na Escola-Polo 2, realizando os deslocamentos àquela, ao menos, uma vez por semana; conhece minimamente as famílias dos 27 estudantes, devido ao alto índice de rotatividade dos estudantes.

O terceiro eixo temático, desafios para a inclusão em escolas do campo, elenca dois subtemas: atuações durante a pandemia de covid-19; e avanços e dificuldades para a inclusão nas escolas do campo.

O subtema “atuações durante a pandemia de covid-19” apontou uma gestão educacional e escolar limitada, imposta por um cenário pandêmico que exigiu, de forma repentina, a adoção de estratégias e medidas para dar continuidade à escolarização. Sob o olhar do contexto macro, o ensino remoto foi propagado como ideal naquele momento em todo território nacional.

Diante dessa demanda e dos obstáculos encontrados, os gestores da rede municipal de ensino adotaram propostas e ações de gestores da rede estadual de ensino, em uma visão macro, definindo o ensino remoto e atividades complementares pedagógicas para os estudantes PAEE camponeses.

Os gestores escolares, por sua vez, esbarraram no desafio de prover recursos tecnológicos e inclusivos, conectividade, *internet* na área rural, viabilizar a realização de aulas gravadas, orientar o trabalho dos professores para o ensino remoto, efetuar busca ativa dos estudantes, sanar dificuldades dos professores e das famílias, verificar limites de aparelhos celulares, organizar e entregar as atividades complementares pedagógicas e demais intervenções, além de estar à frente de um amparo emocional da comunidade escolar diante da crise sanitária.

Mesmo assim, a adoção do ensino remoto foi uma condição necessária adotada pela rede de ensino, e as escolas do campo, que já tinham muitas dificuldades de aprendizado e fragilidades estruturais, sociais e econômicas, tiveram suas adversidades intensificadas com a suspensão das aulas presenciais. Enfim, o ensino remoto no campo foi desigual em relação ao contexto urbano.

No último subtema, avanços e dificuldades para a inclusão nas escolas do campo, foi possível constatar que as políticas de inclusão escolar estão distantes das realidades do campo. Os gestores educacionais sinalizaram o avanço do atendimento de estudantes PAEE na rede de ensino. Em contrapartida, os gestores escolares não indicaram, de forma clara, como isso ocorre nas escolas do campo, do porquê não formalizarem a proposta curricular do campo, aspectos estes silenciados nos PPPs.

Do ponto de vista dos gestores educacionais e escolares, a implantação de SRMs em escolas do campo é o desafio central que perpassa gestões anteriores. Nesse direcionamento, a atuação dos gestores educacionais e escolares mostrou um processo dinâmico e criativo em atender às demandas locais do AEE em salas de aula comum. Assim, vemos o avanço dessa proposta com profissionais licenciados e qualificados.

Não obstante, isso demonstra que as políticas de inclusão escolar ainda não chegaram de forma concreta às escolas do campo investigadas, porque os discursos são justificados pelos desafios logísticos de planejamento financeiro, humano e administrativo que impactam a organização da gestão nas propostas de ações inclusivas.

É preciso reconhecer que a autonomia da gestão educacional e escolar está intimamente relacionada à performatividade e à participação da macropolítica estadual nos direcionamentos da gestão da Educação municipal. Um exemplo observado, e que optamos por refletir sobre ele nestas considerações, trata-se da Deliberação CME n.º 15/2016, formalizada na íntegra da Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005, a qual não condiz com a realidade local, pois há menção sobre as escolas especiais, cuja atribuição é do governo estadual, sendo que a rede municipal de ensino não tem a responsabilidade de acompanhar a organização dessas escolas.

Nesse sentido, entendemos que quanto mais distante é um texto político da realidade local, mais difícil se torna a atuação dos gestores educacionais e escolares nas ações para a inclusão escolar em escolas do campo. Ainda, pode acarretar e intensificar contextos de desigualdades entre localidades. Portanto, defendemos uma gestão de inclusão escolar campesina pautada em diálogos e participação da comunidade escolar, das famílias com os gestores educacionais nas formulações de documentos político-normativos.

