

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

**MARLENE DUARTE PEREIRA
ROSINEIRE ALCÂNTARA SILVEIRA**

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DE
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

**MAZAGÃO – AP
2022**

MARLENE DUARTE PEREIRA
ROSINEIRE ALCÂNTARA SILVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DE
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciadas em Educação do Campo: Ciências Agrárias e Biologia, da Universidade Federal do Amapá, *Campus Mazagão*.

Orientador:

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias

Coorientador:

Prof. Diorlando dos Santos Braga

MAZAGÃO – AP

2022

MARLENE DUARTE PEREIRA
ROSINEIRE ALCÂNTARA SILVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DE
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciadas em
Educação do Campo: Ciências Agrárias e
Biologia, da Universidade Federal do Amapá,
Campus Mazagão.

Aprovada em 03 de dezembro de 2022.

Alder de Sousa Dias

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias – Presidente
Universidade Federal do Amapá – *Campus Mazagão*

Maria do Carmo Lobato Silva

Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato Silva – Examinadora Externa
Universidade Federal do Amapá – *Campus Santana*

Débora Mate Mendes

Profa. Dra. Débora Mate Mendes – Examinadora Interna
Universidade Federal do Amapá – *Campus Mazagão*

MAZAGÃO – AP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Mazagão da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Raildo de Sousa Machado, CRB2/1501

P436i Pereira, Marlene Duarte
Inclusão escolar na educação do campo : análise de percepções de professores. / Marlene Duarte Pereira , Rosineire Alcântara Silveira. – 2022.
1 recurso eletrônico. 41 folhas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia) – Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão, 2022.

Orientador: Professor Doutor Alder de Sousa Dias.

Coorientador: Professor Diorlando dos Santos Braga.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e apêndices.

1. Inclusão escolar – Distrito Carvão – Mazagão – Amapá – Brasil. 2. Educação rural – Distrito Carvão – Mazagão – Amapá – Brasil. 3. Professores de educação rural – Distrito Carvão – Mazagão – Amapá – Brasil. I. Silveira, Rosineire Alcântara. II. Dias, Alder de Sousa, orientador. III. Braga, Diorlando dos Santos, coorientador. IV. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 23. edição, 370.91734098116

PEREIRA, Marlene Duarte; SILVEIRA, Rosineire Alcântara. **Inclusão escolar na educação do campo**: análise de percepções de professores. Orientador: Alder de Sousa Dias. Coorientador: Diorlando dos Santos Braga. 2022. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias e Biologia) – Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão, 2022.

Dedicamos este trabalho às nossas filhas,
que são nossas maiores riquezas: Juliana
Pereira Oliveira e Bruna Emanuely Silveira
do Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Eu, **Marlene Duarte Pereira**, agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui e me possibilitado chegar à conclusão do meu Curso.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, que sempre me apoiaram.

À minha parceira de TCC, Rosineire Alcântara, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me incentivando desde o início do curso.

Ao meu orientador, Prof. Alder de Sousa Dias, por todo carinho e respeito que demonstrou a mim durante a execução deste trabalho.

Eu, **Rosineire Alcântara Silveira**, agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças para concluir e não me deixou desistir deste sonho.

Aos meus pais, meus irmãos e meu esposo pelo apoio incessante.

A minha amiga e parceira Marlene Duarte, por estar junto a mim durante essa trajetória.

Ao meu orientador, professor Alder de Sousa Dias, pela contribuição e paciência ao longo deste trabalho para a minha formação.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 39).

RESUMO

O presente estudo tematiza a inclusão escolar na Educação do Campo. Considerando nossa inserção como cidadãos mazaganenses, residentes no Distrito Carvão, e a ampliação de nossos pontos de vista teóricos, por meio da Disciplina Educação Socio inclusiva, levanta-se a seguinte questão-problema: que percepções sobre a inclusão escolar têm professores de uma escola de educação do campo no Distrito Carvão/Mazagão? Como questões norteadoras, tem-se as seguintes: o que os professores pensam sobre a inclusão na escola? Como o paradigma da inclusão escolar se faz presente na escola? Como ocorre a inclusão na prática pedagógica de professores? Tem-se, como objetivo geral, analisar percepções de professores sobre a inclusão escolar de uma escola de educação do campo, no Distrito Carvão, situado no município de Mazagão. Os objetivos específicos são: identificar o que os professores pensam sobre a inclusão na escola; explicitar maneiras a partir dos quais o paradigma da inclusão educacional se faz presente na escola e indicar formas pelas quais a inclusão se faz presente na prática pedagógica de professores. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, que tem como lócus de estudo a Escola Estadual Fagundes Varela, situada no Carvão-MZG. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do atendimento educacional especializado, a coordenadora pedagógica e mais dois professores da classe comum. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas. Entre os resultados, percebeu-se que a inclusão de estudantes com deficiência na referida escola do campo ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de estrutura e acessibilidade, além da falta de formação dos professores e, principalmente, a ausência de políticas públicas voltadas para esse contexto. Ressalta-se também a necessidade da realização de mais estudos que retratem a educação inclusiva em escolas do campo amapaenses.

Palavras-chave: inclusão escolar. escola do campo. percepção de professores.

ABSTRACT

This study focuses on school inclusion in Rural Education. Considering our insertion as citizens of Mazaga, residents of the Carvão District and the expansion of our theoretical points of view, through the Discipline Socio-Inclusive Education, the following question-problem arises: what perceptions about educational inclusion do teachers of a school of education have of the countryside in the Carvão/Mazagão District? As guiding questions, there are the following: what do teachers think about inclusion in school? How is the paradigm of school inclusion present at school? How is inclusion present in teachers' pedagogical practice? The general objective is to analyze teachers' perceptions about school inclusion in a rural education school, in the Carvão District, located in the municipality of Mazagão. The specific objectives are the following: to identify what teachers think about inclusion in school; explain the ways in which the paradigm of educational inclusion is present at school; and indicate ways in which inclusion is present in teachers' pedagogical practice. Methodologically, this is a research with a qualitative approach, of the field research type, whose locus of study is the Fagundes Varela State School, located in Carvão-MZG. The research subjects were two teachers of the specialized educational service, the pedagogical coordinator and two other teachers. As a data collection technique, semi-structured interviews were used. Among the results, it was noticed that the inclusion of students with special educational needs in that rural school still faces many challenges, such as the lack of structure and accessibility, as well as the lack of teacher training, and especially the absence of public policies aimed at for that context. It is also emphasized the need to carry out more studies that portray inclusive education in rural schools in Amapá.

Keywords: school inclusion. field school. teachers' perception.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	14
2.1	A INCLUSÃO NA ESCOLA DO CAMPO E O AVANÇO LEGAL	14
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
2.3	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO.....	19
3	PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
3.1	O PENSAMENTO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO AMAPAENSE.....	21
3.2	PRESENÇA DO PARADIGMA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA	23
3.3	A INCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.....	27
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
	REFERÊNCIAS.....	34
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA	40
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	41

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo são as percepções de professores sobre a inclusão escolar na educação do campo. Para contextualizar esse objeto no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo: Agronomia e Biologia, da Universidade Federal do Amapá (LEDOC/UNIFAP), foi necessário abordar algumas ideias-chave.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a motivação para a realização dessa pesquisa foi nosso sentimento de pertença à comunidade que constitui o Distrito Carvão, em Mazagão, onde vivemos. O segundo ponto a destacar foram as aulas de Educação Socioinclusiva, que fazem parte da matriz curricular da LEDOC, ofertada no 7º semestre do respectivo curso.

O fato é que as discussões feitas no âmbito da Disciplina nos sensibilizaram para compreender como se dá a inclusão na referida escola, tanto por estar localizada na comunidade em que residimos, quanto por sermos graduandas na LEDOC, a partir da qual pretendemos atuar profissionalmente e conhecer melhor a realidade enfrentada pelos professores que atuam na educação básica do campo.

Do ponto de vista dos princípios legais, os alunos da educação especial têm direito a diversos serviços, inclusive a educação. Esses direitos são garantidos pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nesse sentido, a inclusão de alunos da educação especial na escola é assegurada por políticas que buscam incluir esses sujeitos por meio do acesso à aprendizagem escolar, levando em conta suas especificidades, resultando em sua inclusão.

Além dessas diretrizes legais, a educação inclusiva é entendida como uma ação para incluir todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, na busca de uma educação de qualidade para todos, com o objetivo de encontrar maneiras de quebrar as barreiras do aprendizado (OLIVEIRA NETO *et al.*, 2018).

Diante do exposto, e considerando o nosso sentimento de pertença, as contribuições da Disciplina Educação Socioinclusiva e os princípios legais e teóricos da educação inclusiva, levantamos a seguinte questão-problema: que percepções

sobre a inclusão escolar têm professores de uma escola de educação do campo no Distrito Carvão/Mazagão? Como questões norteadoras, tem-se as seguintes: o que os professores pensam sobre a inclusão na escola? Como o paradigma da inclusão escolar se faz presente na escola? Como ocorre a inclusão na prática pedagógica de professores?

O objetivo geral é analisar percepções de professores sobre a inclusão escolar de uma escola de educação do campo, no Distrito Carvão, situado no município de Mazagão. Os objetivos específicos são: identificar o que professores pensam sobre a inclusão na escola; explicitar maneiras a partir dos quais o paradigma da inclusão educacional se faz presente na escola e identificar formas pelas quais a inclusão ocorre na prática pedagógica de professores.

Metodologicamente, se trata de uma pesquisa a ser desenvolvida sob a abordagem qualitativa, cuja compreensão se alicerça nos princípios teóricos de Minayo (2015, p. 21): “Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Do ponto de vista da tipologia, foi realizada uma pesquisa de campo que, de acordo com Graham (2017), se trata de um exercício complexo, em que pode ocorrer participação, observação e análise, mas um fator importante é a execução das perguntas, a comprovação dos fatos e impressões.

O campo da pesquisa foi a Escola Estadual Fagundes Varela, fundada no dia 05 de maio de 1965, sob o Decreto de criação nº 4303/2005-GEA, tendo autorizações de funcionamento pela Portaria de Nº 565/2009 – autorização do funcionamento do Ensino Médio. Portaria Nº 254/2010 - implantação e autorização do funcionamento do Ensino Fundamental de 09 anos. Turno de funcionamento: manhã (Fundamental I) - 4º e 5º ano. (Fundamental II) - 6º e 7º ano; tarde (Fundamental II) - 8º e 9º ano e (Ensino Médio) 1ª à 3ª série.

Tem como principal mantenedora a Secretaria Estadual de Educação do Amapá (Seed). A Escola é situada no endereço: Rua José dos Reis Barreto Nº 1313 - Distrito Carvão, zona rural do município de Mazagão, com aproximadamente 12 km de distância da sede do município.

Sua estrutura física é composta por três prédios interligados, sendo dois exclusivos para salas de aula, cozinha, refeitório e banheiros, e um para a administração, sala de educação especial, biblioteca, e mais duas salas de aula, além de 3 banheiros. Há ainda um espaço livre nos fundos da Escola, usado para as aulas de Educação Física e recreação, e conta também com uma horta escolar em pleno funcionamento.

Para o levantamento das informações que são a base desta pesquisa, foram selecionados cinco participantes da rede regular de ensino. Os professores do AEE (atendimento educacional especializado), serão denominados de “P.AEE 1” (Professora do AEE 1), “P.AEE 2” (Professora do AEE 2), e os professores das classes regulares serão denominados de “P4” (Professor 4), “P5” (Professor 5) e “C.P” (Coordenadora pedagógica). Quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. Dos cinco participantes da pesquisa, 3 são graduados em pedagogia com licenciatura, 1 em letras-língua portuguesa e 1 em Matemática. O quadro abaixo mostra as características dos participantes:

Quadro 1 – Características dos participantes da pesquisa.

Prof.	Cargo/função	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na escola
P. AEE1	Prof. do AEE	Letras	Educação especial	5 anos
P. AEE2	Prof. do AEE	pedagogia	Educação especial	2 anos
P3	Professor	Pedagogia	Não possui	1 ano
P4	Professora	Matemática	Metodologia do ensino da matemática	2 anos
C.P.	Coordenadora pedagógica	pedagogia	Supervisão e orientação e gestão escolar	10 anos

Fonte: Produção própria com base nos dados da pesquisa de campo.

A coleta de informações foi realizada no mês de outubro de 2022 na escola anteriormente citada. Inicialmente, informamos aos profissionais tanto da finalidade do estudo, como também da sua importância em contribuir com sua participação respondendo o roteiro de perguntas de nossa pesquisa.

O critério utilizado para a escolha desses participantes se baseou no nível de envolvimento dos professores entrevistados que atuam com estudantes público-alvo da educação especial, (coordenadora pedagógica e professoras do AEE) e demais docentes que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

Em respeito ético aos participantes e para efeito de protocolo da pesquisa, eles assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)¹, que foi assinado em duas vias, tendo por baliza o Art.17 da resolução CNS 510/2016, contendo o endereço e o contato telefônico do comitê de ética em pesquisa da UNIFAP.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista. De acordo com Batista *et al.*, (2017), a entrevista é uma técnica de pesquisa que já vem sendo utilizada a muito tempo na pesquisa social. É utilizada com mais frequência na pesquisa qualitativa, reconhecida como uma técnica de qualidade para coleta de dados.

Para tanto, foi utilizado um roteiro com nove perguntas relacionadas às questões norteadoras do tema do trabalho que possibilitou conduzir de forma mais livre a conversa entre nós, pesquisadoras, e os professores entrevistados. Cabe destacar que cada entrevista foi realizada individualmente. Os docentes foram entrevistados no horário do expediente, porém, a entrevista já havia sido agendada.

O presente trabalho de conclusão de curso está dividido em: introdução, cuja finalidade é apresentar a temática, as questões, objetivos e procedimentos metodológicos adotados, contendo também outras quatro seções.

Na seção 2, são apresentadas algumas ideias-chave sobre a inclusão na educação do campo e avanços legislativos. Nela, é demonstrado como se originou a educação campesina através dos movimentos sociais da população do campo, mostram-se também as leis que asseguram os direitos da pessoa com deficiência. Além disso, falamos sobre falta de formação de professores para a educação inclusiva, que nem sempre estão preparados para trabalhar em sala de aula com estudantes com deficiência. Abordamos sobre os desafios da educação inclusiva na escola de ensino básico e apontamos que, quase sempre, faltam recursos nas escolas, estrutura e condições para uma boa acomodação dos educandos.

A seção 3 trata da análise dos dados da pesquisa e está dividida em 4 eixos: O primeiro mostra o perfil dos participantes da pesquisa e o segundo o pensamento dos professores em relação a inclusão. O terceiro eixo apresenta a presença do paradigma da inclusão educacional na escola e o último a inclusão na prática pedagógica de professores.

Por fim, na seção 4, apresenta-se as considerações finais a respeito da temática, proveniente do resultado da pesquisa. Nela, concluímos que a temática está

¹ Cf. Apêndice xxx. p. xx.

longe de ser consolidada do ponto de vista científico e social, haja vista as constantes mudanças de políticas educacionais, gerando dificuldades na materialização da inclusão e da permanência do estudante com deficiência, no contexto escolar. Motivo pelo qual se faz pertinente o desenvolvimento de mais pesquisas voltadas para o tema como, por exemplo, sobre a formação de professores em escolas ribeirinhas e os desafios da inclusão em comunidades tradicionais, inclusive a nível *stricto sensu*.