A gestão não é isolada e também não é global; é consolidada a partir das demandas de cada unidade escolar do campo. Para isso, faz-se necessária a realização de avaliação institucional interna, pela escola, e externa, pela SEMED (isso não é feito pela rede municipal de ensino e não consta em documentos municipais e nos PPPs). Por meio da avaliação institucional interna e externa será possível ter uma visão das demandas internas e externas de

toda a rede municipal de ensino, possibilitando a (re)organização da gestão centrada no acesso, na permanência, no aprendizado e na participação dos estudantes PAEE campesinos.

Podemos, assim, concluirmos que a atuação dos gestores deve ser construída coletivamente, negociada com a comunidade escolar e fundamentada em intervenções de realidades locais.

Sabemos que este estudo não encerra as investigações sobre a atuação dos gestores educacionais e escolares para a inclusão escolar em escolas do campo, pois as políticas sinalizam indícios e configurações distintas em contextos nacionais e podem sinalizar lacunas que precisam ser analisadas nas realidades concretas.

Por fim, como sugestão para estudos futuros, acreditamos que seja interessante uma investigação com os professores e os atendentes de Educação Especial, de modo a possibilitar uma percepção ampla da atuação da Educação Especial no campo do município de Bela Vista/MS.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- AINSCOW, Mel. Tornar a Educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. *et al.* (org.). **Tornar a Educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ALVES, Andreia Vicência Vitor. **Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.
- ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan Rocha. Políticas públicas de Educação inclusiva: reflexões acerca da Educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39, p. 201-220, jan./abr. 2017.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 5. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021.

BDTD. **Início**, [2022]. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BELA Vista. Intérprete: Dino Rocha. Compositor: Zé Corrêa. *In*: CORRÊA, Zé. Acordeonista Orgulho de Mato Grosso. São Paulo, SP: Califórnia, 1968. Vinil, Orgulho de Mato Grosso, 3 min.

BELA VISTA (MS). **Censo Escolar da Educação Básica**. Bela Vista, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2022a.

BELA VISTA (MS). **Decreto Municipal n.º 3.648, de 3 de março de 2005**. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2005.

BELA VISTA (MS). **Decreto Municipal n.º 4.491, de 22 de setembro de 2006**. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2005.

BELA VISTA (MS). **Decreto n.º 5.631, de 5 de novembro de 2010**. Altera a Lei n.º 1.171, de 17 de dezembro de 2001. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2010.

BELA VISTA (MS). **Deliberação n.º 15, de 26 de julho de 2016**. Dispõe sobre a Educação Escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Municipal de Ensino de Bela Vista. Bela Vista, MS: Conselho Municipal de Educação, 2016.

BELA VISTA (MS). **Edital n.º 1, de 20 de janeiro de 2022**. Processo Seletivo Simplificado para a Constituição do Banco Reserva de Profissionais do Grupo de Atividades de Apoio Escolar, Serviços Auxiliares e Operacionais da rede municipal de ensino. Bela Vista, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2022b.

BELA VISTA (MS). **Lei Complementar n.º 16, de 5 de maio de 2006**. Altera a Lei n.º 1.171, de 17 de dezembro de 2001. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2006.

BELA VISTA (MS). **Lei Municipal n.º 1.171, de 17 de dezembro de 2001**. Institui Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Bela Vista – MS. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2001.

BELA VISTA (MS). **Lei Municipal n.º 1.178, de 17 de dezembro de 1999**. Cria o sistema municipal de ensino de Bela Vista. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 1999.

BELA VISTA (MS). **Lei Municipal n.º 1.543, de 30 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação de Bela Vista. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2015.

BELA VISTA (MS). **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de 2019**. Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2019.

BELA VISTA (MS). **Resolução n.º 3, de 10 de fevereiro de 2021**. Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas Escolas e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bela Vista. Bela Vista, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

BELA VISTA (MS). **Resolução n.º 9, de 7 de abril de 2020**. Bela Vista, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010a.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001a.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRAUN, Victoria; CLARKE, Virginia. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Traduzido por Luiz Fernando Mackedanz.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação especial? *In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 Anos de Silêncio no GT 15. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, 2011.

CALDART, Roseli Salette. Por um Educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salette (org.). Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. p. 18-25. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação**, [2022]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

COORD 1. Entrevista concedida à pesquisadora Roseane Arce Romeiro. Mato Grosso do Sul, 2022.

COORD 2. Entrevista concedida à pesquisadora Roseane Arce Romeiro. Mato Grosso do Sul, 2022.