2 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 A INCLUSÃO NA ESCOLA DO CAMPO E O AVANÇO LEGAL

A partir da década de 1990, ocorreram consideráveis transformações nos debates para a criação de políticas públicas para o homem do campo. Processo que se originou através da política neoliberal que transformou a visão política, econômica e social no Brasil. Foi através desse contexto que o movimento da educação do campo surgiu, no primeiro momento, como forma de resistência ao crescimento do capital nas áreas campestres e, posteriormente, como protesto às desigualdades históricas, coletivas e econômicas dos povos do campo (ANJOS; DAMASCENO, 2020).

A Educação do Campo se originou devido à censura social e educacional a qual as populações do campo foram sujeitas concretamente. Essa realidade é referente a questão agrária no Brasil e embasada na concentração fundiária e na exclusão de indígenas e camponeses de seus territórios tradicionais (CAMACHO; VIEIRA, 2018). Para essas populações, o acesso à educação sempre foi difícil e, em sua maioria, não ultrapassavam as séries iniciais, concentrando um número elevado de analfabetos no campo.

A Educação do Campo, conforme Lopes *et al.*, (2016), situa-se inovante em relação à educação rural. Nela, dá-se ênfase em construções coletivas e na possibilidade de reflexão sobre as práticas escolares e a formação de professores.

Contudo, tanto a Educação do Campo quanto a Educação Especial enfrentam cenários de exclusão, devido à falta de políticas públicas para a população a que se destinam, aumentando essa negatividade quando se trata do campo (RABELO; CAIADO, 2014).

A resolução 2/2008, relacionada às políticas públicas da educação básica campestre, estabelece:

§ 5º os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais (SIC), o objeto da modalidade de educação especial, residente no campo, também tenham acesso à educação básica preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008, p.1).

Observa-se que as pessoas que vivem no campo possuem os direitos de ingresso na escola e os serviços e apoio à inclusão escolar assegurados, aceitando as diferenças de cada um.

As autoras Rabelo e Caiado (2014) apresentam a interação entre a educação do campo e a educação especial. Elas alegam que a educação do campo e a educação especial apresentam características únicas, mas sua interface se torna significativa na reflexão sobre a necessidade de superação das conjunturas de exclusão que ambas enfrentam. Estudos que analisam a conexão entre as duas áreas revelam que há uma dupla exclusão aos alunos da Educação especial que residem no campo. A Educação do Campo é atribuída a agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que retiram seu sustento a partir do trabalho no campo.

A inclusão é um processo que busca ações para combater a exclusão no ambiente escolar, sendo essencial para o benefício da vida na sociedade com os demais indivíduos. Zanata e Treviso (2016, p. 16) alegam que:

A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. A escola deve ser um espaço, no qual se atenda a todas as diversidades, uma vez que as pessoas são diferentes entre si e cada uma apresenta sua individualidade e singularidade, ao longo da vida escolar essas diferenças serão evidenciadas, uma vez que uma sobressairá sobre a outra em determinada área, e assim sucessivamente. Por isso, todas as diferenças devem ser respeitadas, e devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem, bem como no contexto de convívio social.

Para Khater e Souza (2018), a educação inclusiva indica para uma possibilidade de educação para todos, enquanto a educação especial é dever de todos os estudantes com deficiência, sem exceção ou exclusão das escolas públicas e particulares. A partir das trocas e interações, as crianças estendem suas oportunidades de usufruírem com mais qualidade do mundo ao seu redor.

Portanto, tratar da inclusão não significa falar das desigualdades sociais que as pessoas possuem, é necessário valorizá-las independente de qualquer diferença presente, respeitando o seu espaço e reconhecendo que elas devem estar incluídas em qualquer esfera.

Mendes (2017, p. 66) define o termo “inclusão escolar” como:

O ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação.

De acordo com Pereira (2021), a inclusão dos estudantes com deficiência já foi remetida a vários obstáculos ao longo dos tempos. Mesmo com a declaração dos direitos humanos, que se iniciou em 1948, observa-se atualmente que as *práxis* continuam existindo no espaço escolar público e privado, porém barreiras precisam ser quebradas.

Conforme Martins *et al.*, (2020), a história da educação inclusiva no Brasil e no mundo é recente. Os princípios e ações que regulam o desempenho dos professores não estão totalmente estáveis. A educação especial recebeu transformações em suas políticas a partir do século XX, e passou a atuar no país como política nacional envolvendo a inclusão. Essas políticas garantem o direito dos alunos com necessidades especiais na escola.

A educação especial tem um avanço histórico com a criação de leis que viabiliza os direitos dos estudantes com deficiência e, desde então, essas leis vêm buscando incluir o sujeito no espaço escolar, assegurando o ensino e assistência a pessoa com deficiência (DUPIN, 2020).

O capítulo V da LDB trata da Educação Especial. O art. 58 dispõe desses direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput. deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4o e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 2005, p. 25).

A partir deste artigo da LDB, fica entendido o compromisso com a inclusão, desde os serviços de apoio, o atendimento educacional e a oferta da educação às pessoas com deficiência.

O estatuto da criança e do adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso III, assegura: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012, p. 35).

Esse artigo dispõe o atendimento cabível as necessidades dos alunos e busca evitar a exclusão e oferta a educação aos educandos na rede regular de ensino.

A LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) assegura e promove o direito de igualdade, liberdade e visa a inclusão e os direitos a educação da pessoa com deficiência.

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 12).

Esses direitos são garantidos à pessoa com deficiência pela LBI, que é uma lei específica sobre os direitos das pessoas com deficiência com o objetivo de incluir o sujeito a diversos serviços públicos, inclusive na educação, assegurando também o atendimento no espaço escolar.

O caminho pela educação inclusiva também ganhou destaque a partir da Constituição federal que, em seu art.5º, determina a educação como um direito e dever do estado e da família, e garante que o atendimento educacional especializado (AEE) seja ofertado na rede de ensino regular aos educandos com deficiências (FERREIRA, *et al.*, 2020).

Conforme Alves *et al.* (2018), na educação escolar, é possível distinguir o movimento entre Educação do Campo e Educação Especial. Pensar na interface das duas influencia a um olhar sobre o sistema educacional brasileiro e, por conseguinte, sobre as normativas encontradas nas políticas públicas educacionais que transpõem as duas modalidades de ensino, considerando que os estudantes com deficiência, que estudam em escolas do Campo, têm direito ao acesso e estadia no sistema escolar.

Efetivamente, existem problemas na composição de projetos que incluem a educação do campo no Brasil e sua restrita relação com os movimentos sociais. Percebe-se que os contratos temporários, baixos salários dos educadores, o conhecimento insuficiente com os saberes da terra, a incultura das realidades camponesas, o pré-julgamento com o meio rural e o difícil acesso às escolas geram dificuldades no trabalho (BICALHO, 2018).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao analisar os aspectos pessoais dos docentes, especialmente daqueles que se encontram em processo de formação, é possível ter uma compreensão deles sobre o público para o qual estão buscando formação, pois esse processo pode ajudar na autoanálise enquanto profissionais e, a partir de suas compreensões, poderão tecer considerações sobre sua formação, se estão cabíveis ou não, para a prática com alunos deficientes em seu cotidiano (SOUZA, 2017).

Segundo Torres e Mendes (2019), a partir da investigação sobre currículos de licenciaturas, a inclusão de estudos aprofundados sobre a educação especial e inclusiva incide, preferivelmente, em cursos de pedagogia, entretanto, todos os anos professores se formam em diversas áreas e, quando adentram a sala de aula, se deparam com estudantes com necessidades especiais. Em seguida, surgem a falta de organização e o preparo para trabalhar com esses alunos.

A formação docente deve ser refletida de modo a colaborar para gerar uma prática pedagógica mais reflexiva e envolvida, com princípios morais e políticos das condições do contexto moderno. Portanto, a questão da formação do professor na educação inclusiva é fundamental e precisa avançar cada vez mais, pois envolve todo um contexto, incluindo a criança, a família e o espaço escolar (TAVARES *et al.*, 2016).

Por falta de preparação, muitas vezes, os docentes sentem-se inaptos a trabalhar em sala de aula com alunos deficientes. E nem sempre é a falta de formação, mas sim as condições impróprias que o contexto oferece, como a escola, a comunidade, o ambiente etc. (BATISTA; METZENER, 2018).

Para Prais *et al.*, (2018), a carência na formação docente para a educação inclusiva dentro da escola de ensino regular é um dos maiores desafios enfrentados no ambiente escolar para com esses alunos. E as maiores dificuldades enfrentadas

pelos docentes é a questão de encarregar-se a atender os alunos de vários níveis. Isso faz com que eles busquem uma forma que contemple as necessidades individuais de cada aluno.

Já Marques *et al.*, (2017), discorre que a carência de qualificação dos docentes e a ausência de adequações no ambiente de ensino regular foram os agentes essenciais para um infalível método de ensino aprendizagem relacionado à inclusão no âmbito escolar. Com isso, o desenvolvimento da inclusão social na escola esclareceu os obstáculos que logo foram identificados por docentes e educandos no sistema de educação, evidenciando, sobretudo, os recursos instrucionais usufruídos na rede pública de ensino.

Silva e Granemann (2017) alegam também a carência de professores para a educação inclusiva, a qual a formação deve ser ofertada e elaborada para todos os docentes, pois eles precisam ser habilitados para trabalhar com os alunos, seja ele de desenvolvimento típico ou deficiente.

2.3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

Melo (2019) discorre que a escola do Campo traz em seu eixo, inúmeras limitações. Os problemas relativos sempre foram: a falta de escolas, falta de infraestrutura, falta de professores capacitados para atender os alunos com deficiência em sala de aula, assim como propostas pedagógicas voltadas para as particularidades de cada aluno possibilitando, assim, avanços consideráveis na escolarização. Nessa definição, a educação do campo pode reforçar as práticas e ações inclusivas que transpassam o acesso e permanência na escola do campo.

A escola inclusiva é um lugar comum, pois essa é uma característica de qualquer ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. O que se almeja é que cada diferença seja respeitada, proporcionando o conforto e o bem-estar dos alunos independente de suas particularidades, promovendo, assim, relações saudáveis dentro e fora da escola.

Muitos são os desafios deparados pelos docentes no cenário escolar da educação inclusiva no processo de ensino-aprendizagem. Em pesquisas já realizadas com professores sobre a inclusão escolar, notou-se que eles trabalham com recursos que não atendem as especificidades dos alunos incluídos, fazendo com que esses

recursos sejam alterados para ter um melhor meio de avaliar todos os alunos. (FONSECA *et al.*, 2018).

Através desses desafios, a escola deve rever os seus preceitos e as suas condutas excludentes para com esse público. Salles (2015, p. 14) e seus colaboradores afirmam que:

A inclusão real significa não apenas matricular o aluno na escola regular de ensino e manter a sua permanência, mas reorganizar a lógica do sistema educacional, a proposta pedagógica e a organização curricular da escola, de maneira a garantir o desenvolvimento cognitivo, cultural e social efetivo desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. Neste sentido, a mudança efetiva de paradigma só será concretizada por meio da combinação das leis com ações efetivas de promoção de inclusão.

Sendo assim, o processo de inclusão dentro da escola quer dizer que não é o aluno que tem que se adequar às condições do ambiente escolar, e sim a escola que deve se adaptar as condições e a acomodação de todos os estudantes. Portanto, as leis devem ser mais impostas no meio escolar para com esse público.

Santos e Martinez (2016) relatam que, na busca pela construção de uma concepção de inclusão escolar, na qual o ponto é a mudança e a organização tanto estrutural quanto pedagógica das escolas para ensinar todos os estudantes, além de oferecer apoios e atendimento aos estudantes com deficiência.

A inclusão de estudantes com deficiência na escola ainda é considerada algo não concretizado, pois a realidade das escolas não se adequa às necessidades dos alunos, principalmente as do campo, muitas não são organizadas para atender esse público (GOMES; MACHADO, 2020). Portanto, as escolas devem ser estruturadas a atender a realidade dos estudantes da educação especial possibilitando conforto para um melhor aprendizado dos seus alunos.

Segundo Ferreira e Lopes (2016), as dificuldades relativas à educação inclusiva nas escolas públicas têm paralisado estas instituições. Os desafios são imensos na comunidade escolar, há barreiras que algumas vezes impedem os estudantes com deficiência de se sentir incluso na escola. É preciso que essas barreiras sejam quebradas para a criança deficiente ter o direito à escolarização. A inclusão, dentro e fora da escola, tem as suas dificuldades. O âmbito escolar tem garantido algumas conquistas com o passar do tempo, mas ainda não é o suficiente, e continua enfrentando grandes desafios.

3 PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 O PENSAMENTO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO AMAPAENSE

A seguir, analisamos algumas respostas apontadas pelos professores no decorrer da entrevista. Com a primeira questão: “O que você entende sobre inclusão escolar?”, buscamos investigar o pensamento de professores sobre a inclusão escolar. A respeito dessa temática, destacamos as seguintes respostas:

A inclusão escolar se dá de fora para dentro, pois toda vez que a escola tem esse tema de inclusão, as pessoas pensam do lado de fora, os pais, a comunidade, elas pensam que a inclusão só se dá na escola, mas é de dentro para fora [...] (P. AEE1)

A inclusão escolar é o atendimento das necessidades de cada educando, cada criança precisa ser atendida de forma diferente dependendo de suas condições, não na forma de ensinar para todos, mas na forma em que todos se sintam incluídos de todas as formas. (P3)

É tentar associar todos os alunos de forma igualitária ou equitativa. Inserir eles no ambiente, no geral tanto os que tem necessidades especiais como os que não tem [...] (P4)

A inclusão social deve ocorrer em todo processo escolar. Para que ocorra de fato uma inclusão no âmbito escolar se faz necessário que, primeiramente a escola disponha de ambientes adequados para receber esses alunos, e depois é necessário que tenha pessoal capacitado, professores que estejam de fato preparados para receber esses alunos. (C. P.)

A partir das respostas dos entrevistados, percebemos que eles entendem que a educação inclusiva não é apenas a inclusão de estudantes com deficiência e sim a inclusão de todos os alunos matriculados na escola. Nesse contexto, Mantoan (2006, p. 39) reforça que:

Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber

alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

No contexto da educação, o que caracteriza as práticas educacionais de inclusão é o modo como a escola recebe os alunos, sem diferenciar nenhum, inovando as metodologias aplicadas no espaço escolar e garantindo que todos sejam incluídos nos processos socioeducacionais.

Para a P. AEE2: “A inclusão escolar é um meio que abrange os alunos com necessidades especiais como um todo”. Dessa forma, a resposta da professora diverge do conceito apresentado pelos outros professores, que dizem que a educação inclusiva não deve ser voltada apenas para a pessoa com deficiência, e sim para todos.

Quando se perguntou sobre a realidade da inclusão escolar na escola em que trabalham, notou-se que no ponto de vista dos professores AEE1, P3 e a coordenadora pedagógica, a escola lócus da pesquisa não possui a estrutura necessária para atender estudantes com deficiência. Dentre as dificuldades encontradas, destaca-se a falta de acessibilidade, a falta de material, e a falta de formação para os professores.

A inclusão é muito polêmica, pois nem todos os professores estão preparados, a escola não está preparada, por exemplo, se o aluno quer ir lá na horta, não tem rampa de acesso até a horta. Algumas escolas estão preparadas e outras não. (P. AEE1)

Na verdade, isso parte de um conjunto de fatores para incluir de forma mais abrangente, tanto da escola, como do professor, mas a escola não tem um suporte tão grande em relação a inclusão, ou seja, fica apenas restrita ao trabalho do professor [...] (P3)

Na prática mesmo não funciona, muitas vezes os alunos estão lá em sala de aula, mas ainda são deixados de lado, até mesmo pelos próprios colegas, então algumas vezes, em vez deles se sentirem incluídos, eles se sentem na realidade excluídos e não tem como o professor acompanhar mesmo de perto, é essa experiência que eu tenho na prática. (P.4).

Não temos um espaço adequado, as nossas salas não atendem todos os critérios para receber, por exemplo, um aluno cadeirante, só temos uma sala com rampa, as salas não são climatizadas[...] (C.P.)

Inclusive, como dito anteriormente no referencial teórico, a escola do campo traz inúmeras limitações. Os problemas relativos sempre foram: a falta de escolas,

falta de infraestrutura, falta de professores capacitados para atender os alunos com deficiência em sala de aula (MELO, 2019). Com tudo isso, o que impossibilita a aprendizagem dos estudantes com deficiência são as barreiras atitudinais, estruturais, pedagógicas dentre outras e não a deficiência.

Em sua fala, a P. AEE2, discorre que: “*Na minha opinião eu tenho observado que os professores da sala de aula regular, alguns não estão preparados para atender os alunos*”. Do seu ponto de vista, os professores do ensino regular não estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência, muitas vezes por não possuírem capacitação, ou por falta de material didático e salas de aula superlotadas

3.2 PRESENÇA DO PARADIGMA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA

No eixo 2, foi investigado sobre a existência do psicopedagogo na escola e qual a sua função. Os professores foram unânimes em dizer que não existe este profissional na escola, mas seria essencial se houvesse, pois atenderia não somente os estudantes com deficiência e sim a comunidade escolar em geral.

É possível observar na fala da PROF.Nº4 e da coordenadora pedagógica qual seria a função e a importância desse profissional na escola.

[...]a sua função é justamente trabalhar não só com os alunos que tem necessidades especiais, mas também com os outros, justamente para criar uma forma, uma metodologia que possa fazer com que eles agreguem esses alunos especiais e trabalhar de forma que esses alunos especiais possam se sentir à vontade dentro da sala de aula. (P.4)

[...]não temos psicopedagogo, seria de suma importância ter esse profissional no âmbito escolar, fazendo o acompanhamento desses alunos, uma vez que sabemos que são os pedagogos que fazemos essa parte de atender esses alunos quando estão com algum problema emocional, ou algum problema no sentido psicológico. (C.P.)

Barbosa e Santos (2021) reforçam que o trabalho do psicopedagogo é compreendido sob duas perspectivas, o preventivo e o terapêutico, no qual o preventivo busca analisar como ocorre o desenvolvimento cognitivo afetivo e o social, já a perspectiva terapêutica trabalha em identificar e elaborar métodos que possam diagnosticar e tratar as dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, é importante destacar a fala da P. AEE1, que aborda as dificuldades encontradas nas escolas do campo pela falta deste profissional. Ela afirma que: *“As escolas dos interiores, são as mais vulneráveis, principalmente a educação especial, e então a escola não tem esse suporte”*.

Diante do exposto, Melo (2019, p. 501) ressalta que:

A escola do campo não pode somente estar de portas abertas para as pessoas com deficiência, promovendo somente a sua integração, mas estar adaptada com recursos humanos, didáticos e infraestrutura adequada, que permeie a acessibilidade, a permanência e condições de acesso à cidadania e aos bens socialmente produzidos.

Percebe-se que as escolas do campo enfrentam não somente a falta deste profissional, pois ele sozinho também não daria conta de “construir” a escola inclusiva, mas também a falta de estrutura, a falta de políticas públicas que ampare esse público. Uma vez que muitas escolas estão situadas em lugares de difícil acesso.

Quando perguntamos sobre como as crianças atendidas no AEE participam das atividades desenvolvidas na escola, todos os professores responderam que, apesar de ter pouco suporte, todas elas são envolvidas nas atividades desenvolvidas pela escola. A P. AEE2 alega que: *“Eles são inclusos em todas as atividades no ambiente escolar.”* O P4 também fala que: *“Elas participam normalmente. Na realidade elas passam a maior parte do tempo dentro da sala, do que no AEE.”*

Destacamos aqui as respostas dos outros professores:

As crianças atendidas no AEE são alunos do ensino regular, cada um tem a sua turma específica. O AEE é só uma complementação, portanto, as crianças vão até a sala de leitura, a sala de música e para o balé. Elas são incluídas em todas as etapas. (P. AEE1)

As crianças atendidas no AEE participam das atividades desenvolvidas dentro da escola, das programações, buscamos incluir todos, mesmo tendo pouco suporte dentro da escola para com esses alunos, mas sempre procuramos de certa forma inclui-los em todos os movimentos ocorridos no ambiente escolar. (P3)

As crianças que participam do AEE são matriculadas nas turmas regulares, elas são envolvidas sim nos projetos da escola, nas aulas, elas são avaliadas de uma forma diferente. Então, é todo um contexto voltado para essas crianças, mas em suma, elas participam sim de forma diferenciada tanto nos projetos, quanto no processo de avaliação. (C.P.)

Para tanto, observamos que a falta de suporte na escola é um fator limitante para que os professores possam executar os métodos de ensino e aprendizagem. Prosseguindo a análise dos dados, os professores foram questionados sobre como a escola trabalha o acesso e permanência dos alunos com deficiência.

A escola tem um papel fundamental com os alunos especiais, o olhar para esses alunos é redobrado, temos uma visão dupla deles. Então primeiro é detectado a deficiência no aluno pelo professor do ensino regular, após o diagnóstico ou através de laudos ele passa a ser atendido na sala do AEE duas vezes por semana. (P. AEE1).

A P. AEE1 destaca que o acompanhamento e diagnóstico desses alunos ocorre desde a sala de aula pelo professor, coordenação pedagógica e as professoras especialistas do AEE.

A P. AEE2 e o P3 e P4 afirmam que:

Na permanência temos a sala do AEE, e na parte do acesso não tem, não tem rampa de acesso para os alunos participarem de atividades na horta ou na quadra da escola. (P. AEE1)

A escola já possui o atendimento especializado e cada professor trabalha na sala de aula de forma que garanta o acesso a eles, trazendo metodologias adequadas, partindo de cada professor e não só da escola. (P.3)

Para ser sincera, não vejo muitas ideias em relação a isso na escola, tirando o AEE eles são tratados normalmente como os outros alunos dentro da escola, não tem algo específico para eles fora daquilo que é obrigatório. (P.4)

Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura em seu Art. 28, inciso II, que:

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, p. 12).

O direito ao acesso e permanência é garantido por lei, porém, na prática, as escolas do campo enfrentam um cenário totalmente oposto a essa realidade. Para a coordenadora pedagógica, por se tratar de uma escola do campo e receber alunos de diversas comunidades, é necessário que a escola disponibilize transporte, tanto terrestre quanto aquático, para a locomoção dos alunos, de modo que, devido à

distância, a escola ainda oferece atendimento domiciliar quando solicitado. Vejamos a fala da coordenadora pedagógica:

Esses alunos com deficiência, nós temos o transporte escolar, que faz a busca na casa dos alunos, nem todos os alunos necessitam do transporte escolar, mas temos aqueles que necessitam do barco e do transporte terrestre, então todos esses alunos são atendidos sim. Se houver algum aluno que necessite que a escola vá até ele, nós fazemos também esse atendimento. Portanto, o máximo que podemos fazer para que esse aluno não evada da escola, a gente faz. (C.P.)

Avançando na análise, ao interrogar os professores sobre quais recursos que a escola possui para atender as necessidades dos alunos, obtivemos dados expressivos, pois os professores afirmam que a escola dispõe pouquíssimos recursos. A P. AEE2 afirma que: “Os recursos é só a sala, o quadro, cartazes e alguns jogos didáticos”. Outra resposta obtida foi do P3, que alega: “Desconheço se existe esses recursos, mas acredito se estiver deve ser pouco com certeza”, a P4 também ressalta: “Aqui temos o básico, professores, alguns jogos, mas em relação a questão digital que chama a atenção deles, não temos nada muito palpável”. A visão da P. AEE1 e da coordenadora pedagógica também remetem a falta de recursos adequados para a escola.