COORD 3. Entrevista concedida à pesquisadora Roseane Arce Romeiro. Mato Grosso do Sul, 2022.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6. ed. São Paulo, SP: Global Editora, 1997.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues. **Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DIR 1. Entrevista concedida à pesquisadora Roseane Arce Romeiro. Mato Grosso do Sul, 2022.

DIR 2. Entrevista concedida à pesquisadora Roseane Arce Romeiro. Mato Grosso do Sul, 2022.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 93-115.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

IBGE. **Bela Vista**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/bela-vista/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ICASATTI, Albert Vinicius. **Direito à Educação Inclusiva nos Países Membros do Mercosul**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: manual de operações**. Brasília, DF: INCRA, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações da rede municipal de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LEITE, Sydney Nunes. **Bela Vista: uma viagem ao passado**. 3. ed. Campo Grande, MS: Editora Associação de Novos Escritores de MS, 2007.

LIEVORE, Patrícia Teixeira Moschen; RIMOLO, Annelize Damasceno Silva; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Gestão Democrática como prática para a emancipação humana dos estudantes público-alvo da Educação especial. *In*: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; MELO, Douglas Christian Ferrari de (org.). **Práticas inclusivas na escola: caminhos e experiências**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. p. 46-56.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen John Ball. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/319873934_ALGUNS_DESAFIOS_EM_TRABALHAR_COM_A_A_BORDAGEM_DO_CICLO_DE_POLITICAS_Working_paper/links/59becc510f7e9b48a298899b/ALGUNS-DESAFIOS-EM-TRABALHAR-COM-A-ABORDAGEM-DO-CICLO-DE-POLITICAS-Working-paper.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e teoria da atuação**. Chapecó, SC: Livrologia, 2022. p. 21-31.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen John Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília, SP: ABPEE, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 7.111, de 16 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 7.828, de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2005. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6511_23_06_2005. Acesso em: 22 set. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wpcontent/uploads/sites/84/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a Educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Governo de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Plano Estadual de Educação. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande, MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 2.501, de 20 de dezembro de 2011**. Dispõe a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino. Campo Grande, MS: SED/MS, 2011. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8096_26_12_2011. Acesso em: 2 de jun. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Histórico do movimento pela inclusão escolar. *In*: MENDES, Enicéia. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 11-27.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre estudantes “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; BRANCO, Ana Paula Cantarelli. **Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/contextos-de-influencia-da-politica-de-educacao-especial-no-brasil/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e Educação do campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Entre processos marginais e lutas transversais: a escolarização de estudantes camponeses com deficiência. *In*: SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto; VIDAL, Daniela Oliveira (org.). **O protagonismo da Educação do Campo em debate: políticas e práticas.** Salvador, BA: EdUFBA, 2020. p. 87-107.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da Educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Para Além das Políticas da Diversidade: interfaces da Educação especial e da Educação do campo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, p. 88-113, 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva: problematizações à proposta brasileira. *In*: BEZERRA, Giovani Ferreira (org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas.** Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016. p. 21-52.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e 68, p.1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; MELO, Madson Evandro da Silva; ROMEIRO, Roseane Arce; ANASTACIO, Juliana Rodrigues. Políticas de Educação Especial e Educação do Campo: à guisa de interfaces? *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; MAGALHÃES, Ana Maria da Silva; SOUSA, Raimundo Nonato Assunção de (org.) **Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação em Contexto Assimétrico.** Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022. p. 49-59.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 4, n. 7, p. 51-64, dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/107/rtps-completo>. Acesso em: 15 abr. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Mônica Aparecida Souza da; SANTOS, Bruno Carvalho dos Santos; RIBEIRO, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e 8972, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SOUZA, Kellcia Rezende. Gestão da inclusão escolar: desafios políticos e pedagógicos. *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JUNIOR, José

da Silva. **Diálogos universidade–escola**: contribuições para a prática de gestão escolar. 1. ed. São Paulo, SP: Paco Editorial, 2020. p. 291-310.

OLIVEIRA, Marli dos Santos; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Município, Poder local e Planos Municipais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 207-225, jan./mar. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, FR: Assembleia Geral da ONU, 1948.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Paris, FR: Assembleia Geral da ONU, 2006.

PALMA, Débora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 15-50.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo, SP: Xamã, 2003. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/1-eleicao-de-diretores-a-escola-publica-experimenta-a-democracia-completo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-23, 2021.