Na escola são poucos recursos e não estão adequados para a sala do AEE. Tem somente um quadro branco na sala, e trabalhamos a prática com esses alunos, com cartazes de visualização, jogos didáticos confeccionados por nós mesmos [...] (P. AEE1)

Então, como as escolas públicas não dispõe de certos materiais e nem certos recursos, trabalhamos infelizmente com o mínimo, na sala do AEE, por exemplo, temos jogos educativos, temos papéis ilustrados, então é somente o que temos [...] (C.P.)

Fonseca, *et al.*, (2018) aponta que muitos são os desafios no cenário escolar da educação inclusiva no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes trabalham com recursos que não atendem as especificidades dos alunos incluídos, fazendo com que eles sejam alterados para ter um melhor meio de avaliá-los.

Após observar as respostas, fica explícito que a escola não oferece recursos suficientes para atender a demanda dos educandos. A P. AEE1, em sua fala, evidencia que os professores precisam, algumas vezes, desenvolver materiais

pedagógico para trabalhar o ensino-aprendizagem desses alunos. Com base no Art. 58 da LDB, inclusive destacado no embasamento teórico, é estabelecido que o sistema de ensino deve assegurar as condições eficientes à inclusão, entretanto, a realidade é o avesso dos princípios legais.

A coordenadora pedagógica ainda esclarece em seu ponto de vista que: *“Deveria ter muito mais, mas por conta do acesso, por não haver a destinação do dinheiro público para que faça essas melhorias na escola, na sala do AEE, nós ainda necessitamos de muitas coisas”*. Dessa forma, é notório que o acesso a essas escolas faz gerar um cenário caótico em relação a destinação desses recursos, principalmente as escolas do campo, por conta de algumas serem distantes da cidade, desfavorecendo a acessibilidade e deixando a mercê a carência de recursos pedagógicos a esses alunos.

Compreende-se também que a falta de suporte do poder público gera baixo rendimento dos alunos. Podemos ressaltar que não basta exclusivamente da disposição do professor, mas também do educandário, pois deve estar provida de recursos adequados às necessidades desses estudantes, de modo que tanto a acessibilidade quanto a aprendizagem sejam garantidos a todos (FERREIRA; PORTO, 2020).

3.3 A INCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Com relação as dificuldades encontradas pelos professores dentro da sala de aula recebemos as seguintes respostas:

A maior dificuldade é com os professores, o aluno quando vem para o atendimento no AEE ele consegue ler ditado sozinho, mas quando chega lá na sala regular esse aluno não consegue, pois é muito barulho, o professor não tem domínio de classe, ele é leigo em certos conhecimentos principalmente da educação especial, ele não consegue adaptar uma atividade para aquele aluno, pois os alunos da educação especial têm as suas limitações. Essa é uma realidade muito além da nossa, e é essa a minha dificuldade. (P. AEE1)

A maior dificuldade parte da formação, lá na formação inicial temos pouco contato com a biografia e até com a prática. Acredito que é uma dificuldade pessoal, que juntando com todas as outras dificuldades dificulta mais o trabalho. (P3)

A maior dificuldade encontrada em sala de aula é a falta de capacitação dos professores do ensino regular, que alguns não tem e não sabem como lidar com esses alunos [...]. Então é necessário que os profissionais da educação sejam bastante ativos na questão de cursos que deveriam estar disponíveis no sistema educacional para que os professores fiquem mais integrados com o processo da educação. (C.P.)

Fica evidente nas respostas que a falta de formação dos professores dificulta as possibilidades no processo inclusivo. Como alega a P. AEE1, existem alguns fatores que interferem no desempenho desses estudantes, como o barulho e a falta de formação do professor para assegurar a esses alunos um ensino de qualidade.

Conforme descrito no referencial teórico, Torres e Mendes (2019) apontam que todos os anos professores se formam em diversas áreas, e quando adentram a sala de aula se deparam com estudantes com deficiência. Em seguida, surgem a falta de organização e o preparo para trabalhar com esses alunos. A formação docente é um dos principais desafios enfrentados pelos professores, já que muitos sentem receio por não se sentirem preparados para trabalhar com esse público no ambiente escolar.

A P. AEE2 fala que “*Dificuldades nos temos no dia a dia, aprendemos juntos com eles. Apesar das dificuldades conseguimos trabalhar direitinho com os métodos que realizamos dentro da sala*”. De maneira oposta as salas de ensino regular, no atendimento especializado, os alunos são atendidos individualmente e com metodologias voltadas para garantir que ele possa absorver melhor o conteúdo repassado. O atendimento educacional especializado faz o trabalho de adaptação e complementa a formação do estudante com deficiência, porém ele não pode substituir o ensino regular.

O AEE é um serviço da educação especial, realizado no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, e sua oferta é obrigatória a todos os alunos público-alvo da educação especial. (FERREIRA, *et al.*, 2015)

A P4 tem outra visão a respeito das dificuldades encontrada dentro da sala de aula.

É justamente a atenção específica para eles, pois querendo ou não na prática eles precisam de uma atenção bem maior que os outros. Então essa é a maior dificuldade, por exemplo, na área de exatas, eu não tenho como parar e ficar lá muito tempo, por que tem outras dúvidas para ser sanadas. Portanto a maior dificuldade é a atenção para os alunos. (PROF4)

Em sua resposta, fica evidente que os estudantes com deficiência precisam de atenção redobrada em sala de aula, em comparação com os outros. A falta de atenção a eles é um fator que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante é em relação as práticas pedagógicas em sala de aula, já que o aluno depende muito da didática do professor e de suas estratégias. Portanto, é importante o docente revisá-las e adaptá-las, favorecendo a inclusão, para que esses alunos aprendam de forma efetiva.

Quando os professores foram questionados sobre a rotina escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, a P. AEE2 informou que: *“Trabalhamos individualmente cada aluno, cada dificuldade específica de acordo com a necessidade de cada um”*. A P. AEE1 também destaca que:

São duas horas de atendimento para cada aluno. São atendidos dezesseis alunos, oito para cada professora, duas vezes por semana. Quando o aluno tem o mesmo nível de conhecimento colocamos até três no máximo, nunca deixamos a sala cheia (P. AEE1)

Notamos que ambas se empenham em adaptar os alunos com deficiência, para que consigam desenvolver as atividades propostas por elas. Elas relatam que cada aluno é atendido de forma individual no turno inverso da escolarização. O P4 declara que: *“Eles cumprem o horário normalmente em sala de aula, tem dois dias na semana que eles fazem atendimento com o professor do AEE, essa é a rotina deles[...]”*. A coordenadora pedagógica menciona também que *“A rotina desses alunos é basicamente definida igual a dos outros alunos, a única diferença é que eles têm o atendimento no contra turno no AEE[...]”*. De acordo com Franco e Schutz (2019, p. 248):

O serviço de AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, e não são substitutivas à escolarização.

Fica compreendido que o atendimento educacional especializado é essencial e se torna cada vez mais necessário nas escolas, dando auxílio aos estudantes com deficiência e desenvolvendo práticas metodológicas que ajude no desenvolvimento escolar desse aluno e contribua para sua aprendizagem.

Para o P3, a rotina desses alunos em sala de aula é da seguinte forma:

Eu trabalho de forma normal, na normalidade, eu digo no sentido de sala de aula, não separamos um tempo específico para eles, então todo trabalho em sala de aula é de forma que todos possam conseguir está incluso. Então, não foge nenhuma regra para separar ele lá no canto para fazer uma atividade, não, eu tento fazer as aulas serem inclusas para todos. (P3)

Para o P3, o trabalho em sala de aula é igualitário para todos, sem separar um momento específico para os estudantes com deficiência. Tavares *et al.*, (2016) explicita que a formação docente deve ser refletida de modo a colaborar para que gerem uma prática pedagógica mais reflexiva e envolvida, com princípios morais e politicamente das condições do contexto moderno[...]. Nesse sentido, é importante que o professor encontre atividades adequadas para aplicar a esses alunos, mesmo que ele pense que tenha teorias corretas embasadas, ele encontrará alunos que enfrentarão dificuldades, evoluirão devagar e necessitarão de técnicas e práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades.

A coordenadora pedagógica continua afirmando que:

[...]Há casos também, por exemplo, temos alunos ribeirinhos que vem no transporte escolar aquático, esses alunos não têm como voltarem no contraturno, então algumas vezes na semana eles são retirados da sala de aula comum e são levados para o atendimento especializado em horários e dias alternados para que o mesmo não seja prejudicado nas disciplinas, esse atendimento tem duração de duas horas por dia. E é apenas dois alunos que moram distantes, os demais são atendidos no contra turno, tendo sua rotina normal em sala de aula. (C.P.)

A partir da afirmativa da coordenadora, os alunos que moram distantes da escola, no caso os ribeirinhos, são retirados da sala regular e levados para o AEE, por conta da locomoção, onde muitas vezes não tem como voltarem no contraturno. Portanto, não podemos pensar em uma política padrão de AEE (para escolas urbanas e do campo), especialmente porque temos realidades diversas.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 20093, deixa claro que o AEE será realizado no turno inverso da escolarização (contra turno), impondo-se às escolas a efetivação de duas matrículas no caso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: uma nas classes comuns do ensino regular e a segunda no AEE. (FRANCO; SCHTZ, 2019, p. 252)

A última pergunta do roteiro foi para saber que estratégia os professores adotam em sala para promover a inclusão respeitando as especificidades de cada aluno. Tivemos algumas respostas, como a da P. AEE2, que relata: “*Cada aluno é trabalhado de forma diferente, todos são respeitados adequadamente e são inclusos em todas as atividades na escola.*” Porém, em sua fala, ela não explica de que forma esse aluno é trabalhado, quais as metodologias que são aplicadas por ela em sala aula. Ao contrário disso, a P. AEE1 deixa claro a forma que ela trabalha com esses alunos:

Eu corro atrás de muitos materiais novos que é justamente para os meus alunos, vou muito na internet pesquisar material didático voltado para aquela necessidade do aluno. Não gosto de trabalho rodado, copiado e tirado xerox[...]. (P. AEE1)

Fica claro na resposta da professora que ela busca recursos para trabalhar com esses alunos, já que a escola oferece pouco. Nesse sentido, é necessário que os docentes recorram ao mundo tecnológico atrás de informações e materiais pedagógicos para aprimorar a aprendizagem desses sujeitos. Mas, é importante também que o professor conheça quais são as dificuldades do seu aluno, para que consiga desenvolver estratégias eficientes.

A mesma professora ainda salienta que “[...] *A educação especial trabalha as habilidades, e eu gosto de trabalhar a dificuldade do aluno, por exemplo, o meu aluno tem que aprender a ler de forma lúdica e tirar do quadro*”. A professora apresenta em sua percepção que a educação especial trabalha as habilidades, porém, ela faz o inverso, trabalha as dificuldades desses estudantes. Do ponto de vista a respeito desse diálogo, os educadores deveriam primeiro perceber quais as condições que esse aluno tem e as suas reais necessidades acerca de suas limitações.

A resposta obtida do professor P3 menciona a estratégia que ele adota em sala de aula.

Faço um texto, só que tem alunos que já sabem ler e outros que ainda não sabem ler. Portanto, de acordo com cada situação do aluno eu faço uma tarefa diferente sobre o texto, por exemplo, para os que já estão lendo eu vou pedir para separarem os substantivos dos verbos. E para quem ainda não está lendo vou pedir para circularem só as sílabas que começam com P, então faço dessa forma para que todos possam ser atendidos na mesma atividade. (P3)

Desse modo, o professor busca incluir todos os alunos em uma única atividade. No entanto, essas atividades são diferenciadas conforme as necessidades de cada um. Conforme Brito e Teixeira (2020) “o papel do professor na educação inclusiva é de ser, facilitador no processo de aprendizagem e contribuir na evolução de seus alunos através do planejamento contínuo e o respeito mútuo entre eles”. Sendo assim, o professor tem o papel de auxiliar o aluno para que ele progrida tanto intelectualmente como socialmente.

Já a professora P4 relata que:

Como não tem como dar atenção especial no geral, a minha metodologia é sempre trazer um trabalho diferenciado para eles. Não dar para eles ficarem acompanhando do quadro. E quando passo dinâmicas, tento incluir todos, mas algumas vezes eles se sentem incluídos, eu geralmente procuro trabalhar com dinâmicas, jogos matemáticos, porém, muitas vezes por ser assim “café com leite” eles não gostam muito, eles querem algo de um nível mais avançado. (P4)

Assim, as estratégias utilizadas pelos professores precisam abranger de modo geral as expectativas e necessidades dos alunos, pois, como relatado pela professora, as atividades “café com leite” ou com nível fácil não atendem as expectativas deles fazendo com que eles se sintam inferiores aos demais. De acordo com a declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo, modificações, organizacionais, estratégia de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. (UNESCO, 2013, p.5)

O processo de escolarização dos estudantes com deficiência, crianças com necessidades educacionais especiais, deve ocorrer juntamente com os demais alunos, mas é necessário que o corpo docente e a escola tenham condições necessárias para a permanência e aprendizagem, para que ocorra de fato a inclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste trabalho de pesquisa, analisamos registros sobre percepções de professores sobre a inclusão escolar em uma escola do campo, assim como o seu pensamento sobre a inclusão, a presença do paradigma da inclusão educacional na escola e a inclusão na prática pedagógica dos professores.

A partir do que foi mencionado pelos educadores partícipes da pesquisa, analisamos que os docentes enfrentam grandes dificuldades para exercer tal prática, pois a escola não possui estrutura necessária para acolher alunos com deficiência. Além da falta de estrutura, a instituição não oferece materiais pedagógicos adaptados para esses alunos. Falta acessibilidade e formação adequada aos professores para ajudá-los a desenvolver a inclusão em sala de aula, ressaltando que esses alunos devem ser tratados com carinho, respeito e, principalmente, com atenção.

Essa temática está longe de ser consolidada do ponto de vista científico e social, devido às constantes mudanças de políticas educacionais, gerando dificuldades para a materialização da inclusão e da permanência do estudante com deficiência. Por isso, seria de suma importância desenvolver novas pesquisas voltadas para o tema, inclusive a nível de mestrado, a abordar, por exemplo, a acessibilidade em escolas ribeirinhas e os desafios da inclusão em comunidades tradicionais.

A partir dos nossos apontamentos, sugerimos alguns apontamentos para que a educação inclusiva se dê de modo cada vez mais concreto na educação do campo, quais sejam: (1) que os sistemas educacionais garantam, por meio de políticas públicas, estruturas físicas para assegurar melhores condições de inclusão aos estudantes com deficiência na escola do campo; e (2) é importante estabelecer concretamente uma política de formação continuada aos professores sobre pressupostos e práticas educativas da educação inclusiva.

Assim, concluímos este trabalho de conclusão de curso reiterando que os sistemas educacionais devem levar a sério a necessidade da inclusão escolar na educação do campo. É essencial que haja, de forma efusiva, uma educação inclusiva cada vez mais consolidada na educação do campo, em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jackeline silva; JUNIOR, Arlindo Lins de Melo; CAIADO, Katia Regina moreno. Um olhar sobre as políticas públicas da educação do campo e da educação especial à luz da pedagogia histórico- crítica. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 8, n. 23, p.192-209, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9454>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ANJOS, Tatiana Furtado dos; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação do Campo e Educação Especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade. **RBEC**, Tocantinópolis, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8274>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.502 DE 30 de Setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BARBOSA, Terezinha Nunes; SANTOS, Valério Xavier dos. **A importância do psicopedagogo no ambiente escolar**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Centro Universitário Internacional Uninter, Lucas Do Rio Verde, MT, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/724/AIMPOR-1.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BATISTA, Katia Sisdeli; METZNER, Andréia Cristina. Formação e atuação profissional diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: A percepção dos professores. **Revista educação física UNIFAFIBE**, v. 6. set. 2018. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/73/14092018191051.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BICALHO, Ramofly. Interfaces da Educação do Campo e movimentos sociais, possibilidades de formação. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3882>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRITO, Jaíne da Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. Educação Inclusiva e o papel do professor. **Revista multidisciplinar e de psicologia**, v. 14, n. 52, p. 718-728, out. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2751>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 443-464, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3003>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, v. 10, n. 29, p. 65-79, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistaifpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

FERREIRA, Priscila, Natalia; PORTO, Klayton, Santana. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência: um estudo de caso em uma escola do campo de Feira de Santana – BA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7913>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FERREIRA, Simone de Mamann; LIMA, Eloisa Barcellos; GARCIA, Fernanda Albertina. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista caderno de estudos e pesquisas na educação básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/14993/17828>.

Acesso em: 27 ago. 2022.

FERREIRA, Carla Mercês Rocha Jatobá; LOPES, Tatiane Felipe. A escola e a educação inclusiva: Professores e alunos em cena. **Revista educação especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19093>. Acesso em: 03 ago. 2022.

FERREIRA, Gabriel de Sá; CHICON, José Francisco; JESUS, Denise Meyrelles de; SÁ, Maria das Graças carvalho da Silva. Avanços e desafios na escolarização de alunos com deficiência na percepção de professores de educação física na província de Sassari/Itália. **Revista humanidades e inovação**, v. 7, n. 10, p. 187-199, abr. 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1985>. Acesso em: 03 ago. 2022.

FONSECA, Thaisa da Silva; FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; NEGREIROS, Fauston. Psicologia escolar e educação inclusiva: a atuação junto aos professores. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 427-440, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zRrFDrCtRP4WKtskcbk4mYj/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusiva constitucional e o atendimento educacional especializado.

Saúde debate, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 244-255, dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3pwLq8vFDrn3yzhndFg/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 02 nov. 2022.

GRAHAM, Harvey. Pesquisa de campo: observação participante. **Rever**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5974233.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GOMES, Daiane dos Santos; MACHADO, Keyla Cristina da Silva. Educação inclusiva em uma escola do campo de Teresina (PI): da sala regular ao atendimento educacional especializado (AEE). **Cadernos cajuínas**, v. 5, n. 3, set. 2020.

Disponível em:

<http://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/421>. Acesso em: 02 nov. 2022.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelem Cristina Silva de. Diversidade x inclusão:

Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n. 10,

2018. Disponível em: [http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-](http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf)

[content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE X INCLUS%C3%83O.pdf](http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf)

. Acesso em: 15 nov. 2022.

LOPES, Juliana Crespo; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto; BARBATO, Mariana; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Construções coletivas em educação do campo inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 42, n. 3, 2016.

Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/sc7Lgm83PHdhNPZTvYGLXsg/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Cotidiano Escolar. [S. l.]: Editora Moderna, 2003. Disponível em: <http://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-EglérMantoan-Inclusão-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARQUES, Heloisa; BRANDÃO, Juliana Araújo; GONÇALVES, Luzivan Francisco; SILVA, Kamila Santos da; CARDOSO, Vinicius Saura; MAGALHÃES, Alessandra Tanuri. Percepção de professores e gestores de educação sobre a inclusão de crianças com deficiência visual. **Saluvista**, Bauru, v. 36, n. 1, p. 7-21, 2017. Disponível em: http://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v36_n1_2017_art_01.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e Crenças de Professores Sobre a Educação Inclusiva: Revisão Sistemática da Literatura Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: http://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v36_n1_2017_art_01.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas jornal**, Santana do Ipanema, AL, v. 4, n. 2, p. 496-510, maio/ago. 2019. Disponível em: http://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/download/613/800/2910. Acesso em: 22 set. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas. **Brasil multicultural**. Campos dos Goytacazes-RJ, p. 66, 2017. Disponível em: <https://encontrografia-editora.lojaintegrada.com.br/educacao-especial-inclusiva-conceituacoes-medicalizacao-e-politicas>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA NETO, Antenor de; ÁVILA, Everton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista educação especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 22 set. 2022.

PALMA, Débora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Sala de recurso multifuncional em escolas do campo: direito assegurado? **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, p. 518-548, 2018. Disponível em:

<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2941>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: Uma revisão sistemática. **Revista Existus**, Santarém, PA, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em:

<https://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexistus/article/view/1268>. Acesso em: 25 set. 2022.

PEREIRA, Elen Gomes. Percepção dos profissionais de uma escola pública sobre a inclusão de pessoas com deficiências. **Revista REIN**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/585>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RABELO, Lucélia Cardoso; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, 2014. Disponível em:

http://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICppee/Comunicacao_oral/Lucelia_Cardo_so.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

SALLES, Willian das Neves; ARAÚJO, Dorival; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Inclusão de alunos com deficiência na escola: Percepção de professores de educação física. **Revista da faculdade de educação física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 1-21, 2015. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8643430/10934/15510>. Acesso em: 13 set. 2022.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira; GRANEMANN, Jucelia Linhares. A formação de professores no Estado de Goiás: O desafio da educação inclusiva. **Revista educação, arte e inclusão**, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8395>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, 2017. Disponível em:

https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/nPS4k4ADj6NnTbw_2021-10-17-0-22-15.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos Santos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 02 set. 2022.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Rev. Brasileira: Relato de pesquisa**, Bauru, v. 25, n. 4, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkd6p/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades educativas Especiais. [S. l.]: [S. n.], [20--]. Disponível em:

<https://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ZANATA, Camila; TREVISIO, Vanessa Cristina. Inclusão escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouros, v. 3, p. 15-30, 2016. Disponível em:

<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154154.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
 CAMPUS MAZAGÃO
 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS
 AGRÁRIAS E BIOLOGIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL
 EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DO
 CARVÃO/MAZAGÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EIXO 1: PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME: _____
 PSEUDÔNIMO: _____
 CARGO/FUNÇÃO: _____
 GRADUAÇÃO: _____
 PÓS-GRADUAÇÃO: _____
 NOME DA ESCOLA EM QUE TRABALHA: _____
 TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA: _____

EIXO 2: O PENSAMENTO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO AMAPAENSE

1. O que você entende sobre inclusão escolar?
2. Na sua experiência profissional, o que você tem observado hoje sobre a realidade da inclusão escolar na escola em que trabalha?

EIXO 3: PRESENÇA DO PARADIGMA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA

3. Na sua escola possui o profissional da psicopedagogia? Em sua opinião qual a função do psicopedagogo na educação inclusiva?
4. Como as crianças atendidas no AEE participam das atividades desenvolvidas na escola?
5. Como a escola trabalha o acesso e permanência do aluno com deficiência?
6. Quais recursos a escola possui para atender as necessidades destes alunos?

EIXO 4: A INCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

7. Qual a maior dificuldade encontrada dentro da sala de aula com esses alunos?
8. Como é a rotina escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula?
9. Que estratégias você adota em sala de aula para promover a inclusão respeitando as especificidades de cada aluno?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **"PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DO CARVÃO/MAZAGÃO"**. O objetivo deste trabalho é **COMPREENDER PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DO CARVÃO**. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de questionários previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar A MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE LICENCIADO. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: Desconforto de ordem emocional e cansaço físico, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são para gerar conhecimentos acerca do tema.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 99197-7781 ou (96) 99195-2618. O senhor (a) também poderá entrar em contato com, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **"PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DO CARVÃO/MAZAGÃO"**.

Mazagão, ____ de outubro de 2022.

Assinatura dos pesquisadores

Nome por extenso

Instituição: Universidade Federal do Amapá campus Mazagão

E-mail: marlenedpereira21@gmail.com

rosesilveira0566@gmail.com

Assinatura do entrevistado