PLETSCHE, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PPP. **Projeto político-pedagógico da Escola-Polo 1**. Bela Vista, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli *et al.* **Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). São Paulo, SP: Feusp/Fapesp, 2010.

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.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e 52, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386/50627>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROMEIRO, Roseane Arce; ANASTACIO, Juliana Rodrigues; PETELIN, Kátia Pereira; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial e Educação do Campo: produção acadêmica da universidade Federal da Grande Dourados. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, SP: UFSCar,

2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5406>. Acesso em: 9 abr. 2023.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da Educação especial nas escolas estaduais da Educação do campo no município de Boa Vista/RR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; ARANDA, Maria Alice de Miranda; BARCELOS, Fabiany dos Santos. Democracia, participação e representação: desafios à gestão democrática da Educação. *In*: SOUZA, Karla Cristina Silva; CARVALHO, Francimar Oliveira Miranda de; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org.). **Gestão e coordenação dos processos formativos em tempos de crise**. São Luís, MA: EDUFMA, 2020. p. 83-98.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; BORTOT, Camila Maria. COVID-19 e Educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 6, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SEBRAE. **Mapa de oportunidades do município de Bela Vista**. Bela Vista, MS: SEBRAE, 2015. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/BELA%20VISTA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia - PA**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SIQUEIRA, Verônica Castilho de Almeida. **Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SOUZA, Flávia Faissal de. Desenvolvimento Humano e Educação das pessoas com Deficiência nos documentos das Políticas Sociais e de Direitos Humanos no Sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e práticas em Educação especial e inclusão escolar**. Curitiba, PR: Íthala, 2021. p. 31-43.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à Educação básica nas declarações sobre Educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE: Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, [s. l.], v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, TH: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, SEN: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, FR: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Marco da Educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, KOR: UNESCO, 2015.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas Públicas de Educação inclusiva**: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação especial na Educação do campo no município de Conceição da Barra – ES. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Gestão da Educação Especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS*, desenvolvida pela mestranda Roseane Arce Romeiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal o conhecimento das ações adotadas pela Gestão Educacional e pela Gestão Escolar na proposta da inclusão escolar para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas do campo na rede municipal de Bela Vista/MS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: compreender os contextos de influência e de produção de texto das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo; caracterizar o sistema de ensino de um município sul-mato-grossense, com ênfase nas áreas da Educação Especial e da Educação do Campo; perscrutar as ações da gestão educacional e escolar para a garantia do acesso e da permanência de estudantes PAEE em escolas do campo do município de Bela Vista/MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato do(a) Sr.(a), visando assegurar a confidencialidade das informações, da sua privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, considerando sua atuação como responsável pela gestão educacional e gestão escolar da rede municipal de Bela Vista/MS, será realizada uma entrevista, registrada em áudio, com duração de cerca de 30 minutos para cada participante, com o intuito de levantar informações sobre o trabalho dos gestores para o acesso e a permanência dos estudantes PAEE nas escolas do campo do município de Bela Vista. As entrevistas serão realizadas de forma presencial e/ou remota, pela plataforma Google Meet, a depender das condições de biossegurança em razão da pandemia da covid-19. As entrevistas serão realizadas com dia e horário a ser decidido pelo(a) entrevistado(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pela pesquisadora.

Os riscos previstos quanto à sua participação nessa entrevista configuram-se em possíveis desconfortos ocasionados pelas perguntas. De qualquer forma, serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento antes, durante ou depois da realização da entrevista. No entanto, caso haja durante a participação algum desconforto e/ou imprevisto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista e o descarte de todas as informações prestadas.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, visando à resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de

acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações desenvolvidas para o acesso e a permanência dos estudantes PAEE nas escolas do campo.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando a produção e a apropriação de conhecimento da atuação dos gestores educacionais e gestores escolares diante das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo para a inclusão escolar do PAEE nas escolas do campo.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua João Rosa Góes, 1761, Jardim América, CEP 79825-070, Dourados/MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS n.º 240/97, n.º 370/07, 510/16 e Norma Operacional n.º 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Roseane Arce Romeiro (Pesquisadora)
E-mail: anne_arce@hotmail.com

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
residente na _____

_____, telefone _____,

ciente do que me foi exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em participar, voluntariamente, da pesquisa *Gestão da Educação Especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS*.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Título da Pesquisa: Gestão da Educação Especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS

Mestranda: Roseane Arce Romeiro

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- 1- Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
- 2- Fale-me sobre a sua experiência na área da Educação.
- 3- Há quanto tempo atua como gestor? Quais as suas principais atribuições nesta função?
- 4- Como a Secretaria Municipal de Educação se orienta a respeito das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo?
- 5- Como a Secretaria Municipal de Educação se organiza para elaboração dos documentos normativos da Educação Especial e da Educação do Campo? Existe participação dos profissionais da Educação nesta elaboração? Se sim, comente como ocorre? A sociedade civil e conselhos municipais participam? Caso sim, como?
- 6- O município recebe algum recurso financeiro ou integra algum programa da Educação Especial e da Educação do Campo? Se sim, qual(is)?
- 7- Quais ações a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?
- 8- Quais atendimentos da Educação Especial são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação? As escolas do campo são contempladas por esses atendimentos?
- 9- Comente como se dá a organização do trabalho da Secretaria Municipal de Educação com os gestores das escolas do campo em relação à inclusão escolar?
- 10- Quais ações foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?
- 11- Quais os principais avanços, dificuldades e desafios para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?

COORDENADOR DE ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1- Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
- 2- Fale-me sobre a sua experiência na área da Educação.
- 3- Há quanto tempo atua como coordenador de área da Educação Especial/Educação do Campo?
- 4- Como a Coordenação de Educação Especial/Educação do Campo se orienta a respeito das políticas públicas de Educação Especial e de Educação do Campo?
- 5- O município recebe algum recurso financeiro ou integra algum programa da Educação Especial e da Educação do Campo? Se sim, qual(is)?
- 6- Como são organizadas as atividades na Secretaria Municipal de Educação para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?
- 7- De quais maneiras a coordenação da Educação Especial/Educação do Campo se relaciona com a gestão das escolas do campo para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 8- Quais as ações adotadas para a garantia do acesso aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?

- 9- Quais as ações adotadas para a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?
- 10- Quais ações foram realizadas pela coordenação da Educação Especial/Educação do Campo, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 11- Quais os principais avanços, dificuldades e desafios para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?

DIRETORES ESCOLARES

- 1- Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
- 2- Fale-me sobre a sua experiência na área da Educação.
- 3- Há quanto tempo atua como gestor escolar? Qual a forma de seu ingresso na gestão escolar?
- 4- Conte-me sobre a sua rotina enquanto gestor da escola do campo.
- 5- Como se dá o funcionamento da escola do campo em que você é diretor?
- 6- Como se dá a formação de turmas nesta escola do campo?
- 7- Qual o perfil social, econômico e cultural dos estudantes desta escola do campo? Conte-me um pouco sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola do campo em que você atua.
- 8- Como a Gestão Escolar se orienta a respeito das políticas públicas da Educação Especial e da Educação do Campo?
- 9- A escola do campo recebe algum recurso financeiro ou integra algum programa para o desenvolvimento do processo da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial?
- 10- De que forma o projeto político-pedagógico e o regimento escolar da escola do campo em que você atua foram construídos? O projeto político-pedagógico da escola aborda as especificidades da Educação Especial e da Educação do Campo? Se sim, de que maneira?
- 11- Como tem se dado o fluxo de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola do campo? É exigido algum laudo/diagnóstico do público-alvo da Educação Especial para a efetivação da matrícula nesta escola do campo?
- 12- Quais as condições de acessibilidade da escola do campo?
- 13- A escola oferta atendimento(s) de Educação Especial? Se sim, qual(is)?
- 14- Como os estudantes tidos como PAEE são identificados e avaliados?
- 15- Como são definidos os encaminhamentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial que necessitam de atendimentos de Educação Especial?
- 16- Como se dá o trabalho pedagógico entre o professor regente/de área e o professor de Educação Especial para a promoção da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola do campo?
- 17- Há materiais e recursos pedagógicos específicos às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, de qual(is) tipo(s)?
- 18- Como ocorre a participação da família e da comunidade escolar para o processo da inclusão do Público – Alvo da Educação Especial na escola do campo?
- 19- Quais ações foram realizadas durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 20- Quais os principais avanços, dificuldades e desafios para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo?