

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

JOELMA APARECIDA KREPEL

**A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
E AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA- PARANÁ**

PONTA GROSSA

2026

JOELMA APARECIDA KREPEL

**A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
E AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA- PARANÁ.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva pelo programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI), linha de pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Prof. Dr^a Lucia Mara de Lima Padilha

PONTA GROSSA

2026

K92 Krepel, Joelma Aparecida

A interface entre a educação especial na perspectiva inclusiva e as escolas do campo no município de Ponta Grossa - Paraná / Joelma Aparecida Krepel. Ponta Grossa, 2026.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Mara de Lima Padilha.

1. Educação especial inclusiva. 2. Educação do campo. 3. Formação de professores. 4. Ponta Grossa (PR). I. Padilha, Lucia Mara de Lima. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9046



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

JOELMA APARECIDA KREPEL

A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/ PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUCIA MARA DE LIMA PADILHA**
Data: 28/03/2026 10:35:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Mara de Lima Padilha
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **VERA LUCIA MARTINIAC**
Data: 28/03/2026 10:27:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Martiniac
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE TRAVENSOLI PARISE CRUZ**
Data: 27/03/2026 09:48:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Travensoi Parise Cruz
Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR)

PONTA GROSSA
25 de março de 2026

À minha família, que mesmo sem compreender plenamente o meu sonho do mestrado, foi fundamental como apoio e incentivo ao longo desta trajetória.

A cada estudante que a vida me confiou. Este mestrado é dedicado a eles e por eles, pois foram suas vivências e desafios que deram e dão sentido e direção a esta trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a *DEUS* por este presente em minha vida: a realização do Mestrado sempre foi um sonho que parecia tão distante, mas que, com seu cuidado, tornou-se possível. Em cada detalhe, percebi o toque do seu amor, guiando todos os acontecimentos.

Sou eternamente grata a vida pela chance de seguir um caminho cheio de significado nesta jornada terrena, por cercar-me de pessoas tão especiais e generosas, e por me conceder sabedoria e discernimento para enfrentar e superar os desafios que encontrei até aqui.

Agradeço de coração a minha querida orientadora Professora Doutora *Lucia Mara de Lima Padilha*, um ser humano que Deus me apresentou como anjo, sempre me orientando com amor, carinho e paciência. A ela minha eterna *GRATIDÃO*. Sempre será lembrada com imenso carinho.

À banca formada pelas professoras doutoras *Vera Lúcia Martiniak* e *Eliane Travençoli Parise Cruz*, me senti honrada ao aceitarem o convite. Agradeço pelas valiosas contribuições apresentadas, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e deixaram marcas significativas na construção e consolidação deste trabalho.

A toda equipe da estimada Escola Eloy, representada pela Diretora *Sueli*, meus sinceros agradecimentos pela receptividade e apoio desde os primeiros momentos da proposta de pesquisa. A abertura ao diálogo, o acolhimento e a colaboração de todos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e contribuíram significativamente para a concretização de um sonho pessoal e acadêmico.

Agradeço também ao meu amigo *Adir Fellipe*, que, com paciência, me encorajou a manter a calma, mesmo que no último minuto do segundo tempo, e acreditou na minha capacidade me ajudando em todas as dificuldades de minha vida desde 2015, e ao longo dos dois anos de mestrado.

Gratidão a amiga *Nilvan* por cada conversa, cada palavra de encorajamento e especialmente aos cafés compartilhados, regados de causos e descontrações, que tornaram o caminho mais leve e possível. Sua confiança em mim, mesmo quando eu mesma duvidei, foi combustível para continuar a caminhada.

Aos colegas de mestrado da Turma 04, por compartilhar disciplinas, momentos, angústias, conselhos e gargalhadas. Obrigada por cada dúvida esclarecida, com toda

certeza, a presença de vocês tornou a caminhada leve e tranquila.

Agradeço aos professores do PROFEI que ministraram as aulas, sempre nos colocando para cima e mostrando que somos capazes, mesmo diante dos compromissos diários e nossas dificuldades.

Agradeço ao grupo de Pesquisa GEP-Proa (Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Aprendizagem), pelo acolhimento, partilha de saberes e constante incentivo ao crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço à Fundação Araucária (FA) pela concessão da bolsa, fundamental para a realização e continuidade desta pesquisa no mestrado.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a conclusão desta pesquisa, meu sincero agradecimento.

A todas as pessoas que marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção do nosso cotidiano, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.

*"A coisa mais linda sobre aprender é que ninguém pode tirar isso de você."
(B. B. King)*

RESUMO

KREPEL, Joelma Aparecida. **A Interface entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as Escolas do Campo no município de Ponta Grossa - PR.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa (UEPG) – PR, 2026.

Esta dissertação integra o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, na linha de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Tem como foco a análise da interface entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo, em uma escola municipal localizada na zona rural do distrito de Itaiacoca, em Ponta Grossa/PR. Com o objetivo geral de investigar como essa interface é compreendida e vivenciada por educadores da rede pública rural, a pesquisa propôs, entre outras finalidades, analisar documentos legais, identificar pontos de convergência entre as duas modalidades e elaborar um guia didático orientador com estratégias práticas para a formação docente. O trabalho teve como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, e adotou uma abordagem qualitativa, com caráter participante e exploratório. As estratégias metodológicas envolveram levantamento bibliográfico, aplicação de questionário com professores e equipe escolar, além da realização de encontros formativos presenciais. A análise dos dados foi organizada em quatro capítulos: o primeiro discute os marcos legais da Educação Especial; o segundo aborda a Educação do Campo e suas aproximações com a inclusão; o terceiro apresenta as considerações dos profissionais da escola e o quarto capítulo apresenta o produto final da pesquisa, o recurso educacional: um guia didático de orientação para práticas pedagógicas inclusivas contextualizadas à realidade das comunidades rurais. Os resultados evidenciaram que, embora se reconheçam avanços significativos no campo das legislações e na consolidação do direito à inclusão, a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda se configura como um processo contínuo e desafiador. Tal construção requer investimento permanente na formação dos profissionais da educação, fortalecimento do diálogo entre os diferentes atores escolares, compromisso coletivo e sensibilidade para compreender, respeitar e valorizar as diferenças. Dessa forma, a inclusão ultrapassa o âmbito normativo, exigindo ações concretas e articuladas no cotidiano escolar. Embora avanços tenham sido alcançados, ainda há um caminho significativo a ser percorrido para que a inclusão se efetive de maneira plena e equitativa no contexto escolar. Nesse sentido, esta pesquisa representa um passo importante nessa trajetória, reafirmando que a inclusão é um direito inquestionável e uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

Palavras-chaves: Educação Especial Inclusiva. Educação do Campo. Formação de Professores. Ponta Grossa/PR.

ABSTRACT

KREPEL, Joelma Aparecida. **The Interface between Special Education from an Inclusive Perspective and Rural Schools in the Municipality of Ponta Grossa - PR.** Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa – PR, 2026.

This dissertation is part of the Professional Master's Program in Inclusive Education in the National Network (PROFEI) at Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, within the research line "Special Education from the Perspective of Inclusive Education." It focuses on analyzing the interface between Special Education from an inclusive perspective and Rural Education in a municipal school located in the rural area of the district of Itaiacoca, in Ponta Grossa/PR. With the general objective of understanding how this interface is perceived and experienced by educators in the rural public school system, the study aimed, among other goals, to analyze legal documents, identify points of convergence between the two educational modalities, and develop a guiding didactic manual with practical strategies for teacher education. The theoretical framework was grounded in Historical-Critical Pedagogy, based on historical and dialectical materialism. The research adopted a qualitative, participant, and exploratory approach. Methodological strategies included a literature review, the application of questionnaires to teachers and school staff, and the organization of in-person training meetings. Data analysis was structured into four chapters: the first discusses the legal frameworks of Special Education; the second addresses Rural Education and its connections with inclusion; the third presents the reflections of school professionals; and the fourth introduces the final product of the research, an educational resource consisting of a didactic guide aimed at supporting inclusive pedagogical practices contextualized to the realities of rural communities. The results indicate that, although significant advances have been achieved in terms of legislation and in consolidating the right to inclusion, the implementation of a truly inclusive school remains an ongoing and challenging process. Such construction requires continuous investment in the professional development of educators, the strengthening of dialogue among different school actors, collective commitment, and sensitivity to understand, respect, and value differences. Thus, inclusion goes beyond the normative sphere, demanding concrete and articulated actions within everyday school life. Although progress has been made, there is still a considerable path to be traveled for inclusion to be fully and equitably realized in the school context. In this sense, this research represents an important step in this trajectory, reaffirming that inclusion is an unquestionable right and a shared responsibility of the entire school community.

Keywords: Inclusive Special Education. Rural Education. Teacher Education. Ponta Grossa/PR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – População do Município de Ponta Grossa (2024)	35
Figura 2 – Escola Eloy, local da pesquisa.....	53
Figura 3 – Primeiro encontro formativo	57
Figura 4 – Atividade Nuvem de Palavras.....	58
Figura 5 – Ferramenta Google Earth	59
Figura 6 – Observando Itaiacoca em tempo real pelo Google Earth	60
Figura 7 – Quarto encontro formativo	63
Figura 8 – Prancha de comunicação apresentada aos participantes	64
Figura 9 – Atividades “Junta e forma” e “Os números em fatias”, construídas	66
Figura 10 – Atividades “Junta e forma” e “Os números em fatias”, construídas	66
Figura 11 – Atividades propostas construídas no encontro	67
Figura 12 – Engajamento dos participantes	67
Figura 13 – Engajamento dos participantes.....	67
Figura 14 – Lembrança simbólica entregue aos participantes.....	69
Figura 15 – Capa do Guia Didático	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual sua faixa etária?	70
Gráfico 2 – Qual sua identidade de gênero?.....	71
Gráfico 3 – Qual sua formação inicial?	71
Gráfico 4 – Possui formação em nível superior (Graduação)?	72
Gráfico 5 – Possui especialização, mestrado ou doutorado?	73
Gráfico 6 – Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(quais) formação(ões) você recebeu na área de educação inclusiva? Marque todas que se aplicam:	74
Gráfico 7 – Tempo de experiência profissional na educação:.....	75
Gráfico 8 – Atuação profissional:	76
Gráfico 9 – Para você entrevistado(a), o que é inclusão?	77
Gráfico 10 – Quais as principais vantagens que você percebe na inclusão de alunos PEE no ensino regular em sua escola? Comente.	78
Gráfico 11 – Quais as principais desvantagens que você percebe na inclusão de alunos PEE no ensino regular em sua escola? Comente.....	79
Gráfico 12 – Enquanto profissional da educação, quais os fatores que podem facilitar a realização de práticas pedagógicas inclusivas?	81
Gráfico 13 – Na(s) turma(s) em que você atua, têm alunos Público da Educação Especial (PEE)?	82
Gráfico 14 – Em caso afirmativo na questão anterior, qual a deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação deste(s) aluno(s)?	83
Gráfico 15 – Na(s) turma(s) em que você atua há tutora ou auxiliar de inclusão?....	84
Gráfico 16 – Em caso afirmativo, quantos tutores ou auxiliares de inclusão você tem em sua turma? Você acha positivo o profissional para auxiliar em suas aulas?	86
Gráfico 17 – Você recebe orientações, informações ou suporte para realizar seu trabalho com alunos PEE? Quem fornece essas orientações e suporte?.....	87
Gráfico 18 – Você se sente preparado para trabalhar com esses alunos inclusos? Quais os desafios que você encontra na realização do seu trabalho com esses alunos que integram a sua turma? Comente:	88
Gráfico 19 – A quem você recorre, ou a quais meios você recorre, para sanar dúvidas em seu trabalho com os alunos PEE?	89
Gráfico 20 – Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis	

na escola para apoiar a inclusão? Comente: 91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas: Segregação, Integração e Inclusão na Educação	26
Quadro 2 – Unidades de Ensino Estaduais em áreas rurais em Ponta Grossa – PR	49
Quadro 3 – Unidades de Ensino Municipais em áreas rurais em Ponta Grossa - PR	49
Quadro 4 – Síntese dos Encontros Formativos	56
Quadro 5 – Expressões utilizadas pelos participantes sobre o Formato do Guia Didático	103
Quadro 6 – Respostas dos participantes sobre a funcionalidade do Guia Didático..	105
Quadro 7 – Categorização das respostas sobre o conteúdo do Guia Didático	106
Quadro 8 – Respostas referentes à aplicabilidade do Guia Didático.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa Aumentativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Surdos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Público da Educação ESpecial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: LEGISLAÇÕES E MARCOS HISTÓRICOS	22
1.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	22
1.2 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	28
1.3 LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR	34
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	40
2.1 A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	40
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: A RELEVÂNCIA DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	44
2.3 ESCOLAS DO CAMPO LOCALIZADAS NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.....	48
CAPÍTULO 3 - COMPREENSÕES DOS DOCENTES E EQUIPE ESCOLAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	52
3.1 TERRITÓRIO DA PESQUISA	52
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
3.3 ANÁLISE DE DADOS	69
CAPÍTULO 4 – RECURSO EDUCACIONAL, “EDUCAÇÃO INCLUSIVA & EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO”	98
4.1 APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	98
4.2 VALIDAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..	101
4.3 CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O RECURSO EDUCACIONAL.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE ESCOLAR.....	118
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	124

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	130
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	135
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	138

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional no Brasil é um caminho que ainda está sendo trilhado, feito de avanços, desafios e importantes reflexões. Ao longo do tempo, legislações, debates pedagógicos e mobilizações sociais têm contribuído para fortalecer o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem em escolas que valorizem e respeitem a diversidade humana. Dentro desse cenário, a articulação entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo surge como um tema de grande relevância. Trata-se de um campo de estudo que convida a olhar com mais atenção para as particularidades e complexidades que atravessam essas duas modalidades, reconhecendo seus desafios, mas também suas potencialidades para construir uma escola inclusiva.

A Educação Especial tem avançado no Brasil com o apoio de políticas públicas que buscam assegurar os direitos educacionais de estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Um passo importante para esse processo foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolidou o entendimento de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar presente em todos os níveis e modalidades da educação básica. Mais do que garantir acesso, esta política reforça a importância de eliminar barreiras e promover a participação ativa e significativa desses estudantes na vida escolar, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva para todos.

A Educação do Campo, reconhecida oficialmente como modalidade educacional a partir dos anos 1990, ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. Lei nº 9.394/96). Desde então, tem se estruturado a partir da valorização das culturas camponesas e da luta dos povos do campo por uma educação que respeite suas realidades. Essa modalidade defende uma formação conectada ao modo de vida, aos saberes e às condições sociais, econômicas e culturais das comunidades rurais.

No Paraná, esse movimento foi fortalecido com a Resolução nº 4783/2010, que institui a Educação do Campo como uma política pública voltada à promoção de uma educação de qualidade para as populações que vivem em áreas rurais, reconhecendo suas especificidades e potencialidades.

Apesar dos avanços nas legislações e políticas públicas, os professores que

atuam nas escolas do campo ainda enfrentam muitos desafios quando se trata da inclusão de estudantes público da Educação Especial. Entre as dificuldades mais comuns estão a falta de recursos pedagógicos adequados, limitações na infraestrutura das escolas e, especialmente, a ausência de formação continuada que aborde de forma específica a interseção entre a Educação do Campo e a Educação Especial. Diante desse cenário, este estudo busca refletir sobre duas questões centrais: como os(as) professores do campo compreendem essa interface entre as duas modalidades? E de que forma essas compreensões influenciam suas práticas pedagógicas e o processo de inclusão desses estudantes nas escolas em que atuam?

O interesse por essa temática nasceu da vivência da própria pesquisadora em escolas do campo, onde foi possível observar de perto as condições, os desafios e, muitas vezes, as ausências no processo de inclusão de estudantes público da educação especial em contextos rurais. A inquietação sobre como integrar efetivamente as diretrizes da educação inclusiva às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo impulsionou esta investigação, que visa contribuir para a construção de caminhos mais coerentes com os princípios da justiça social, da equidade e do respeito às diferenças.

A dissertação foi desenvolvida no contexto do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem GEP-ProA, vinculado ao Programa de Extensão e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (PEP-ProA) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/ UEPG).

Assim, este trabalho tem como objetivo geral: investigar como essa interface é compreendida e vivenciada por educadores da rede pública rural. Para alcançar tal propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a educação inclusiva no Brasil, articulando suas dimensões históricas e políticas, além de identificar os fundamentos legais dessa modalidade educacional no estado do Paraná, com foco no município de Ponta Grossa;
- Compreender a interface entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo, destacando os aspectos comuns e complementares que caracterizam ambas as modalidades;
- Analisar como os professores que atuam nas escolas do campo no distrito de Itaiacoca, em Ponta Grossa, consideram a interface entre Educação Especial

e Educação do Campo;

- Elaborar um guia-didático orientador sobre essa interface, com orientações práticas e estratégias aplicáveis à formação continuada de professores das Escolas do Campo.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Por estar de acordo com os requisitos da instituição, foi aprovado com o parecer Nº 7.560.060 de 11 de maio de 2025¹.

A pesquisa adotou como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético que defende uma educação voltada à transformação social e à superação das desigualdades produzidas pelas condições materiais de existência. Essa perspectiva se mostra pertinente ao contexto das escolas do campo, à medida que reconhece a luta histórica dos trabalhadores rurais por uma educação integral e emancipadora, comprometida com suas culturas, territórios e necessidades humanas concretas.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, que, segundo Alvarenga e Rosa (1999), busca compreender os fenômenos em sua complexidade, levando em conta os contextos em que ocorrem e as relações que os estruturam. Essa perspectiva permite um olhar mais atento e aprofundado sobre as experiências, significados e práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, favorecendo a construção de conhecimento sensível às realidades sociais investigadas.

Em relação à sua natureza, esta é uma pesquisa participante, pois envolve uma interação direta entre a pesquisadora e os sujeitos da investigação. Essa aproximação permite a construção coletiva de saberes, desenvolvida a partir de ações práticas no próprio ambiente escolar. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa busca unir teoria e prática, promovendo o diálogo entre conhecimento e ação, e incentivando o envolvimento crítico dos participantes em todo o processo investigativo.

Além disso, esta pesquisa também se caracteriza como exploratória, pois tem como propósito aprofundar a compreensão sobre a interface entre a Educação

¹ Disponível em Anexo A.

Especial e a Educação do Campo, um tema ainda pouco explorado de forma integrada na literatura. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória busca ampliar o conhecimento sobre um determinado objeto de estudo, contribuindo para a delimitação do problema, a definição dos objetivos da investigação e, quando necessário, a formulação de hipóteses.

Para estabelecer uma base teórica que orientasse as investigações específicas dentro deste tema foi realizada uma revisão bibliográfica, conhecida como Estado da Arte, sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Escolas do Campo no Estado do Paraná.

O estudo foi conduzido em duas fases principais. Inicialmente, realizou-se um levantamento dos trabalhos publicados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, abrangendo teses e dissertações que abordassem a Educação Especial sob uma ótica inclusiva nas Escolas do Campo, e em seguida, procedeu-se à revisão desses trabalhos. As pesquisas consideradas neste levantamento foram publicadas entre 2015 e 2023 e identificadas por meio dos descritores “Educação Especial”, “Escolas do Campo” e “Paraná”, enfocando a temática central proposta.

A investigação bibliográfica evidenciou que, apesar da importância da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, existem poucos estudos detalhados sobre esse tema específico no Paraná, com apenas quatro pesquisas identificadas entre 2015 e 2023. Essa escassez evidencia uma lacuna significativa no conhecimento que necessita ser abordada por futuras pesquisas acadêmicas². Como estratégias metodológicas após o levantamento bibliográfico, foi realizado um estudo de campo realizado em uma escola situada no espaço rural do distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa/PR. Participaram do estudo professores e demais profissionais da educação (assistente de educação, auxiliares de serviços gerais, coordenadora pedagógica, diretora e merendeiras) que responderam a um questionário composto por 23 questões, sendo 12 abertas e 11 fechadas, que subsidiaram a análise da problemática investigada. Além disso, os participantes também participaram de uma capacitação presencial, organizada em quatro encontros. Esses momentos formativos tiveram como objetivo promover a reflexão

² Foi realizado um trabalho de investigação sobre o Estado da Arte da Educação Especial e Educação do Campo, disponível em: Anais do V CINTENDI - V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108362>>.

coletiva e estimular a troca de saberes e experiências entre os profissionais da escola.

A presente investigação está organizada em quatro capítulos:

O Capítulo 1, intitulado A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: legislações e marcos históricos, apresenta os principais fundamentos legais que buscam garantir o direito à inclusão de estudantes que são o público da Educação Especial. Com foco nas normativas nacionais e estaduais, o capítulo busca compreender como esse direito vem sendo construído ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, destaca os avanços conquistados e os desafios que ainda persistem para que a inclusão se torne realidade no cotidiano escolar, sobretudo em contextos rurais.

O Capítulo 2, A Educação do Campo e a Interface com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, explora os fundamentos legais e contextuais que sustentam a Educação do Campo, com atenção especial à realidade das escolas rurais no município de Ponta Grossa – PR. Além de apresentar o panorama da oferta educacional nessas localidades, o capítulo destaca os pontos de aproximação entre a Educação do Campo e a Educação Especial Inclusiva. A proposta é evidenciar como a articulação entre essas duas modalidades pode contribuir para uma educação que respeite as particularidades dos territórios e promova, de fato, a inclusão de todos os estudantes.

O Capítulo 3, intitulado Compreensões dos docentes e equipe escolar sobre a Educação Especial, traz a análise dos dados coletados na escola investigada. Com base nas falas de professores e demais profissionais da educação, o capítulo discute como esses sujeitos compreendem e vivenciam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto das escolas do campo. As experiências relatadas revelam tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias construídas no cotidiano escolar. Além disso, este capítulo apresenta o principal produto da pesquisa: um guia orientador com sugestões práticas para apoiar a construção de uma pedagogia mais inclusiva, sensível às realidades e necessidades das comunidades rurais.

O Capítulo 4, intitulado Recurso Educacional, “Educação Inclusiva & Educação do Campo: Um Encontro Necessário”, apresenta o produto final desta pesquisa, materializado em um Guia Didático elaborado a partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado na etapa metodológica. O referido recurso educacional tem como objetivo subsidiar a prática pedagógica de professores e demais profissionais que atuam em escolas do campo, oferecendo fundamentos teórico-metodológicos e

orientações didáticas. Ressalta-se, ainda, que, embora tenha sido concebido a partir de uma realidade específica, o material pode ser adaptado e utilizado por profissionais inseridos em outros contextos educacionais.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir de forma significativa tanto para o campo acadêmico quanto para a prática dos profissionais da educação que atuam em escolas do campo. A intenção é fomentar reflexões críticas e oferecer subsídios práticos que fortaleçam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade, uma educação que reconheça e valorize a diversidade dos sujeitos que pertencem as escolas do campo.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: LEGISLAÇÕES E MARCOS HISTÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a educação inclusiva no Brasil, articulando suas dimensões históricas e políticas, além de identificar os fundamentos legais dessa modalidade educacional no Estado do Paraná, com foco no município de Ponta Grossa. É importante destacar que as conquistas no campo da educação especial, dentro da perspectiva da educação inclusiva, resultam de lutas e mobilizações sociais que, ao longo dos anos, contribuíram para a formulação de legislações voltadas à garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Entre os avanços mais significativos, destaca-se o lançamento, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), a qual teve como principal objetivo o desenvolvimento de ações públicas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no sistema educacional.

1.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação Especial tem se consolidado, ao longo das últimas décadas, se repetiu principalmente a partir dos anos 1990 e 2000, com forte apoio em movimentos sociais e legislações, observou-se então como um campo em constante evolução, especialmente em virtude de diversos marcos internacionais e nacionais que buscam assegurar a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional regular. Nesse contexto, é importante destacar que o percurso histórico desses sujeitos até a conquista do direito à escolarização foi longo e, por diversas vezes, atravessado por adversidades e exclusões sistemáticas.

Além disso, as formas de compreender a deficiência estão diretamente relacionadas à cultura e ao contexto social de cada época, visto que cada período histórico constrói uma determinada visão sobre a deficiência. Essa visão, por conseguinte, reflete o papel social atribuído às pessoas com deficiência em diferentes sociedades. Desse modo, tais concepções influenciam diretamente a formulação de políticas públicas, as quais, dependendo da perspectiva predominante, podem assumir posturas de exclusão, segregação, integração ou inclusão.

No século XIX, emergiram os primeiros estudos médicos voltados à atenção especializada às pessoas com deficiência, impulsionados pelo aumento de anomalias

genéticas, pelas epidemias, pelas mutilações resultantes das guerras e, também, pelas doenças relacionadas às atividades laborais. Essas enfermidades estavam associadas, sobretudo, às precárias condições de trabalho geradas pelas transformações no processo produtivo e nas relações de trabalho, intensificadas nos séculos XVIII e XIX com a eclosão da Revolução Industrial (Fonseca, 2000 apud Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

Nesse contexto, as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas como indivíduos “doentes” e “anormais”, reforçando uma visão medicalizante e patologizante da deficiência. Como consequência, consolidou-se a perspectiva da educação especial sob o paradigma da institucionalização, fortemente marcada por uma concepção de segregação. Nessa lógica, as instituições deveriam atender as pessoas com deficiência de forma separada, conforme suas especificidades, uma vez que o foco estava na reabilitação, na assistência médico-pedagógica e psicopedagógica de cada grupo. No entanto, apesar desses atendimentos especializados, o acesso aos saberes escolares continuava a ser negado a esses sujeitos (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011; Mendes, 2010).

Sob a perspectiva ainda marcada pela segregação, o século XX, especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939/1945), foi caracterizado pela necessidade de profunda reorganização socioeconômica nos países afetados. Nesse cenário, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, representou um marco fundamental, ao estabelecer como princípio central a igualdade de direitos para todos os seres humanos. A partir dessa Declaração, ganharam força os primeiros movimentos voltados à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à sua participação plena na vida social e ao acesso equitativo aos conhecimentos escolares (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Coutinho e Azevedo destacam que:

A partir da segunda metade do século XX, a educação especial ultrapassa os princípios assistenciais da segregação em instituições filantrópicas e assume o paradigma de serviços influenciado pela concepção de integração. A partir disso, as pessoas com deficiência passam a ter a possibilidade de ingressar nas escolas regulares. No entanto, os espaços educativos não se modificaram para atender as necessidades dos alunos (Coutinho; Azevedo, 2023, p. 113)

As crianças eram incentivadas a se adequar às exigências da escola, que, por

sua vez, moldava seus processos e práticas com base em padrões previamente definidos de conduta e desempenho, uma lógica de “normalização”, como aponta Aranha (2001). Nesse contexto, meninos e meninas que demonstravam comportamentos ou resultados escolares diferentes do que se considerava “normal” acabavam sendo submetidos a testes de inteligência, em uma tentativa de enquadramento e classificação, como observa Teixeira (2019).

Embora os testes de inteligência tenham estado presentes em diferentes momentos e locais da história, foi a partir de procedimentos padronizadores de aplicação e interpretação, com uso em diferentes contextos sociais, que eles tomaram proporções de importância mundial. Esse processo de padronização partiu da publicação dos estudos dos franceses Alfred Binet e Théodore Simon a partir de escalas métricas com mensuração de níveis mentais de crianças e adolescentes em estudos realizados na Europa no início do século XX, que provocaram importantes mudanças no contexto das pesquisas em educação e psicologia (Teixeira, 2019, p.4)

Com base nessas classificações, os alunos eram encaminhados para classes especiais, tendo como critério seus chamados “defeitos pedagógicos” (Mendes, 2010, p. 20). Tais turmas foram instituídas sob a alegada “[...] necessidade científica (sic) da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas” (Kassar, 1999, p. 23). Essa justificativa, embora sustentada por um discurso técnico-científico, servia, na prática, para reafirmar uma lógica excludente, disfarçada de neutralidade e racionalidade pedagógica.

Em contraposição à perspectiva integracionista, consolidou-se, no final do século XX, a concepção de inclusão fundamentada no Paradigma de Suporte. Essa nova abordagem passou a ser amplamente difundida por meio de documentos internacionais promovidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), os quais reforçam o direito de todos à escolarização em ambientes comuns, respeitando as diferenças e necessidades individuais.

Nesse mesmo contexto, no ano de 2000, dando continuidade ao movimento em prol de uma educação para todos, realizou-se a Cúpula Mundial da Educação, em Dakar, capital do Senegal. O encontro teve como objetivo reafirmar os princípios da Declaração de Jomtien (1990), avaliar os avanços obtidos até então e estabelecer novas metas, estratégias e prazos para a efetivação do direito à educação. A Declaração de Dakar, resultante dessa conferência, delineou ações voltadas à

proteção dos direitos de crianças, jovens e adultos, com foco no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, abarcando não apenas o aprender a conhecer, mas também o aprender a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2000).

Em 2006, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um marco importante na afirmação e consolidação dos direitos humanos para essa parcela da população. Esse documento representa um compromisso internacional com a promoção da dignidade, da liberdade e da igualdade das pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de sua participação plena e efetiva em todos os âmbitos da vida: social, cultural, política e econômica (ONU, 2006).

A Convenção representa, portanto, um avanço significativo no campo dos direitos humanos, pois fortalece a compreensão da deficiência não como uma limitação individual, mas como resultado da interação entre pessoas com impedimentos e as barreiras sociais que impedem sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Posteriormente, em 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, que culminou na elaboração da Declaração de Incheon. O documento reafirmou os compromissos firmados nas declarações anteriores e realizou um balanço das metas globais do período de 2000 a 2015 e estabeleceu diretrizes para os próximos quinze anos (2016/2030). A principal visão assumida foi a de “assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, fundamentada nos direitos humanos, na dignidade, na justiça social, na inclusão e no respeito à diversidade cultural, linguística e étnica, a Declaração de Incheon propôs a inclusão e equidade na e por meio da educação como pilares estruturantes. Esses princípios orientam uma proposta educacional transformadora, voltada à erradicação da pobreza, ao enfrentamento das exclusões e marginalizações sociais, bem como à superação das desigualdades no acesso, na permanência e nos resultados de aprendizagem (Unesco, 2015).

Sob essa nova perspectiva, defende-se que todos os estudantes têm o direito de frequentar a mesma sala de aula, usufruindo das mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento escolar, independentemente de suas condições individuais. No entanto, para que isso se efetive, é necessário que a escola se reorganize para

atender às necessidades de cada estudante, promovendo o respeito à diversidade por meio de mudanças estruturais, temporais, materiais e na formação continuada dos profissionais da educação. Como afirmam Kassar e Rebelo (2018), esse processo exige grandes esforços e não apenas adaptações.

Assim, durante os séculos XVIII e XIX, predominava nos sistemas educacionais uma concepção segregacionista, sustentada por uma visão organicista que associava a deficiência a fatores hereditários e degenerativos, justificando o isolamento dos chamados "excepcionais" em instituições especiais. Com o tempo, essa perspectiva evoluiu para uma abordagem funcional, que passou a considerar as habilidades remanescentes dos sujeitos e promoveu sua integração parcial em escolas públicas, ainda que com base em critérios clínicos e em espaços segregados.

A partir do final do século XX, influenciado por importantes transformações no campo dos direitos humanos, o cenário internacional passou a defender a inclusão educacional, consolidando marcos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que reafirmam o direito à educação em ambientes comuns, com respeito à diversidade e às condições necessárias para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Para evidenciar as diferentes concepções que historicamente orientaram as práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, apresenta-se o Quadro 1, que sistematiza e compara os principais paradigmas da Educação Especial: segregação, integração e inclusão. Cada um desses paradigmas reflete uma determinada forma de compreender a deficiência, bem como de organizar o ambiente escolar, definir responsabilidades institucionais e orientar práticas pedagógicas.

Quadro 1 – Paradigmas: Segregação, Integração e Inclusão na Educação

(continua)

ASPECTO	SEGREGAÇÃO	INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Conceito central	Separação total dos estudantes com deficiência do sistema regular de ensino.	Inserção parcial em escolas regulares, com adaptações limitadas.	Participação plena em escolas comuns com a eliminação de barreiras e respeito à diversidade.
Ambiente escolar	Instituições ou classes especiais separadas.	Classes regulares, mas com permanência condicionada a adaptação do aluno.	Classes comuns com adaptações estruturais pedagógicas e atitudinais.

Quadro 2 – Paradigmas: Segregação, Integração e Inclusão na Educação

(conclusão)

ASPECTO	SEGREGAÇÃO	INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Responsável pela adequação educacional	Do aluno, que deve se ajustar à escola.	Do aluno, que precisa se adequar parcialmente ao modelo escolar existente.	Da escola, que deve se reorganizar para acolher a todos.
Relação com a diversidade	A diversidade é vista como um problema a ser excluído.	A diversidade é tolerada desde que não afete a 'normalidade' do sistema.	A diversidade é valorizada como enriquecedora do processo educacional.
Postura pedagógica	Assistencialista e excludente.	Compensatória e classificatória.	Ética, democrática e transformadora.
Base legal e conceitual	Ausente ou pautada na caridade e filantropia.	Baseada em testes de QI e diagnósticos clínicos.	Fundamentada em direitos humanos, justiça social e equidade.

Fonte: A autora (2026).

O paradigma da segregação caracteriza-se pela exclusão completa do estudante com deficiência do ensino regular, mantendo-o em instituições ou classes especiais. Essa concepção sustenta uma postura pedagógica assistencialista, desprovida de fundamentos legais consistentes.

O modelo de integração representou um avanço parcial, ao permitir a inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares. No entanto, essa inserção é condicionada à capacidade de adaptação do aluno ao modelo escolar vigente, com pouca ou nenhuma responsabilidade da escola em promover ajustes significativos em sua estrutura e práticas.

Já o paradigma da inclusão promove uma ruptura paradigmática, ao reconhecer a diversidade como valor constitutivo do processo educativo e ao atribuir à escola a responsabilidade pela eliminação de barreiras e pela reorganização pedagógica, estrutural e atitudinal. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da justiça social, a inclusão propõe uma abordagem ética, democrática e transformadora, orientada para garantir a participação plena de todos no processo educacional.

Compreender a trajetória histórica dos diferentes paradigmas permite uma análise crítica do desenvolvimento histórico da Educação Especial e de seus impactos nas práticas pedagógicas atuais. A consolidação de uma educação inclusiva vai além

das reformas legais e estruturais, exigindo um compromisso ético, político e social com a promoção da equidade, da justiça educacional e dos direitos humanos.

Portanto, ao longo do tempo, a sociedade avançou em diversas áreas, como no campo da ciência, da medicina e da tecnologia, contribuindo significativamente para a melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência. No entanto, persistem inúmeros obstáculos que dificultam sua plena inclusão social, especialmente no que se refere ao acesso equitativo à educação, à saúde, à segurança e ao mercado de trabalho. Entre os desafios contemporâneos, destaca-se a urgência de promover a efetivação de políticas públicas inclusivas, que não apenas assegurem o acesso, mas também garantam a permanência e o aprendizado significativo desses sujeitos nos diferentes espaços sociais.

No campo da Educação Especial, ainda que muitos desafios relacionados à inclusão social persistam, é inegável que importantes avanços foram conquistados nas últimas décadas. Esses progressos têm sido fortemente impulsionados por documentos internacionais que marcaram a história da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Mais do que declarações formais, esses documentos têm servido de guia para a construção de políticas inclusivas, promovendo mudanças significativas tanto no modo como a sociedade compreende a inclusão quanto nas práticas voltadas aos estudantes que são o público da Educação Especial.

Com base nos referenciais internacionais, o Brasil passou a incorporar os princípios da inclusão em sua legislação e nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar os limites dos modelos excludentes do passado e construir uma escola que reconheça e valorize a diversidade como um de seus pilares. A seguir, será apresentada a trajetória da Educação Especial no Brasil, destacando suas origens, os marcos que contribuíram para seu fortalecimento e os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados.

1.2 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a escola brasileira foi marcada por uma concepção de educação que restringia o direito à escolarização a um grupo socialmente privilegiado. Esse processo de exclusão foi legitimado por políticas e práticas educacionais que reforçavam a manutenção da ordem social vigente no país.

Com o avanço da democratização do acesso à educação, emerge o paradoxo

inclusão/exclusão, no qual os sistemas educacionais, embora ampliem as oportunidades de ingresso, continuam a excluir sutilmente aqueles indivíduos e grupos que não se enquadram nos padrões homogeneizadores da instituição escolar.

Desse modo, a exclusão, ainda que ressignificada, persiste sob diferentes formas e mantém elementos comuns aos paradigmas da segregação e da integração, expressando-se por meio de mecanismos seletivos que naturalizam o fracasso escolar e limitam a efetiva participação de todos no processo educacional. A partir da perspectiva dos direitos humanos e do conceito de cidadania, fundamentados no reconhecimento das diferenças e na participação de todos, torna-se possível identificar os mecanismos e processos que estruturam

hierarquias e geram desigualdades no contexto educacional.

Essa reflexão evidencia como as normas e práticas escolares operam distinções entre os alunos com base em atributos como inteligência, habilidades físicas, traços culturais, condições sociais e competências linguísticas, aspectos centrais para o modelo tradicional de educação, que historicamente privilegia a homogeneização e o desempenho padronizado.

Nesse cenário, a Educação Especial no Brasil foi, por muito tempo, organizada como um sistema paralelo ao ensino regular, com fundamentos, terminologias e serviços próprios, o que resultou na criação de instituições específicas, como escolas e classes especiais. Essa estruturação esteve alicerçada em uma lógica excludente, pautada na dicotomia entre normalidade e anormalidade, orientando-se por práticas de natureza clínica e terapêutica.

A consolidação do direito à educação para as pessoas com deficiência tem se desenvolvido de forma gradual, impulsionada por movimentos sociais, legislações específicas e a incorporação de princípios internacionais voltados à inclusão.

As políticas públicas educacionais são as decisões que o poder público, ou seja, o Estado, toma em relação à educação. Deste modo, não há como entender as medidas educacionais definidas por determinada região ou município sem examinar o alcance dessas medidas tomadas pelo Estado brasileiro (Saviani, 2008).

Na perspectiva de Saviani (2008) os limites da política educacional brasileira, têm muitos aspectos a serem considerados, principalmente as características estruturais que perpassam a ação do Estado brasileiro no campo da educação. Ainda na perspectiva do autor a primeira limitação diz respeito a escassez dos recursos

financeiros destinados à educação, a segunda corrobora na sucessão de intermináveis reformas, em cada recomeço sempre se volta no zero com promessas de soluções definitiva dos problemas perpétuos da educação.

Souza (2018) corrobora essa perspectiva ao afirmar que as políticas de educação especial inclusiva se desenvolvem de forma oscilante, num constante movimento de avanços e retrocessos.

No contexto brasileiro, uma luta social pode gerar uma conquista que, por sua vez, gera novo conjunto de demandas sociais e enfrentamentos. A construção de políticas públicas é processual e contraditória. Embora leis e resoluções existam como discurso favorável à concepção educacional inclusiva, na dinâmica das escolas e da gestão municipal os desafios são imensos, perpassando pela adequação dos espaços escolares, pela formação inicial e continuada de professores, pelo vínculo entre educadores e comunidade, bem como pelas práticas pedagógicas (Souza, 2018)

A atuação do Estado democrático e o surgimento das políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil começam a se delinear a partir de marcos históricos significativos, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Surdos - INES), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro.

A criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854, teve como figura central o cego José Álvares de Azevedo, que, após estudar no renomado Instituto de Paris, retornou ao Brasil determinado a promover a educação de pessoas com deficiência visual. Sua trajetória aproximou-o do médico da Corte, Dr. Xavier Sigaud, médico da família imperial, especialmente após alfabetizar sua filha cega, Adèle Marie Louise Sigaud. Por meio dessas conexões com a Corte, Sigaud influenciou o então Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, que, por sua vez, persuadiu D. Pedro II a oficializar a criação do Instituto. “A instituição foi concebida com a proposta de oferecer ensino primário e parte do secundário, formação moral e religiosa, além de instrução musical, profissionalização por meio de ofícios fabris e atividades manuais, funcionando em regime de internato” (JANNUZZI, 2006, p. 12).

Também por iniciativa de D. Pedro II, foi fundado em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação da instituição deve-se, em grande parte, à atuação do professor francês Edouard Hüet e de seu irmão. Hüet, então diretor do Instituto de Bourges na França, chegou ao Brasil recomendado pelo Ministro da Instrução Pública francês à Corte Imperial Brasileira,

por meio da intermediação do Marquês de Abrantes. Apresentado ao imperador, teve seus projetos acolhidos com entusiasmo, especialmente sua proposta de fundar uma escola dedicada à educação de pessoas surdas. Sensível à causa, D. Pedro II determinou que fossem oferecidas as condições necessárias para viabilizar a criação do Instituto, que foi oficialmente instalado em 26 de setembro daquele ano. Um século depois, em 1957, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (Mazzotta, 2003, p. 29).

A trajetória da educação especial no Brasil guarda muitas semelhanças com a dos países europeus, diferenciando-se, principalmente, pelo tempo de adesão às práticas pedagógicas mais inovadoras. Seu desenvolvimento acompanha marcos importantes, como a criação de instituições voltadas ao atendimento especializado, a exemplo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos fundados no Rio de Janeiro por iniciativa do governo imperial.

Segundo Mazzotta (2003) a criação das primeiras instituições voltadas à educação especial caracterizou-se, em sua origem, por iniciativas pontuais e isoladas. Diferentemente das escolas regulares, essas instituições não foram concebidas, naquele momento, como instrumentos estratégicos para a formação da força de trabalho ou para a difusão de ideologias. Com a Proclamação da República, embora tenha havido um avanço gradual, a expansão da educação especial no Brasil ocorreu de maneira extremamente lenta e desigual, refletindo as limitações estruturais e a falta de prioridade atribuída a esse campo pelas políticas públicas da época.

A participação da sociedade civil é essencial não apenas para ocupar espaços dominados por interesses econômicos no Estado, mas também para democratizar a gestão das políticas públicas, atendendo às necessidades de todos os segmentos sociais, especialmente os historicamente excluídos, como os alunos que são o público da Educação Especial. Conforme afirmam Reis e Costa (2009), "a participação é indispensável quando se trata da gestão das políticas públicas, em todos os momentos do processo de elaboração e fiscalização das mesmas".

A Constituição Federal de 1988, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), marcaram um importante avanço ao reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, que deixaram de ser vistas apenas como beneficiárias de assistência social, para serem entendidas como sujeitos de direitos, inclusive no acesso à educação. No artigo 208 da Constituição, fica claro que é dever

do Estado garantir atendimento educacional especializado para esses indivíduos, dentro da rede regular de ensino.

Esse compromisso ganhou ainda mais força a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, quando o Brasil passou a reconhecer e implementar os fundamentos da inclusão. A partir daí, tornou-se urgente e legítima a cobrança para que as políticas públicas e as gestões educacionais adotassem posturas efetivas que assegurassem a presença e o respeito aos “sujeitos especiais” em escolas comuns, promovendo uma educação inclusiva.

A partir de então, segundo os gestores das políticas públicas, começavam a vivenciar um momento de transição, no qual se procurava romper com uma tradição seletiva e excludente no campo educacional.

Observa-se que após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões, especialmente, no que se refere ao seu artigo 58, quando afirma que “[...] essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais”. (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) se traduz em um importante documento ao ensino especial, por estabelecer os rumos e fundamentos da educação brasileira. Ela atribui ao poder público a responsabilidade de um ensino universal com qualidade, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria. Tendo como premissa básica a educação em caráter primordial e necessária ao desenvolvimento humano, e considerando a educação especial como parte integrante da educação geral, sendo diferenciada apenas pelo contexto do educando e por apresentar métodos e medidas especiais para atendimento, é que a LDB contempla em seu artigo 4º item III “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1996)

Observa-se, que após o aporte temporal de 1990, ampliaram-se as discussões e ações acerca de uma reestruturação educacional, as quais foram normatizadas em âmbito nacional, por meio da LBD, Lei nº 9394/96, do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01 e da Resolução nº 2/01 do Conselho Nacional de Educação. Culminando que o direito à educação é garantido a todos pela Constituição da República Federativa do Brasil, que afirma “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, 2006, p. 148).

Reforça-se ainda, nos documentos dos PCNs (1999), ao trazer:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1999, p. 5)

Esse princípio valoriza a diversidade ao destacar a importância de programas específicos e reforça a colaboração entre União, Estados e Municípios. Essa cooperação deve observar as metas estabelecidas nos capítulos relacionados aos níveis de ensino, à formação dos professores e ao financiamento e gestão da educação. Em resumo, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 08) “[...] tem como objetivo prioritário garantir a educação para todos os cidadãos, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades”.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) reafirma esse compromisso ao estabelecer como finalidade a garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo, assegurando, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, o atendimento aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 28, estabelece que a oferta da educação básica à população rural deve considerar as especificidades da vida no campo e as características de cada região. Para isso, orienta que os sistemas de ensino realizem as devidas adequações, incluindo a organização de conteúdos e metodologias alinhados às necessidades dos estudantes, a estruturação de um calendário escolar compatível com os ciclos agrícolas e as condições climáticas, bem como a adequação das práticas educativas às formas de trabalho presentes no meio rural.

Atualmente, a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (2025) configura-se como um conjunto integrado de iniciativas voltadas ao apoio dos sistemas de ensino na implementação dessa política, desenvolvido em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Seu

objetivo é ampliar o acesso e qualificar a oferta da Educação Básica e Superior, contemplando ações relacionadas à melhoria da infraestrutura escolar, à formação inicial e continuada de professores e à produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, atendendo às diferentes etapas e modalidades de ensino.

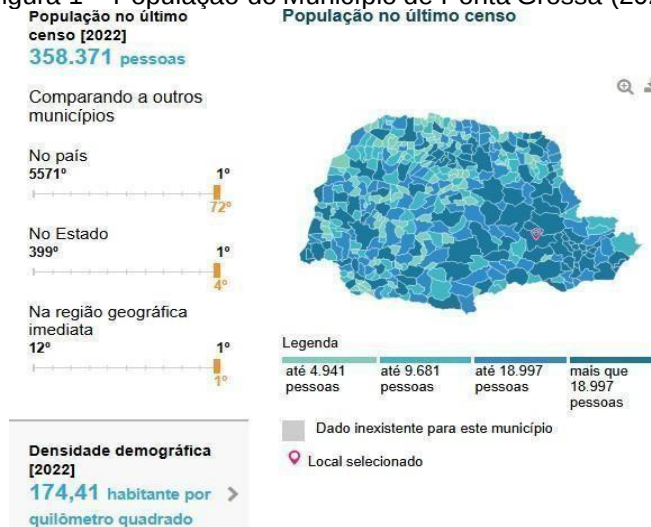
As políticas nacionais de educação são essenciais para transformar em realidade os direitos de todos, especialmente no Paraná e também no município de Ponta Grossa. Elas oferecem um caminho claro para que as escolas e gestores locais possam trabalhar juntos, pensando nas necessidades e características da comunidade. Em Ponta Grossa, essa conexão entre o que é definido nacionalmente e a realidade local ajuda a criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde cada estudante tem a chance de aprender e crescer. Assim, essas políticas não são apenas documentos oficiais, mas ferramentas que impulsionam mudanças concretas na vida das pessoas, tornando a educação um direito acessível e presente no dia a dia de todos.

1.3 LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR

O Estado do Paraná é composto por 399 municípios e possui uma população total de 11.444.380 habitantes, configurando-se como o quinto estado mais populoso do Brasil, conforme dados do Censo Demográfico de 2024, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Entre esses municípios, destaca-se Ponta Grossa, que conta com uma população de 372.562 habitantes, consolidando-se como um dos principais centros urbanos da região dos Campos Gerais.

A Figura 1, a seguir, apresenta a localização geográfica do município de Ponta Grossa no contexto do Estado do Paraná, situando-o espacialmente para fins de compreensão do recorte territorial desta pesquisa. A pesquisa aconteceu em um dos distritos de Ponta Grossa, nomeado de Itaiacoca. Itaiacoca é distrito de Ponta Grossa, criado pela Lei nº 203 de 3 de janeiro de 1909, está localizado em uma região bastante acidentada dos Campos Gerais, com uma área de 663 Km², apresenta terras muito férteis e ricas em variedades minerais, as quais pertenceram no período colonial à grande sesmaria de Conceição.

Figura 1 – População do Município de Ponta Grossa (2024)



Fonte: IBGE, 2024.

Na análise de políticas públicas educacionais é importante considerar os campos e os subcampos nos quais essas políticas serão implementadas, nesta perspectiva, a análise das políticas públicas ocorre desde a sua elaboração até a sua implementação nas escolas.

O Distrito de Itaiacoca é formado por várias localidades e está localizado na área rural do município de Ponta Grossa/PR, a cerca de 30 km do distrito-sede, ou espaço urbano. Para Silva (2008), Itaiacoca situa-se a sudeste do município, entre 30 a 45 quilômetros do centro, tendo sido reconhecido como distrito pertencente ao município em 1909 por meio da Lei Municipal nº 203, de 3 de janeiro. Por isso, do ponto de vista formal, pode-se dizer que a história é recente, mas, no que se refere à ocupação territorial e povoamento, a história do Distrito antecede a história de Ponta Grossa, contribuindo com a formação dos Campos Gerais.

Em relação à Educação Especial, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR, entende que ela é uma modalidade educacional voltada à garantia de igualdade de condições no acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes que apresentam:

- deficiências (física, sensorial, intelectual);
- transtornos globais do desenvolvimento (como TEA);
- altas habilidades/superdotação;
- outros transtornos funcionais específicos.

A definição oficial adotada em normativas ligadas à SEED reforça a perspectiva de educação para toda a vida, com foco no desenvolvimento de potencialidades de

cada estudante³.

Segundo dados da APAE de Curitiba (APAE, 2023), o Paraná possui 329 APAES e mais 17 instituições filiadas, do total de 2227 instituições desse tipo espalhadas pelo Brasil. Ou seja, o número de APAEs por município é bastante capilarizado. A Federação das APAES do Estado do Paraná teve e tem um papel determinante na atual organização educacional desta unidade da federação, seja por sua atuação direta para a proposição e aprovação de políticas públicas, seja pela atuação indireta de seus representantes, que ocupando espaços de representação no legislativo e/ou no executivo, buscam garantir a manutenção ou expansão de seus interesses pela aprovação de projetos de leis que mantêm seu espaço de atuação substitutivo à educação regular para pessoas com deficiência, em especial o público com deficiência intelectual.

O modelo adotado no Paraná se aproxima do modelo que foi defendido pelo governo de Jair Bolsonaro a partir do decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), que tentou alterar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). A iniciativa gerou forte mobilização da sociedade civil, especialmente das pessoas com deficiência e de associações que defendem suas causas, pedindo a revogação do decreto, sob alegação de inconstitucionalidade e retrocessos aos direitos à educação conquistados historicamente para essa população. O decreto foi suspenso em dezembro de 2020 (Brasil, 2020) e revogado no ano de 2023, como primeiro ato do novo governo federal de Luís Inácio Lula da Silva.

Segundo Fonseca (2023, p.4), “no Paraná, por outro lado, ao longo dos anos, mais especificamente após o ano de 2003, foi possível registrar avanços nas estratégias de ampliação e de fortalecimento da educação segregada, o que será analisado a partir das legislações estaduais sobre educação especial deste Estado”.

Análises sobre o contexto histórico das políticas de educação especial adotadas pelo Estado do Paraná e sua caminhada na contramão dos movimentos nacionais e internacionais em defesa da educação inclusiva se fazem relevantes para que possamos vislumbrar novos caminhos que garantam e avancem em direitos sociais já conquistados nos movimentos de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Também é importante analisar as semelhanças entre o decreto 10.502/2020

³ Compreensão sobre a modalidade da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela SEED, disponível em: < https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial>.

que foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal – STF, após Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) protocolada pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB. Os argumentos apresentados pelo relator (Brasil, 2020b) para suspender o decreto auxiliam na compreensão das opções do Estado do Paraná como retrocesso em relação a educação inclusiva.

Matos e Barroco (2017) recuperaram a historicidade da política pública para educação especial do Estado do Paraná desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4024 de 1961. Para isso elas resgataram documentos do Brasil e do Estado do Paraná que tratavam sobre educação especial e trouxeram informações de entrevista realizada com profissional que coordenou a Política de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná pelo período de 20 anos (1963 a 1983). Essa pesquisa ajudou a recuperar a história das políticas públicas para o público da educação especial e a visibilizar uma personagem importante desse processo histórico de construção – Maria de Lourdes Canziani, que ao deixar a Diretoria de Educação Especial, foi substituída por Flávio Arns, que assumiu a coordenação dessas políticas de educação especial entre os anos de 1983 a 1990.

As autoras confirmam quando colocam que:

Os direitos expressos na legislação referentes à escolarização da pessoa com deficiência colocam-se como um dever para formação de professores. O professor necessita compreender a diversidade e o momento histórico demandava que a formação de professores fosse alvo de atenção de governantes e da própria sociedade. Com o desenvolvimento da ciência encontramos esforços para explicar a deficiência. Assim, o conhecimento a respeito do desenvolvimento humano e de suas patologias vai se constituindo. Percebe-se que sobre os avanços científicos, há também uma mudança nas práticas relacionadas às pessoas com deficiência. Estas não são mais vistas como incapazes, mas como minorias privadas do acesso aos direitos sociais. (Matos e Barroco, 2017, p. 1163)

Com essa compreensão, torna-se evidente que a Educação Especial no Paraná ainda demanda atenção contínua e comprometida por parte das políticas públicas e das instituições formadoras. Embora os avanços científicos e legais tenham promovido mudanças significativas na concepção da deficiência e na garantia de direitos, persistem desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho e à efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas nas escolas. Nesse contexto, faz-se necessário que os órgãos gestores, como a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, fortaleçam ações formativas e estratégias de acompanhamento

pedagógico, assegurando que a inclusão escolar ultrapasse o campo normativo e se concretize no cotidiano das instituições de ensino.

Já a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - SME/PG, em 2020, elaborou o Caderno Pedagógico da Educação Especial, com base nas Leis internacionais, Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Guatemala (1999), e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), que trata da implementação de uma política educacional na perspectiva de uma escola inclusiva.

Os documentos elaborados em nível municipal seguem o que está colocado nas legislações e orientações nacionais e entre os analisados estão as Diretrizes Curriculares (2002) - Ensino Fundamental, os Referenciais curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2020), o Caderno Pedagógico da Educação Especial (2020) e o Decreto nº 22.110 de 21 de julho de 2023, o qual dispõe sobre a criação do Centro Integrado de Atendimento à Criança da Educação Especial Inclusiva SUPERAÇÃO da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa – CIAC SUPERAÇÃO.

O CIAC SUPERAÇÃO foi criado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) e vinculado à Fundação Municipal de Saúde (FMS), à Fundação de Assistência Social (FAS) e à Secretaria Municipal de Esportes (SMESP), e mantido pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa-PR, o Centro Integrado de Atendimento à Criança da Educação Especial Inclusiva Superação da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa - CIAC SUPERAÇÃO, que objetiva propiciar atendimento especializado de cunho pedagógico e clínico para estudantes, público da Educação Especial Inclusiva da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos – fase I, matriculados nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino. (Ponta Grossa, 2023).

Apesar de as políticas públicas de inclusão estarem sendo gradativamente implementadas no âmbito dos sistemas educacionais, ainda há desafios significativos em termos de acessibilidade e adaptações nas escolas, o que impede a vivência plena de uma educação inclusiva. O currículo precisa ser mais abrangente, atendendo às necessidades de todos os alunos.

Mesmo com os avanços legais na educação especial e inclusiva, ainda é necessário estudar e debater mais para que os professores superem a concepção de integração, muitas vezes imposta pela sociedade, e adotem a verdadeira inclusão. Além disso, as escolas precisam repensar a "inclusão legal" em todas as modalidades

de ensino. Desse modo, o capítulo a seguir traz a interface entre as duas modalidades de ensino, Educação Especial e Educação do Campo, que carece bastante de atenção e visibilidade.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a Educação do Campo e sua interface com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, articulando os aspectos históricos, sociais e políticos que fundamentam essas duas modalidades educacionais no Brasil. Busca-se, ainda, identificar os marcos legais que orientam a oferta da Educação do Campo e da Educação Especial no Estado do Paraná, com ênfase no município de Ponta Grossa.

A proposta é destacar como essas modalidades, embora distintas em suas origens e diretrizes, se entrelaçam na prática escolar, especialmente em contextos rurais onde a presença de estudantes que são público da Educação Especial demanda uma atuação pedagógica voltada à diversidade e comprometida com a equidade. Ao discutir essa interface, pretende-se compreender as possibilidades e os desafios da construção de uma escola que valorize a cultura camponesa e os princípios da inclusão.

2.1 A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Habermas (1987), a interface pode ser compreendida como espaço de mediação entre diferentes esferas sociais, no qual se estabelecem processos comunicativos que possibilitam articulação, entendimento e construção coletiva de sentidos.

Cury (2001), complementa que, a interface configura-se como espaço de mediação entre diferentes esferas, no qual se articulam direitos, políticas e práticas sociais, possibilitando a efetivação do direito à educação. Para o autor, a interface não se limita a um ponto de contato, mas constitui-se como um campo dinâmico de interações que envolve corresponsabilidade e diálogo entre sujeitos e instituições.

Essa conexão pode ocorrer de forma física ou lógica, sendo viabilizada por uma superfície, um dispositivo ou qualquer meio que facilite a interação entre as partes envolvidas. O uso do termo abrange, portanto, qualquer ponto de contato estabelecido entre dois sistemas distintos, com a finalidade de promover comunicação, troca de informações ou ações coordenadas.

A utilização da palavra interface nesta pesquisa tem como propósito evidenciar a conexão necessária entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

e a Educação do Campo, duas modalidades de ensino com características distintas, mas que exigem articulação e complementaridade para que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam, de fato, eficazes, significativas e socialmente relevantes.

O princípio da educação inclusiva, que ganhou destaque em documentos internacionais a partir da década de 1990, citados no capítulo anterior, defende que a educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, etárias, linguísticas, religiosas ou de gênero.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa o primeiro marco regulatório que assegura o direito à matrícula de pessoas com deficiência na escola comum, sinalizando uma ruptura com práticas excludentes historicamente consolidadas. Essa legislação define a Educação Especial como:

[...] uma 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, 2008)

Para fomentar os direitos das pessoas com deficiência, a política definiu claramente seu público: indivíduos que apresentam limitações de longo prazo de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagirem com várias barreiras, enfrentam obstáculos para sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com outros cidadãos. Assim, os sujeitos considerados público da educação especial compreendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), também enfatiza que, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado-AEE deve ser estruturado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes. Assim, o AEE deve promover a inclusão escolar de todos os estudantes, público da Educação Especial, assegurando acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. Esse atendimento envolve:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando

suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008)

Portanto, em todas as etapas e modalidades da educação básica o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Deste modo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garante a interface da modalidade Educação Especial com a modalidade Educação do Campo e deve assegurar que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008)

A Educação do campo, como modalidade educacional, se consolidou no Brasil apenas na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, especificamente em seu Artigo 28, que estabelece a adaptação curricular como uma opção viável para as escolas do campo.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996)

A mudança da abordagem educacional do meio rural para a concepção da Educação do Campo reflete uma mudança significativa tanto na percepção quanto no tratamento dado às comunidades rurais, ribeirinhas e florestais. A Educação Rural, focada em homogeneizar os povos do campo, é substituída pela Educação do Campo, que valoriza a diversidade dessas comunidades, propondo modelos educacionais específicos como escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Enquanto a educação rural visava preparar os indivíduos principalmente para a produção de matérias-primas e fornecimento de mão de obra técnica, a Educação do Campo almeja fortalecer um projeto popular que reconheça e desenvolva a agricultura familiar e camponesa de acordo com as necessidades da maioria. Essa abordagem busca integrar o campo em um modelo de desenvolvimento sustentável, com apoio

estatal e gestão dos próprios agricultores e camponeses, superando a dicotomia campo-cidade e concebendo o campo como um espaço de vida, cultura, educação e solidariedade. Segundo Arroyo (2000), "a escola do campo precisa ser do campo, pensar com o campo, dialogar com os sujeitos do campo", e isso também significa considerar as múltiplas diferenças existentes entre esses sujeitos.

Nesse sentido, as políticas educacionais devem assegurar que os habitantes das áreas rurais tenham acesso a uma educação que seja tanto realizada no campo quanto voltada para as necessidades e características do campo. Segundo Caldart (2002, p.18) "[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

Diferentemente da visão de que a escola rural deve "salvar" um povo supostamente incapaz, a Educação do Campo vê a educação articulada a outras políticas públicas de garantia de direitos sociais e humanos, valorizando a participação ativa de educadores, estudantes e comunidades na criação de uma escola emancipadora. No Paraná, a Resolução n.º 4783/2010 - GS/Seed, institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Destinada ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local.

Art. 2. Parágrafo Único – Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água (Seed, 2010)

A Resolução estabelece que as Escolas do Campo são aquelas localizadas em comunidades vinculadas ao trabalho com a terra, independentemente de sua localização geográfica. Essas instituições devem dispor de infraestrutura adequada ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades do meio rural (SEED, 2010). Cabe assim à Secretaria de Estado da Educação a responsabilidade de desenvolver e implementar políticas públicas que garantam a qualidade e a continuidade da Educação do Campo, promovam a formação continuada dos educadores e integrem, de forma efetiva, práticas de Agroecologia às atividades escolares, valorizando os saberes e as realidades do campo.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: A RELEVÂNCIA DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo representa um passo fundamental para a construção de uma educação transformadora. Enquanto a Educação do Campo busca respeitar e valorizar os saberes e modos de vida das populações rurais, a Educação Especial defende o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. Unir essas duas modalidades é reconhecer que a diversidade está presente em todos os contextos, inclusive no rural, e que a escola precisa se adequar para garantir acessibilidade e equidade.

Olhar para a relação entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Educação do Campo a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica permite ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades que marcam a prática pedagógica em contextos rurais, muitas vezes atravessados por profundas desigualdades históricas e sociais.

Baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético, essa concepção entende a educação como uma ação intencional voltada à formação plena do ser humano. Seu foco está na superação das condições concretas de exclusão e na apropriação crítica dos conhecimentos construídos ao longo da

história, promovendo uma educação que, mais do que transmitir conteúdos, contribua para a transformação da realidade. Para Saviani (2011, p. 10) “[...] “transformação” significa o ato de mudar a forma. Significa o ato de mudar a essência mesma das coisas”.

Ao reconhecer que, tanto os sujeitos do campo quanto os estudantes público da Educação Especial, são historicamente marginalizados pelo modelo escolar hegemônico, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma formação omnilateral, comprometida com o desenvolvimento pleno de todos, por meio da mediação consciente dos conteúdos escolares. Para tanto,

[...] deve-se oportunizar uma educação no campo, para os que trabalham no campo, mas de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual modo, aos conhecimentos e aos bens histórica e coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade (Orso, 2016, p.99)

Assim, a interface entre essas modalidades educacionais exige que a escola se

organize, não apenas em termos técnicos e legais, mas, sobretudo, em sua intencionalidade formativa, assumindo a tarefa ética e política de contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo e das pessoas com deficiência, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

A partir dos fundamentos histórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível afirmar que todo ser humano, mesmo quando apresenta alguma deficiência, é capaz de aprender e se desenvolver, desde que estejam garantidas as condições socioeducacionais necessárias. Isso se deve ao fato de que o psiquismo humano não é algo dado de forma natural ou inata, mas se constitui historicamente e culturalmente, como demonstram os estudos de Vygotsky, Leontiev e Luria (Duarte, 2013).

Barroco (2007) dialoga com os autores citados ao sustentar que,

[...] para expor que uma dada proposta educacional, como o caso da Educação Especial e regular sob os parâmetros inclusivistas, apontados anteriormente, não é tarefa de uma só pessoa. Não se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando de modo mais amplo, constitui-se em uma criação social. Para entendê-la e junto a ela intervir, no meu caso, como psicóloga e professora, é preciso ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilite saber o que fazer ou como atuar no atual contexto ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização. Neste sentido, creio que o presente trabalho, também, tem esse caráter. (Barroco, 2007, p.15)

Ao promover a articulação entre as duas modalidades educacionais, a educação assume um papel emancipador, na medida que rompe com práticas históricas de exclusão e homogeneização que marcaram tanto o campo quanto o atendimento às pessoas com deficiência. A proposta é construir uma escola que reconheça e valorize as singularidades dos sujeitos, desenvolvendo de forma coletiva estratégias pedagógicas contextualizadas que respondam às realidades locais e às necessidades específicas dos estudantes.

Saviani (2011) defende que a educação deve ser crítica e emancipadora, voltada à formação de sujeitos conscientes de seu papel social e capazes de transformar a realidade em que vivem. Para que isso seja possível, é fundamental que a educação seja orientada por uma concepção de mundo e de homem, que tenha objetivo a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Como afirma Mantoan (2006), "[...] a inclusão escolar não é uma prática que se restringe aos alunos com deficiência, mas sim uma mudança na forma de conceber a educação, tornando-a mais justa para todos". Essa mudança de paradigma torna-se

ainda mais significativa quando aplicada às escolas do campo, pois amplia as possibilidades de um ensino que considera não apenas as barreiras geográficas e estruturais, mas também as barreiras atitudinais e pedagógicas, possibilitando uma formação integral e significativa para todos os estudantes.

A Educação do Campo nasce da própria vivência e da luta dos sujeitos que habitam as zonas rurais e que têm na terra sua principal forma de sustento e existência. São trabalhadores e trabalhadoras que, historicamente enfrentaram, e ainda enfrentam, inúmeros desafios impostos por uma sociedade que, muitas vezes, os mantém à margem, invisibilizados pelas ações do Estado, pelas políticas públicas e pelo acesso limitado a direitos fundamentais como saúde, educação, terra e condições de vida dignas.

Essa modalidade educacional não é algo que veio de fora, mas sim uma conquista construída coletivamente pelos movimentos sociais do campo, que se organizam e lutam por reforma agrária, pela efetivação de políticas públicas e pela ampliação dos direitos humanos. Mais do que uma demanda educacional, trata-se de um projeto de transformação social, comprometido com a melhoria real das condições de vida das populações do campo.

Nesse contexto, o Movimento⁴ em prol da Educação do Campo tem como eixo central a luta por um modelo educacional que dialogue diretamente com a realidade e os interesses dos trabalhadores rurais. Trata-se de uma proposta que valoriza a diversidade dos grupos que compõem o campo e suas distintas formas de viver, produzir e se relacionar com o território. Entre esses grupos estão os povos ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os pequenos agricultores e os trabalhadores rurais assalariados, sujeitos históricos que, por meio da organização coletiva, reivindicam uma educação que respeite suas identidades, culturas e modos de vida.

Fernandes (2004) destaca que o conceito de Educação do Campo está profundamente relacionado à tentativa de estabelecer um território teórico próprio. De acordo com o autor, a luta das populações do campo envolve o direito de compreender e interpretar o mundo a partir de sua própria realidade concreta e do contexto em que estão inseridas. Somente dessa forma, esse sujeito coletivo será capaz de construir uma proposta pedagógica coerente com suas necessidades, rompendo com as

⁴ Movimento Nacional da Educação do Campo, a partir da 1º ENERA (1997) e a 1ª Conferência Nacional da Educação do Campo, a 1ª CNEC (1998).

práticas de dominação e exclusão historicamente impostas.

Embora a luta pela Educação do Campo tenha como foco a conquista de políticas públicas que assegurem o direito a uma educação voltada às necessidades humanas e sociais das populações rurais, ainda há poucos avanços nas discussões sobre a escolarização de estudantes que são o público da Educação Especial, no campo.

A articulação entre essas duas modalidades educacionais: Educação do Campo e Educação Especial, ainda é limitada, tanto na prática pedagógica das escolas quanto nas pautas mais ativas dos movimentos sociais do campo. No entanto, esse tema vem ganhando espaço, especialmente a partir de 2008, com a criação das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (Brasil, 2008) e com a homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) redefine a Educação Especial como uma modalidade de ensino, e não mais como uma prática separada dentro do ensino regular. Ela se concretiza por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve funcionar como apoio e complemento às necessidades específicas de cada aluno, sem afastá-lo do convívio com os demais colegas nas classes comuns da escola regular. Isso significa que os estudantes das áreas rurais também devem ser atendidos por essa política, tendo assegurado o direito à inclusão e à participação plena na vida escolar, independentemente de onde vivem.

Além de estabelecer orientações gerais para a educação dos estudantes público da Educação Especial, o documento também chama atenção para a necessidade de olhar para essa modalidade de forma mais específica às realidades locais.

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

Além de apresentar diretrizes gerais para a educação dos estudantes público da Educação Especial, o documento também destaca a importância de considerar as especificidades de diferentes comunidades e grupos sociais. Isso significa reconhecer

que não existe uma única realidade educacional e que, para garantir a inclusão de fato, é necessário adequar as práticas e políticas às particularidades de contextos como o das populações do campo, indígenas, quilombolas, entre outras.

Portanto, a Educação Especial, quando situada no contexto do campo, deve levar em conta realidades socioculturais e econômicas que são bastante diferentes daquelas vividas em áreas urbanas e industrializadas. Embora os marcos legais representem avanços importantes, eles não garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas nas escolas do campo.

Assim, a inclusão escolar, conforme preveem legislações e documentos nacionais e internacionais, só será plenamente efetivada no meio rural se esses estudantes forem educados em seu local de origem, com práticas que respeitem e valorizem sua participação no processo educativo.

2.3 ESCOLAS DO CAMPO LOCALIZADAS NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

O estado do Paraná conta com mais de 540 Escolas e Colégios Estaduais do Campo, distribuídos entre os 32 Núcleos Regionais de Educação, que atendem a uma diversidade de povos do campo, como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, atingidos por barragens, assentados da reforma agrária, arrendatários, entre outros. Dentre essas unidades, destacam-se ainda as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, as Escolas Estaduais do Campo em regime multiano, as Escolas Itinerantes (com suas respectivas Escolas Base) e os Colégios de Assentamento, vinculados aos projetos de reforma agrária no estado⁵.

O quadro 2 abaixo apresenta as Escolas e Colégios Estaduais do Campo que se encontram em áreas rurais no município de Ponta Grossa – PR⁶.

⁵ Quantidade de escolas, colégios estaduais e núcleos distribuídos no Estado do PR - Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-08/diretrizes_curriculares_ed_campo.pdf>.

⁶ O Quadro 2 foi elaborado pela autora com base em visitas técnicas realizadas às escolas e colégios do campo, bem como em levantamento de informações junto à equipe pedagógica responsável.

Quadro 3 – Unidades de Ensino Estaduais em áreas rurais em Ponta Grossa - PR

Identificação	Alunos	Localização	Alunos PEE
Colégio Estadual do Campo Doutor Munhoz da Rocha	217	Guaragi	6
Colégio Estadual do Campo Brasilio Antunes da Silva	126	Biscaia - Itaiacoca	4
Escola Estadual do Campo Professora Margarete Marcia Mazur	59	Cerrado - Itaiacoca	7
Escola Estadual do Campo de Vila Velha	53	Vila Velha	4

Fonte: A autora (2026)

No município de Ponta Grossa, a rede municipal de ensino é composta por 71 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 89 escolas municipais, totalizando 160 unidades educacionais. Dentre essas, cinco escolas estão localizadas em áreas rurais e atendem estudantes oriundos de comunidades do campo, que se configuram como o público da Educação do Campo e, simultaneamente, da Educação Especial na perspectiva inclusiva⁷.

O Quadro 3, a seguir, apresenta essas instituições, os alunos atendidos e suas respectivas localizações, evidenciando a importância da articulação entre essas duas modalidades educacionais no contexto do município.

Quadro 4 – Unidades de Ensino Municipais em áreas rurais em Ponta Grossa - PR

Identificação	Alunos	Localização	Alunos PEE
Escola Municipal Professor Eloy Avrechack	96	Cerrado - Itaiacoca	8
Escola Municipal Professora Maria Eulina Santos Scheena	78	Biscaia - Itaiacoca	4
Escola Municipal Professora Maria Elvira Justus Schmidt	158	Guaragi	15
Escola Municipal Claudio Mascarenhas	39	Pinheirinhos - Uvaia	1
Escola Municipal Pascoalino Proviseiro	79	Vila Velha	7

Fonte: A autora (2026)

⁷ Quantitativo de Escolas e Cmeis no Município de Ponta Grossa/PR - Disponível em: <<https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/unidades-escolares/cmeis-2/>>.

A leitura do Quadro 3 mostra uma realidade marcada pela diversidade de contextos e sujeitos. Ao todo, são 450 estudantes distribuídos em cinco escolas localizadas nas comunidades do Cerrado Grande, Biscaia, Guaragi, Pinheirinhos e Vila Velha. Dentre esses alunos, 35 são identificados como público da Educação Especial (PEE), o que representa cerca de 7,7% do total.

A análise dos dois quadros, que apresentam o quantitativo de estudantes, permite observar que, no âmbito municipal, há maior número de alunos público da Educação Especial (PEE). Esses dados tendem a repercutir nas matrículas das Escolas e Colégios Estaduais à medida que esses estudantes concluem o 5º ano do Ensino Fundamental e ingressam na etapa subsequente. Nesse contexto, evidencia-se que as políticas públicas e as legislações vigentes têm contribuído para a ampliação da visibilidade e do acesso desses estudantes ao sistema educacional, favorecendo sua permanência e continuidade nos diferentes níveis de ensino.

Esse contexto revela a importância da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, que impõe desafios, mas também aponta para possibilidades de transformação. As escolas do campo, por estarem inseridas em territórios com características socioeconômicas e geográficas específicas, enfrentam dificuldades que se acentuam quando se trata da garantia do direito à educação inclusiva. A presença significativa de estudantes da Educação Especial nesses espaços evidencia a urgência de políticas públicas que reconheçam e atendam às múltiplas dimensões da inclusão no meio rural.

Mais do que números, esses dados representam trajetórias, histórias e sujeitos que diariamente constroem sentidos para a educação em contextos por vezes invisibilizados. A presença do PEE em todas as unidades listadas reforça a necessidade de se pensar a formação docente, o acesso a recursos pedagógicos adequados e o fortalecimento do apoio multiprofissional.

Lopes (2022) destaca que na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para os aspectos essenciais à organização da ação pedagógica.

Ainda, segundo a Seed (2008), a Educação do Campo é uma modalidade educacional que exige a compreensão sobre a diversidade que a compõe, além de o currículo abranger características singulares conforme a LDB já citada anteriormente.

As legislações que garantem a educação especial inclusiva são fundamentais

para que o trabalho dos professores aconteça de forma efetiva e comprometida. Elas oferecem diretrizes claras, apoio para adaptações curriculares e recursos que ajudam os docentes a atender às necessidades de cada aluno, promovendo uma escola mais acolhedora e justa. No entanto, diante de toda essa estrutura legal, fica uma pergunta importante: será que, na prática, todos os professores realmente percebem e conseguem colocar em ação esses direitos e possibilidades para construir uma educação inclusiva de verdade?

No capítulo a seguir, serão apresentadas as compreensões dos docentes que participaram da pesquisa, buscando responder à questão central do estudo. A análise das falas e experiências desses profissionais permitirá refletir sobre como a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem se concretizado, ou não, no cotidiano das escolas do campo, revelando os avanços, os desafios e as possibilidades vivenciadas no contexto educacional do município de Ponta Grossa – PR.

CAPÍTULO 3 - COMPREENSÕES DOS DOCENTES E EQUIPE ESCOLAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, cuja proposta consiste em analisar a interface entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo no município de Ponta Grossa – PR, bem como descrever os procedimentos de coleta e os métodos utilizados na análise dos dados, que permitiram interpretar as percepções e práticas dos profissionais da educação envolvidos no estudo.

3.1 TERRITÓRIO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em uma escola do campo situada no distrito de Itaiacoca, caracterizada por sua inserção em um território rural e por atender a uma comunidade que enfrenta desafios específicos relacionados à infraestrutura, ao acesso a recursos pedagógicos e à formação continuada de seus profissionais.

Trata-se de uma instituição de ensino pertencente à rede municipal, que atende aproximadamente 100 estudantes oriundos majoritariamente de comunidades rurais, reafirmando seu papel enquanto escola do campo. A equipe escolar é composta por 17 profissionais, entre professores, coordenadora pedagógica, diretora, assistente de educação e auxiliares, que atuam de forma conjunta para atender às demandas educacionais da comunidade local.

A escolha dessa unidade escolar como campo de investigação justifica-se pela atuação profissional da pesquisadora no local, o que garante sua inserção cotidiana no ambiente educacional e favorece uma abordagem mais próxima e comprometida com os sujeitos envolvidos. Essa condição possibilita a observação direta das práticas pedagógicas e diálogo constante com a equipe escolar, o que enriquece o processo de coleta e análise dos dados.

A referida escola desenvolve seu trabalho com estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, todos residentes em regiões rurais. Entre os 100 alunos matriculados, 8 são identificados como público da Educação Especial, o que reforça a importância de investigar como se dá, na prática, a articulação entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo.

Diante dessa realidade, torna-se urgente ampliar a compreensão dos profissionais da educação quanto às demandas específicas desses estudantes, bem

como fortalecer suas práticas pedagógicas inclusivas, com vistas à construção de uma escola que respeite as singularidades, assegure a equidade no processo de ensino-aprendizagem e promova o desenvolvimento integral de todos.

Figura 2 – Escola Eloy, local da pesquisa



Fonte: A autora(2026)

Portanto, a investigação desenvolvida neste espaço buscou não apenas compreender a realidade local, mas também contribuir para a formação crítica pedagógica da equipe docente, valorizando o conhecimento prático acumulado e incentivando a construção coletiva de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, conforme conceituam Alvarenga e Rosa (1999), os quais destacam que esse tipo de abordagem busca compreender fenômenos em profundidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, dentro dos contextos sociais em que estão inseridos. A pesquisa qualitativa permite uma leitura mais sensível e contextualizada da realidade, focando nas relações, nas subjetividades e nos processos vivenciados pelos participantes.

Em relação à sua natureza, esta investigação caracteriza-se como pesquisa participante, uma vez que envolve a interação direta entre pesquisador e participantes, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos a partir da realidade vivida na escola. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa

participante visa articular teoria e prática, promovendo um processo investigativo no qual os sujeitos não são apenas fontes de informação, mas atores ativos na produção e transformação do conhecimento. Ao atuar de forma colaborativa com os professores e demais profissionais da escola, a pesquisa buscou fortalecer o vínculo entre reflexão crítica e ação pedagógica.

Adicionalmente, esta é também uma pesquisa exploratória, pois busca aprofundar a compreensão de uma temática ainda pouco abordada de forma articulada: a relação entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem como finalidade ampliar o conhecimento sobre um objeto de estudo, facilitando sua definição, delimitação, a formulação de hipóteses e o direcionamento dos objetivos. Nesse sentido, foram utilizadas estratégias metodológicas que incluem o levantamento bibliográfico, a aplicação de questionários e a realização de atividades formativas sobre Educação Especial, Educação do Campo e a Interface entre as duas modalidades, compondo um conjunto de ações que favorecem tanto a compreensão do fenômeno quanto à proposição de encaminhamentos práticos.

A pesquisa contou com a participação de professores e demais profissionais da educação que atuam na referida escola, com autorização da equipe gestora responsável pela instituição⁸. Os profissionais responderam a um questionário composto por 23 questões, sendo 12 abertas e 11 fechadas. As perguntas foram elaboradas com o intuito de subsidiar a análise da problemática investigada, permitindo captar compreensões, experiências e práticas relacionadas à inclusão de alunos que são o público da Educação Especial, no contexto da Educação do Campo.

Em um primeiro momento, os questionários foram aplicados por meio da plataforma Google Forms, o que possibilitou maior organização na coleta de dados e facilitou o acesso dos participantes, respeitando seus tempos e rotinas de trabalho. A utilização dessa ferramenta digital também contribuiu para o registro sistematizado das respostas, permitindo uma análise mais precisa e eficiente das informações obtidas.

Foram enviados 17 questionários, elaborados na plataforma Google Forms⁹, por meio de mensagens individuais via WhatsApp aos participantes da pesquisa. Antes do preenchimento, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e

⁸ Disponível em Anexo B.

⁹ Disponível em Apêndice A.

Esclarecido (TCLE)¹⁰, que foi devidamente apresentado e explicado de forma individualizada pela pesquisadora, garantindo a compreensão dos objetivos do estudo, bem como a voluntariedade da participação. Nesse momento, destacou-se a importância das contribuições dos respondentes para o desenvolvimento da pesquisa.

O prazo estipulado para o retorno dos questionários foi de 30 dias, considerando a necessidade de realizar lembretes periódicos, uma vez que, diante dos compromissos diários dos profissionais, o preenchimento do instrumento era frequentemente adiado ou esquecido. Ao final do período estabelecido, 16 questionários foram devolvidos devidamente preenchidos. Ressalta-se que uma das participantes encontrava-se em licença-maternidade, motivo pelo qual a pesquisadora optou por não insistir em sua participação, respeitando seu momento pessoal e preservando os princípios éticos da pesquisa.

A partir da análise inicial dos dados coletados por meio dos questionários, foram organizados encontros presenciais de formação continuada, com o objetivo de aprofundar as discussões sobre os principais desafios identificados e promover a construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas.

Esses encontros permitiram a escuta ativa dos profissionais, o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no contexto da escola do campo. Ademais, evidenciaram a relevância da formação continuada como espaço privilegiado de construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a atuação da equipe escolar diante dos desafios da inclusão. A formação, nesse sentido, configura-se como elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas mais intencionais, fundamentadas teoricamente e sensíveis às especificidades dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento do trabalho colaborativo e para a efetivação de uma educação inclusiva comprometida com a equidade e a qualidade social.

O quadro a seguir sistematiza os quatro encontros formativos realizados, evidenciando seus respectivos temas, objetivos e estratégias metodológicas. Essa organização possibilita uma visualização sintética e articulada do percurso formativo desenvolvido, destacando a intencionalidade pedagógica que orientou cada momento da formação. Ao apresentar de forma estruturada os eixos temáticos, as finalidades propostas e as ações implementadas, o quadro contribui para a compreensão do

¹⁰ Disponível em Anexo C.

processo formativo em sua totalidade, bem como para a análise da coerência entre os objetivos delineados e as estratégias adotadas ao longo da pesquisa.

Quadro 5 – Síntese dos Encontros Formativos

Encontro / Tema	Objetivos	Estratégias Metodológicas
1º Encontro – Educação Especial Inclusiva: Políticas e Legislações	Compreender os marcos legais da Educação Especial Inclusiva e refletir sobre sua aplicação na escola do campo.	Exposição dialogada; discussão de situações concretas; atividade interativa via Mentimeter (nuvem de palavras).
2º Encontro – Educação do Campo e suas especificidades	Analisar os fundamentos da Educação do Campo e a importância da contextualização pedagógica no meio rural.	Debate teórico; socialização de experiências; exploração do território por meio do Google Earth.
3º Encontro – A Interface entre Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo	Discutir a articulação entre inclusão e Educação do Campo, considerando desafios e possibilidades no contexto rural.	Exposição dialogada com slides; debate interdisciplinar; reflexão crítica sobre práticas inclusivas.
4º Encontro – Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	Compreender e aplicar estratégias pedagógicas inclusivas fundamentadas no ensino colaborativo, DUA e CAA.	Exposição teórica; confecção de prancha de comunicação; construção das atividades “Junta e Forma” e “Os Números em Fatias”.

Fonte: A autora (2026)

As formações ocorreram às sextas-feiras de forma presencial durante o período destinado à hora-atividade dos professores, ao longo de quatro semanas consecutivas, com duração de 2 horas e 30 minutos cada encontro. As temáticas foram planejadas com base nos dados obtidos na fase inicial da pesquisa, priorizando as demandas identificadas pela equipe escolar e alinhadas à proposta de articulação entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo.

1º Encontro Formativo - Educação Especial Inclusiva: Políticas e Legislações.

O primeiro encontro teve como objetivo principal promover o aprofundamento teórico e prático dos professores e demais profissionais da escola acerca das políticas públicas e legislações que fundamentam a inclusão escolar no Brasil. Durante a formação, foram discutidos importantes marcos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A abordagem metodológica adotada seguiu uma perspectiva dialógica, que favoreceu a escuta ativa, o compartilhamento de experiências e a análise de situações concretas vivenciadas pelos docentes no contexto da escola do campo. Mais do que apresentar os documentos normativos, buscou-se fomentar uma reflexão crítica sobre os desafios da implementação desses marcos legais na prática cotidiana, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico, às adequações curriculares e à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Figura 3 – Primeiro encontro formativo

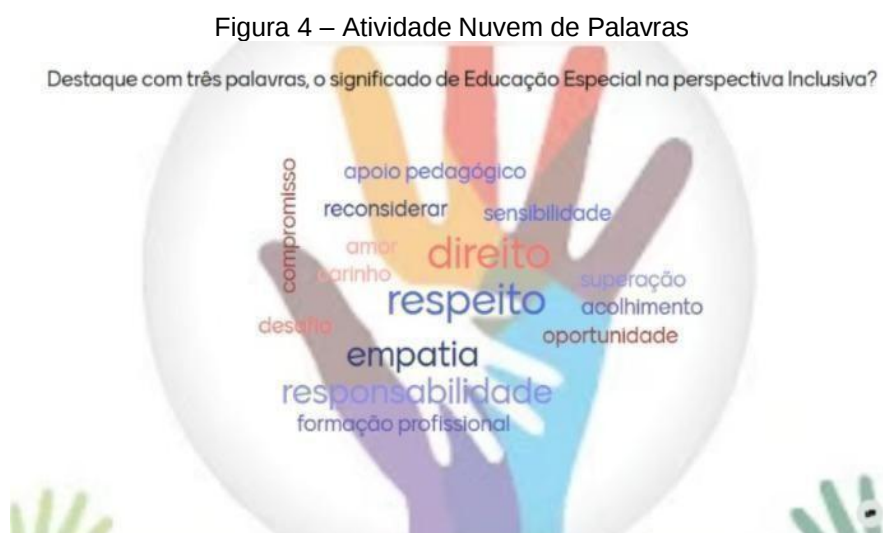


Fonte: A autora (2026)

Os participantes demonstraram grande interesse em compreender como os dispositivos legais podem ser utilizados como ferramentas de transformação da prática docente, visando à construção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. A integração entre teoria e prática proporcionou um espaço de diálogo formativo e colaborativo, fortalecendo o compromisso da equipe escolar com a educação inclusiva de qualidade.

Como atividade final do encontro, foi proposta uma reflexão aos participantes, com base no conteúdo abordado durante a formação. A questão apresentada foi: “Quais são as três palavras que, na sua percepção, representam a Educação Especial na perspectiva inclusiva?”. As respostas foram registradas por meio da plataforma digital Mentimeter, acessada pelos docentes por seus próprios dispositivos móveis.

A atividade gerou uma nuvem de palavras, apresentada abaixo na imagem 4, evidenciando a pluralidade de compreensões, percepções e significados atribuídos ao tema pelos participantes. Essa dinâmica final teve como objetivo favorecer a síntese coletiva do encontro, permitindo que cada profissional expressasse, de forma simbólica, sua leitura e seus sentimentos em relação à inclusão escolar.



Fonte: A autora (2026)

Nesse primeiro momento estiveram presentes oito participantes. Cabe destacar que o número foi reduzido devido à realização simultânea de outras formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, além de casos de afastamento médico, que justificaram a ausência de alguns profissionais.

2º Encontro Formativo - Educação do campo e as suas especificidades.

A formação proporcionou um momento significativo de reflexão sobre os desafios e as potencialidades da educação voltada às populações rurais. Durante o encontro, foram discutidos elementos históricos, sociais e culturais que perpassam o processo educativo no campo, reforçando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a identidade, o modo de vida e os saberes das comunidades camponesas. Os participantes puderam compreender que a educação do campo não deve ser uma mera adaptação do modelo urbano, mas sim uma proposta construída a partir das realidades locais, com respeito às especificidades do território e às vozes que nele habitam.

Durante a formação, discutiram-se também as políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação do campo, assim como os marcos legais que garantem o direito a uma educação contextualizada nesses territórios. Foram compartilhadas

experiências pedagógicas de escolas rurais, que evidenciaram a relevância do envolvimento de toda a comunidade escolar, da interdisciplinaridade e de um currículo conectado à vida no campo. A troca de saberes entre educadores, equipe escolar e a pesquisadora reforçou o compromisso coletivo com uma educação transformadora.

Como parte das atividades do encontro formativo, foi utilizada a ferramenta interativa Google Earth, que permite a visualização dinâmica de imagens da Terra. A proposta foi apresentar aos participantes o potencial pedagógico do recurso, destacando como ele pode ser explorado com os alunos para promover uma compreensão mais ampla do território.

A partir da navegação da escala global até o local, os participantes puderam visualizar a região onde vivem, reconhecendo-se como parte de um contexto geográfico, social e cultural mais amplo, fortalecendo, assim, o vínculo com o território e o senso de pertencimento junto ao local apresentado.

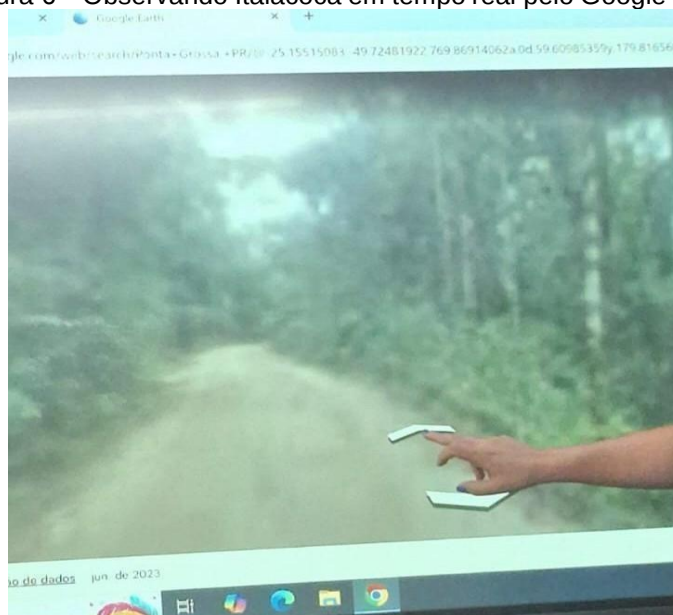
Figura 5 – Ferramenta Google Earth



Fonte: Google Earth (2026)

Para encerrar a formação, a ferramenta foi utilizada para explorar a localidade de Itaiacoca, proporcionando um momento especial de conexão com o território. Foi emocionante e gratificante perceber a satisfação dos participantes ao localizarem, em tempo real, suas próprias residências e compartilharem histórias e experiências vividas naquele espaço. Esse momento de reconhecimento e pertencimento despertou reflexões profundas, e muitos destacaram o quanto seria significativo levar essa vivência também aos alunos, fortalecendo os laços com a comunidade e valorizando suas origens.

Figura 6 – Observando Itaiacoca em tempo real pelo Google Earth



Fonte: A autora (2026)

O segundo encontro formativo contou com a presença de doze participantes, cuja atuação foi marcada por entusiasmo e envolvimento nas discussões propostas. A temática abordada foi considerada altamente pertinente, especialmente por dialogar diretamente com a realidade da escola do campo onde atuam. Os participantes ressaltaram a importância de promover espaços formativos que considerem as especificidades do meio rural, criando oportunidades para a construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas alinhadas à cultura, identidade e aos conhecimentos locais.

3º Encontro Formativo - A Interface entre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação do Campo.

A formação do terceiro encontro constituiu um espaço de reflexão crítica e diálogo interdisciplinar, com o objetivo de ampliar a compreensão dos participantes sobre os desafios e possibilidades da atuação docente em contextos rurais inclusivos. Esse foi um dos encontros onde os participantes tinham muita curiosidade, pois no questionário respondido teve um grande percentual de respostas que dizia não saber o que seria essa interface.

Durante o encontro, foram abordadas as especificidades socioculturais e pedagógicas que permeiam a Educação do Campo, articuladas às demandas da Educação Especial Inclusiva, enfatizando-se a importância do respeito à diversidade, à singularidade dos sujeitos e à valorização dos saberes locais. Os participantes puderam discutir, a partir de suas experiências e vivências, a necessidade de práticas

pedagógicas contextualizadas e sensíveis às múltiplas diferenças presentes nas escolas do campo. Os participantes da formação juntamente com a pesquisadora dialogam sobre a importância de fazer acontecer uma real interface entre as duas modalidades tão importantes que na atualidade vem crescendo bastante.

A formação também promoveu uma análise crítica das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente no que tange à sua implementação em áreas rurais, onde os desafios estruturais, como o acesso a recursos, a formação continuada dos professores e a garantia de atendimento educacional especializado, são ainda mais acentuados. Foram apresentados marcos legais e diretrizes curriculares que orientam a prática docente inclusiva, bem como estratégias metodológicas que favorecem o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva e emancipadora, alinhada aos princípios da Educação do Campo.

A discussão evidenciou a urgência de superar práticas homogêneas e excludentes, reafirmando o papel social da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento.

Por fim, a formação destacou a necessidade de uma formação docente permanente e contextualizada, que considere a complexidade dos territórios rurais e a diversidade dos sujeitos que os habitam. A interface entre Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo exige do educador uma postura ética, investigativa e comprometida com a transformação social. Assim, reforçou-se a importância do trabalho colaborativo entre profissionais da educação, comunidade e famílias, com vistas à construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva, capaz de acolher e promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, culturais ou funcionais.

O encontro teve a participação de 15 profissionais que fazem parte do quadro de funcionários da Escola Eloy, faltando apenas a professora que se encontra de licença maternidade, os mesmos terminaram a formação com muita alegria e satisfação. Por ser uma formação longa e com várias discussões, não foi realizada nenhuma atividade, somente a apresentação de conteúdos com slides, que apresentaram conceitos importantes solicitado pelos participantes nas respostas do questionário aplicado.

4º Encontro Formativo - Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

No quarto encontro da formação, os participantes foram convidados a

conhecer e refletir sobre conceitos fundamentais da Educação Inclusiva, com foco no ensino colaborativo, no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A escolha desses temas não foi aleatória: ela partiu das demandas formativas expressas pelos próprios profissionais nos questionários aplicados anteriormente, nos quais manifestaram interesse por aprofundar seus conhecimentos em práticas pedagógicas inclusivas que, de fato, possam ser aplicadas no cotidiano escolar.

Amparadas por autores e referenciais teóricos relevantes, as discussões buscaram articular teoria e prática, oferecendo subsídios para que os educadores se sintam mais preparados para planejar e conduzir estratégias acessíveis a todos os estudantes, com especial atenção àqueles que apresentam deficiência.

A introdução ao Ensino Colaborativo foi fundamentada na perspectiva de que o trabalho conjunto entre professores, equipe pedagógica e demais profissionais da escola amplia significativamente as possibilidades de atendimento às necessidades educacionais específicas, contribuindo para uma prática pedagógica mais dialógica, solidária e responsiva à diversidade. Em seguida, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi apresentado como um referencial importante para a elaboração de currículos flexíveis, que contemplem diferentes formas de representação, expressão e engajamento dos estudantes, reconhecendo que todos aprendem de maneiras distintas. Já a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) foi discutida como uma ferramenta essencial para garantir a participação ativa e a autonomia de alunos com deficiências na comunicação, reforçando seu papel na efetivação do direito à expressão, à interação e à aprendizagem.

Mais do que apresentar conceitos, o encontro buscou mobilizar sentidos, promover o compartilhamento de experiências e fortalecer a compreensão de que incluir é um ato coletivo, intencional e fundamentado.

Figura 7 – Quarto encontro formativo



Fonte: A autora (2026)

O quarto encontro formativo propiciou a realização de uma atividade prática, com caráter vivencial, que possibilitou aos participantes experimentar, de forma concreta, os conhecimentos discutidos ao longo da formação. A proposta buscou aproximar teoria e prática, criando um momento significativo de criação coletiva e aprendizado ativo.

A atividade teve início com a apresentação, pela pesquisadora, de possibilidades pedagógicas inclusivas, acessíveis e adaptáveis ao contexto das escolas do campo. Em seguida, os participantes foram convidados a confeccionar duas dessas estratégias, em um ambiente colaborativo que favoreceu a troca de ideias, o diálogo e o envolvimento mútuo na construção de materiais.

A primeira proposta desenvolvida foi uma prancha de comunicação, escolhida especialmente em razão da realidade de uma das escolas participantes, que atende uma estudante com dificuldades significativas na comunicação oral. A confecção desse recurso despertou reflexões importantes sobre o papel da comunicação acessível no processo de ensino-aprendizagem e sobre a necessidade de estratégias que ampliem as possibilidades de expressão e participação dos alunos com deficiência.

Figura 8 – Prancha de comunicação apresentada aos participantes



Fonte: A autora (2026)

Ao ser contextualizada dentro da prática pedagógica inclusiva, a proposta despertou grande interesse entre os participantes, especialmente da docente responsável pela aluna mencionada, que demonstrou entusiasmo com a possibilidade de incorporar o recurso em sua rotina de sala de aula.

O envolvimento imediato da professora e o acolhimento coletivo à proposta revelam o quanto as formações, que dialogam diretamente com a realidade vivida pelos educadores, podem ser transformadoras. A experiência evidenciou que, quando a teoria é traduzida em ações concretas, acessíveis e aplicáveis, ela se torna mais significativa e potente. Assim, a adesão espontânea dos participantes reafirma a importância de espaços formativos que respeitam os saberes docentes, valorizam suas experiências e oferecem caminhos viáveis para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às singularidades dos estudantes. Dando continuidade à atividade prática do quarto encontro formativo, os participantes foram convidados a confeccionar a Atividade 1, intitulada "Junta e Forma", uma proposta voltada ao desenvolvimento da consciência fonológica. O principal objetivo da atividade é estimular, de forma lúdica e acessível, a habilidade de identificar, segmentar e combinar sons e sílabas na formação de palavras, favorecendo o processo de alfabetização. Fundamentada nos princípios da alfabetização e do

letramento, a proposta busca ampliar as habilidades metalinguísticas essenciais para a aquisição da linguagem escrita, por meio de práticas que respeitam o ritmo e o estágio de aprendizagem de cada estudante.

A atividade "Junta e Forma" demonstrou grande potencial de adaptação, alinhando-se aos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ao possibilitar a diversificação nas formas de apresentação, resposta e engajamento, ela pode ser acessada por todos os estudantes da turma, respeitando suas diferentes formas de aprender e interagir com o conteúdo. Dessa forma, configura-se como uma prática inclusiva que valoriza a participação ativa de todos os alunos, sejam eles da educação regular ou público da Educação Especial (PEE), promovendo uma abordagem pedagógica que reconhece e acolhe a diversidade em sala de aula.

Na sequência, os participantes também construíram a Atividade 2, intitulada "Os Números em Fatias", pensada como uma estratégia pedagógica acessível, concreta e aplicável a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. O objetivo central dessa proposta é estimular o raciocínio lógico e a atenção, contribuindo para a construção da noção de número como um conceito estruturante do pensamento matemático. A atividade promove a compreensão significativa dos números, favorecendo a organização de ideias, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências matemáticas essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como a primeira proposta, "Os Números em Fatias" também apresenta alta versatilidade didática, permitindo sua adaptação para explorar diferentes conteúdos matemáticos, como contagem, comparação, composição e decomposição de números. Alinhada aos princípios do DUA, a atividade contempla múltiplas formas de representação e expressão do conhecimento, promovendo a equidade no acesso aos conteúdos e fortalecendo o engajamento tanto dos alunos da educação regular quanto dos estudantes que são o público da Educação Especial.

Figura 9 e Figura 10 – Atividades “Junta e forma” e “Os números em fatias”, construídas na quarta formação.



Fonte: A autora (2026)

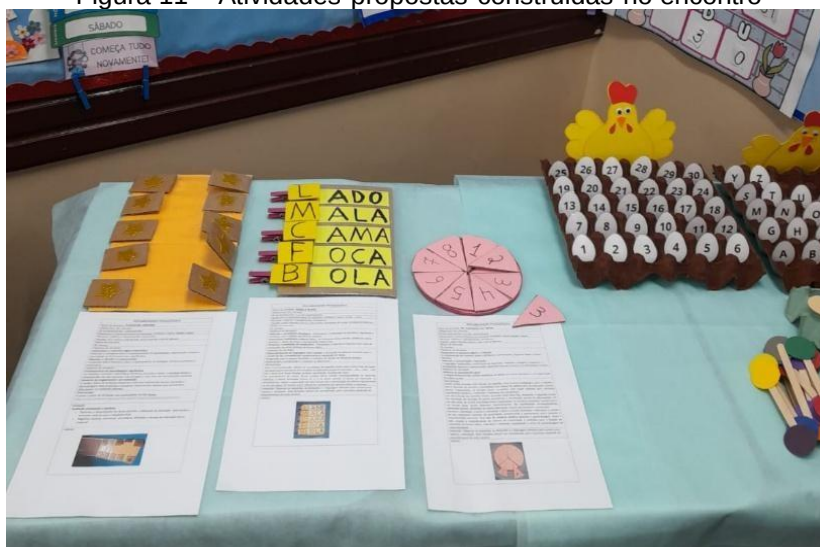


Fonte: A autora (2026)

Dessa forma, as atividades “Junta e Forma” e “Os Números em Fatias” apresentaram-se como propostas didáticas inclusivas, capazes de dialogar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente em contextos da Educação do Campo, onde, conforme evidenciado nas respostas aos questionários, ainda há uma grande carência de materiais pedagógicos acessíveis e adaptados às necessidades dos estudantes.

Ao incentivar a criação e a utilização de recursos que consideram diferentes formas de aprender, a formação contribuiu para o fortalecimento de práticas docentes comprometidas com a construção de ambientes mais participativos e promotores de aprendizagens significativas para todos os sujeitos escolares. Foi notável e extremamente significativo observar o envolvimento, a escuta ativa e a dedicação dos participantes durante a construção das propostas pedagógicas. O engajamento demonstrado refletiu não apenas o interesse pelos temas abordados, mas também o compromisso coletivo com a qualificação das práticas educativas e com a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.

Figura 11 – Atividades propostas construídas no encontro



Fonte: A autora (2026)

A participação ativa revelou que os professores compreenderam a importância de desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e contextualizadas, alinhadas às demandas reais dos seus estudantes e das comunidades em que atuam. Além disso, os relatos compartilhados pelos docentes ao longo do encontro reforçaram a pertinência e aplicabilidade das atividades em seus contextos de ensino.

Figura 12 e Figura 13 – Engajamento dos participantes



Fonte: A autora (2026)

Muitos participantes destacaram que as experiências vivenciadas durante a formação ampliarão significativamente o repertório de possibilidades para o trabalho em sala de aula, contribuindo diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à promoção da aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que compõem o público da Educação Especial.

O quarto encontro da formação teve duração de três horas e contou com a participação de dez profissionais da educação, além da presença da autora da

pesquisa e de sua orientadora. A participação da orientadora teve um papel de grande relevância, não apenas pelas contribuições teóricas e esclarecimentos pontuais oferecidos ao longo do encontro, mas também pelo gesto de reconhecimento e gratidão à equipe escolar, que acolheu com generosidade a realização da pesquisa em seu espaço educativo. Esse momento simbólico reforçou a importância do vínculo entre universidade e escola, promovendo um diálogo respeitoso e colaborativo.

É importante destacar o comprometimento dos profissionais participantes, que, mesmo com os encontros sendo realizados durante o período reservado às horas de atividade nas sextas-feiras, demonstraram, em todos os momentos, interesse, engajamento e abertura para o diálogo. A participação ativa nas discussões e reflexões evidenciou o quanto a formação continuada foi valorizada como um espaço coletivo de aprendizagem, de troca de saberes e de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Como gesto de reconhecimento e agradecimento sincero pela presença, dedicação e envolvimento de todos durante o processo formativo, a autora, juntamente com sua orientadora, organizou uma pequena homenagem no encerramento do quarto encontro. Foram entregues lembranças simbólicas a cada participante, um gesto singelo, mas carregado de afeto, que expressa a valorização da trajetória construída coletivamente e o quanto cada contribuição foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e das propostas formativas vivenciadas.

Além disso, organizou-se um momento de confraternização, com um café compartilhado, para favorecer um ambiente acolhedor e fortalecer os vínculos entre os participantes. Essa iniciativa buscou valorizar o engajamento do grupo e ressaltar a centralidade das relações interpessoais no processo formativo, reconhecendo o esforço coletivo empreendido na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas. Como espaço de pausa e escuta, o café também possibilitou trocas informais que enriqueceram a experiência formativa e aproximaram ainda mais a equipe.

Figura 14 – Lembrança simbólica entregue aos participantes



Fonte: A autora (2026)

Após a conclusão do ciclo formativo com os professores e demais profissionais da escola, foi elaborado um Guia Didático Orientador como recurso educacional resultante da pesquisa. Esse material tem como principal objetivo sistematizar os conteúdos trabalhados ao longo dos encontros, além de oferecer orientações práticas e reflexões teóricas sobre a interface entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo.

Com a finalização do Guia, organizou-se um momento específico de socialização e avaliação coletiva do material com os profissionais da escola. Essa etapa foi pensada como um espaço de escuta e diálogo aberto, permitindo que os participantes compartilhassem suas impressões, sugestões e percepções sobre o conteúdo produzido. A intenção foi validar a proposta do recurso, identificar pontos de melhoria e garantir que o material estivesse, de fato, alinhado às necessidades e à realidade da comunidade escolar. Esse momento reforçou o caráter colaborativo da pesquisa, valorizando o protagonismo dos sujeitos envolvidos e fortalecendo o compromisso conjunto com uma educação mais inclusiva.

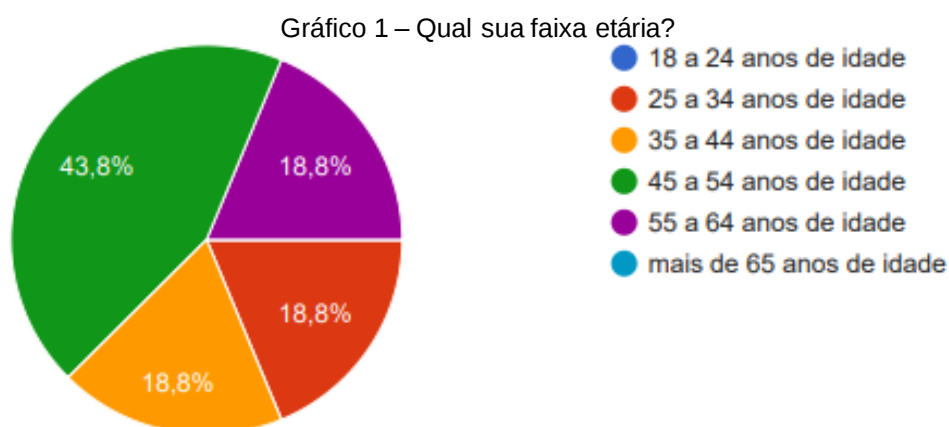
3.3 ANÁLISE DE DADOS

Quanto à análise dos dados, optou-se pela utilização da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esta técnica permite a organização, categorização e interpretação sistemática dos dados coletados, possibilitando a extração de significados e a identificação de padrões, temas recorrentes e sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências.

A análise foi realizada em três etapas: (1) pré-análise, em que os questionários foram organizados e lidos de forma, para uma aproximação inicial com o material empírico; (2) exploração do material, com a codificação e categorização das respostas abertas em unidades temáticas; e (3) tratamento dos resultados, com a interpretação dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa. As questões fechadas, por sua vez, foram tabuladas e apresentadas por meio de dados quantitativos descritivos, contribuindo para complementar a análise qualitativa.

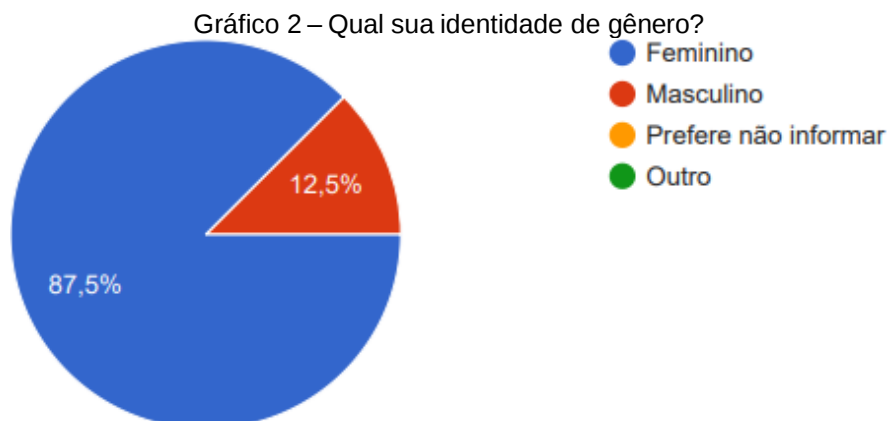
Essa combinação de procedimentos permitiu uma leitura crítica e contextualizada das percepções e práticas dos professores que atuam em escolas do campo, revelando aspectos relevantes sobre os desafios e as possibilidades da efetivação de uma educação inclusiva nesse território educacional.

Na sequência, foram apresentados e analisados os dados coletados, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a interface Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo. Cabe destacar que as respostas aos questionários foram mantidas em sigilo, sem identificação dos respondentes, assim, para fins de análise, optou-se por nomear os participantes como A, B, C, D, E, F, G, etc..., assegurando o anonimato e o respeito à confidencialidade das informações compartilhadas.



Fonte: A autora (2026)

A análise do gráfico 1 evidencia que a maioria dos participantes (43,8%) se encontra na faixa dos 35 a 44 anos, o que permite observar que são profissionais em um momento de maturidade na carreira. Essa etapa costuma estar marcada por acúmulo de experiências pedagógicas e maior envolvimento com a escola, mas também pode representar um ponto de sobrecarga, especialmente diante de desafios como a inclusão educacional.



Fonte: A autora (2026)

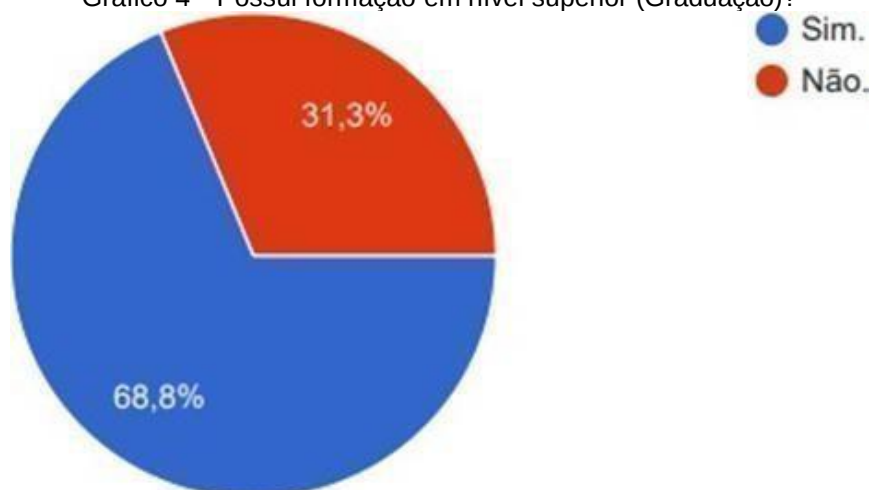
Com 87,5% dos participantes se identificando como mulheres, os dados do gráfico 2 refletem a realidade brasileira da forte presença feminina no magistério, especialmente na Educação Básica. Tal dado, convida a refletir sobre o papel das mulheres na sustentação da escola pública, principalmente em contextos rurais, onde, muitas vezes, são elas que conciliam o trabalho pedagógico com tarefas domésticas e cuidado familiar, compondo um quadro de invisibilização e acúmulo de funções.



Fonte: A autora (2026)

A maioria (56,3%) dos participantes possui formação inicial em ensino médio, mas 43,8 % possui formação em magistério ou formação docente, o que mostra um compromisso com a profissão. Contudo, sabemos que essas formações nem sempre incluem conteúdos sobre diversidade, inclusão ou práticas específicas para o contexto rural. Isso reforça a necessidade de ações formativas continuadas que fortaleçam a atuação pedagógica frente às demandas atuais, sem desconsiderar a trajetória de saberes desses profissionais.

Gráfico 4 – Possui formação em nível superior (Graduação)?

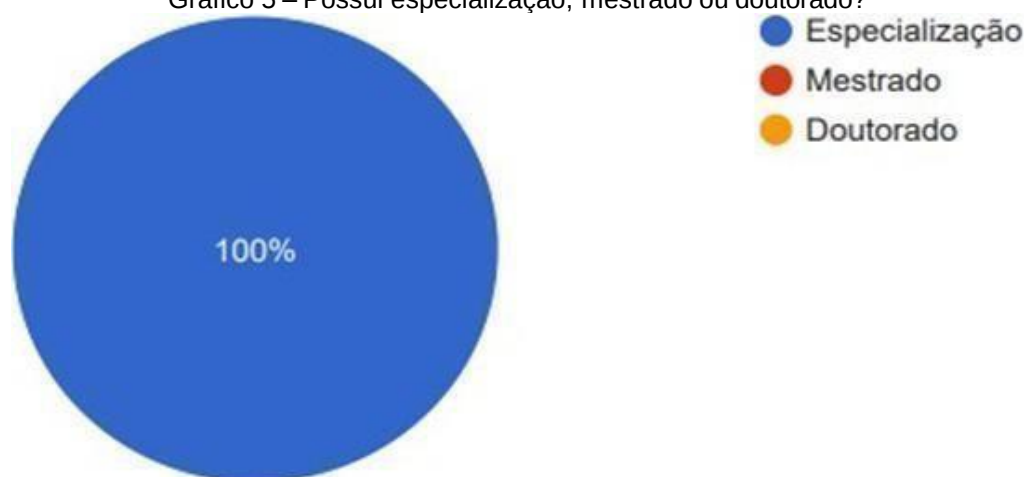


Fonte: A autora (2026)

O gráfico 4 mostra que 68,8% dos participantes afirmaram possuir graduação, o que demonstra um nível considerável de formação acadêmica entre os profissionais que atuam nas escolas do campo. No entanto, é importante valorizar os 31,2% que não possuem graduação, pois esses profissionais que integram a equipe escolar como: serventes, cozinheiras, jardineiros e auxiliares de educação, funções essenciais para o funcionamento cotidiano da escola e para a criação de um ambiente acolhedor e humanizado.

Sua presença no questionário revela que a inclusão é compreendida como responsabilidade de toda a comunidade escolar, e não apenas dos docentes. São esses trabalhadores e trabalhadoras que, muitas vezes, estabelecem vínculos afetivos com os alunos, observam suas necessidades cotidianas e contribuem para o clima de respeito e cuidado. Ao reconhecer a importância dessas funções, reafirma-se a perspectiva de que a escola inclusiva precisa ser construída de forma coletiva, com o envolvimento de todos os seus agentes, valorizando diferentes saberes e experiências.

Gráfico 5 – Possui especialização, mestrado ou doutorado?



Fonte: A autora (2026)

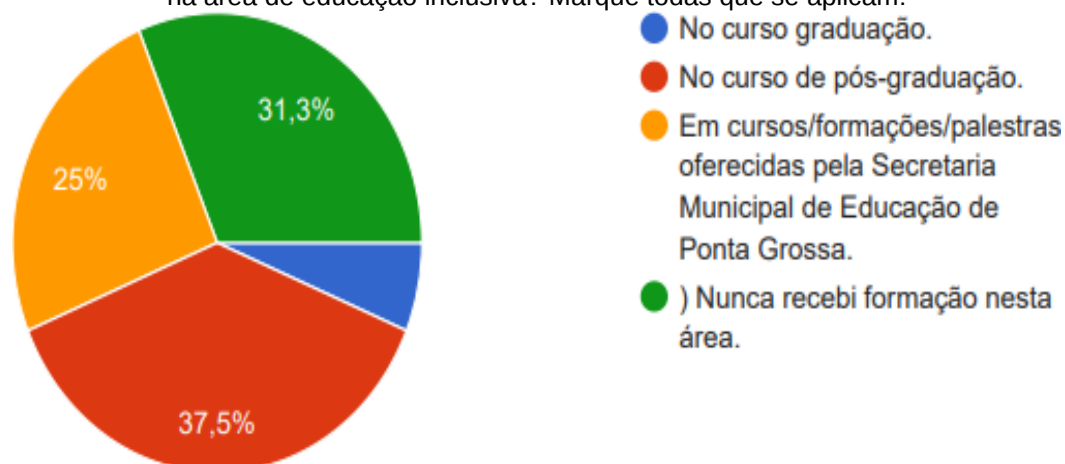
Os dados apontam que 100% dos participantes que tem graduação declararam possuir especialização também, com temas voltados principalmente à Educação Especial e Inclusiva, EJA, Psicopedagogia, Metodologia do Ensino, Fisiologia do Exercício, entre outras áreas ligadas à prática docente. Embora não tenham sido mencionados mestrados ou doutorados, as formações relatadas refletem o comprometimento com a formação continuada, mesmo diante das limitações de tempo e acesso enfrentadas, especialmente no contexto das escolas do campo.

Santos (2016) destaca a importância de análises de conjuntura como ferramentas formativas no ambiente escolar. Ao sugerir que professores e até mesmo estudantes possam se engajar na compreensão dos acontecimentos, dos sujeitos envolvidos, dos contextos em que estão inseridos e das relações de poder que os atravessam, o autor propõe um exercício de leitura crítica da realidade.

Analisar os acontecimentos, os sujeitos, os cenários e as relações de forças, isto é, realizar análises de conjuntura como instrumento dos professores e, quiçá, dos estudantes, para compreender a prática social é uma possibilidade a ser melhor investigada e desenvolvida, acerca do que fazer para a realização deste momento do método que auxilie na seleção do planejamento das atividades coletivas da escola (Santos, 2016, p.129)

Segundo Saviani (2021), é fundamental que os profissionais da educação sejam formados com consciência crítica sobre a realidade em que irão atuar, sustentados por uma base teórica consistente, que direcione suas ações de forma coerente, e munidos de instrumentos técnicos que lhes permitam intervir com eficácia no contexto educacional.

Gráfico 6 – Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(uais) formação(ões) você recebeu na área de educação inclusiva? Marque todas que se aplicam:



Fonte: A autora (2026)

A formação em educação inclusiva aparece de forma fragmentada: 37,5% mencionam cursos ofertados pela SME, enquanto outros receberam formação na graduação (31,3%) e na pós (25%). Um dado preocupante é que ainda há profissionais que nunca tiveram formação na área, revelando uma lacuna entre o discurso da inclusão e sua efetivação. A formação pontual, desvinculada da prática cotidiana e do contexto do campo, torna-se insuficiente diante da complexidade dos desafios enfrentados.

A inclusão escolar promove a transformação das escolas em espaços mais acolhedores, garantindo o direito à igualdade. Ela possibilita que todas as pessoas, especialmente aquelas com necessidades especiais, se sintam parte integrante do ambiente escolar, não apenas os alunos, mas também os demais membros da comunidade, fortalecendo o senso de pertencimento.

Segundo Mantoan (2006), a formação docente precisa ultrapassar os limites da mera aquisição de conhecimentos técnicos. Ela deve promover uma compreensão mais ampla e sensível sobre as necessidades individuais de cada estudante, bem como sobre as estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de todos em sala de aula. Nesse contexto, a formação de professores envolve dois pilares essenciais: a formação inicial, que constitui a base do preparo profissional, e a formação continuada, que assegura a atualização constante e o aprimoramento das práticas educativas ao longo da carreira.

Sobre a importância da formação, a concepção também é sustentada por Almeida e Pletsch (2010), ao enfatizarem que os processos formativos precisam ser construídos com base na valorização do conhecimento prévio dos professores e em

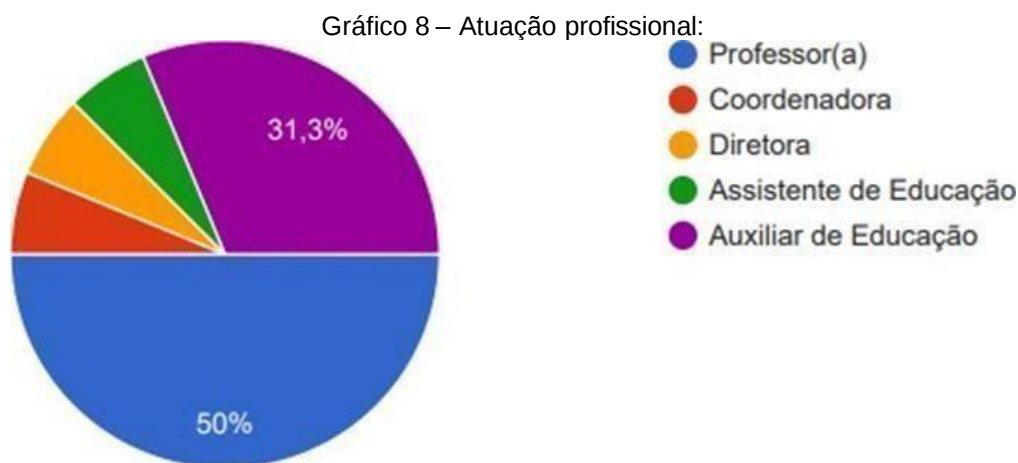
propostas pedagógicas que respeitem a diversidade presente nas escolas. Assim, uma política de formação continuada eficaz deve ser contextualizada, participativa e voltada à transformação das práticas educativas.



Fonte: A autora (2026)

Os dados do gráfico 7 revelam que 37,5% dos profissionais possuem mais de 25 anos de atuação na educação, o que indica um grupo com experiência já consolidada em sala de aula, mas ainda em processo de construção e aprimoramento de suas práticas. No entanto, a experiência, por si só, não garante práticas inclusivas e transformadoras. Ela precisa ser acompanhada de formação continuada, espaços de escuta e reflexão coletiva, apoio institucional e valorização profissional. Só assim é possível transformar vivência em conhecimento crítico e ações pedagógicas efetivas, especialmente em contextos como o das escolas do campo.

No entanto, autores como Rossetto (2015) e Fonseca (2021) ressaltam que, embora a experiência seja um componente importante, a formação continuada é essencial para que os professores possam se manter atualizados em relação às práticas pedagógicas mais eficazes, especialmente no contexto da Educação Especial. Professores com mais de dez anos de experiência, por exemplo, podem ter se formado em um período em que a educação inclusiva não era tão amplamente discutida ou implementada nas políticas educacionais.

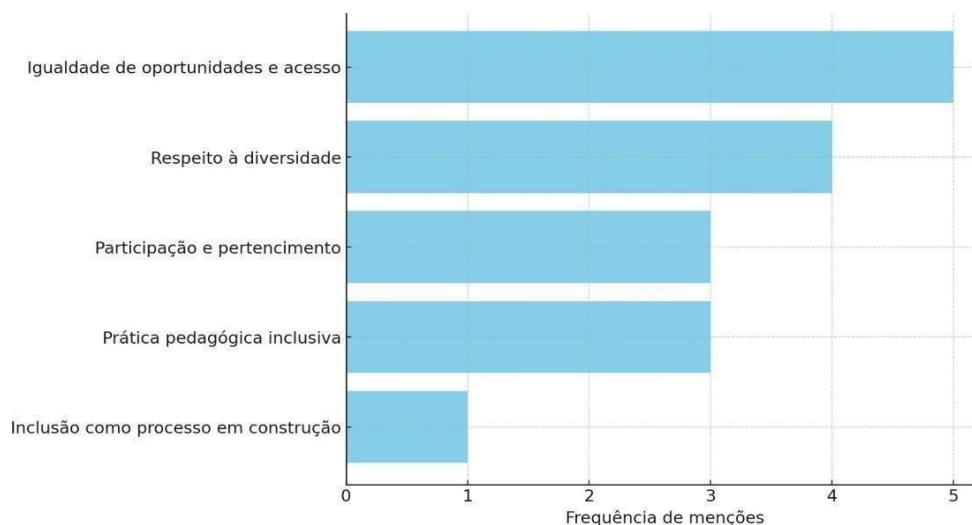


Fonte: A autora (2026)

A maioria dos participantes atua como professor, o que confere legitimidade à pesquisa, já que são esses profissionais que estão na linha de frente do trabalho pedagógico com os estudantes público da Educação Especial (PEE). As demais funções, como coordenação, direção, assistência e apoio escolar, também aparecem, evidenciando que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do docente, mas sim de toda a equipe escolar. Esse dado reforça a importância de uma gestão democrática, colaborativa e articulada, capaz de envolver diferentes atores na construção de uma escola mais inclusiva.

O gráfico 9, a seguir, apresenta a análise das respostas obtidas na questão 9 do questionário, de natureza aberta, que solicitava aos participantes definirem o que entendem por inclusão. A partir da leitura e interpretação das falas, as respostas foram organizadas em cinco categorias temáticas: Igualdade de oportunidades e acesso; Respeito à diversidade; Participação e pertencimento; Prática pedagógica inclusiva; Inclusão como processo em construção.

Gráfico 9 – Para você entrevistado(a), o que é inclusão?



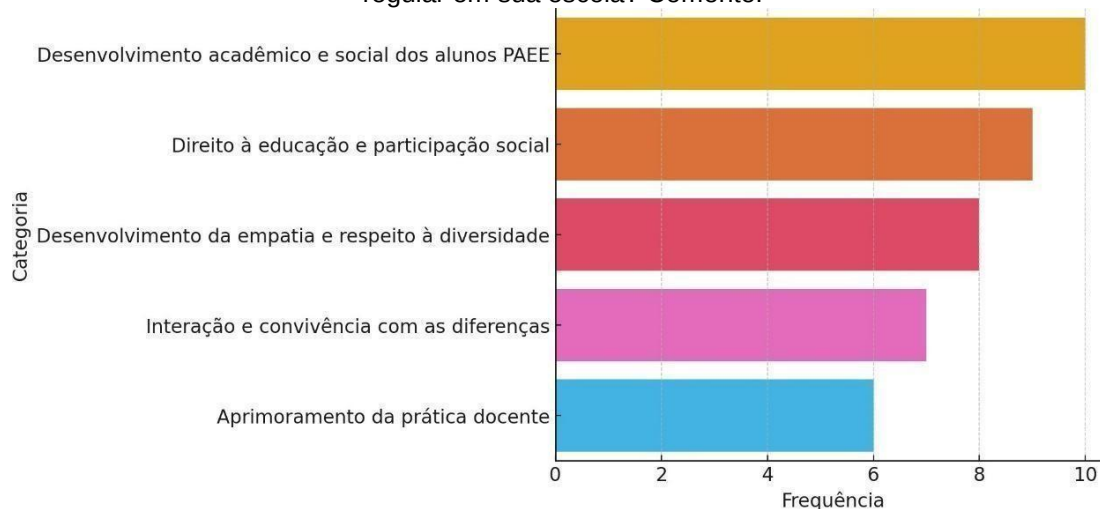
Fonte: A autora (2026)

A análise das respostas à questão 9 mostra que os profissionais da escola possuem uma compreensão sobre o que significa inclusão. Suas falas articulam princípios legais, mas, sobretudo, revelam valores como empatia, respeito à diversidade e compromisso com o direito de todos aprenderem. Mesmo com as limitações estruturais e formativas apontadas em outras partes do questionário, os depoimentos expressam um olhar atento e comprometido com o cotidiano escolar.

Os gráficos a seguir, 10 e 11, apresentam a análise das respostas obtidas na questão 10 do questionário, que solicitava aos profissionais da escola que compartilhassem suas percepções sobre as vantagens e desvantagens da inclusão de alunos que são o público da Educação Especial no ensino regular.

Trata-se de uma questão aberta, cujas respostas foram examinadas a partir da codificação e categorização temática, resultando nas seguintes categorias: Vantagens: Desenvolvimento acadêmico e social dos alunos PEE; Empatia e respeito à diversidade; Aprimoramento da prática docente; Interação e convivência com as diferenças; Direito à educação e à participação social. Desvantagens: Falta de formação específica; Ausência de recursos e apoio especializado; Sobrecarga docente; Turmas heterogêneas e grandes; Infraestrutura inadequada; Currículo inflexível; Risco de exclusão social ou bullying.

Gráfico 10 – Quais as principais vantagens que você percebe na inclusão de alunos PEE no ensino regular em sua escola? Comente.



Fonte: A autora (2026)

A análise das respostas à questão, no gráfico 10, revelou um olhar atento por parte dos profissionais da escola. Entre os aspectos positivos, o destaque vai para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos PEE, apontado como a principal vantagem. Os educadores percebem que, ao serem incluídos em turmas regulares, esses alunos não apenas ampliam suas aprendizagens, como também constroem vínculos, participam ativamente da vida escolar e conquistam maior autonomia.

Vou citar minha experiência no momento, tenho uma turma com 14 alunos na qual um deles possui laudo de TEA, nível leve . Ele tem acompanhado a turma na maioria das atividades , porém apresenta dificuldade em algumas, nas quais preciso intervir e mediar, dedicar um tempo só pra ele e explicar por partes, ele faz bem devagar, contudo tem avançado muito. Na questão da socialização ele melhorou muito, embora alguns dias queira ficar mais sozinho, ele fica bem a vontade para se expor e os colegas já acostumaram com o ritmo dele. Aparenta estar bem feliz e gosta muito de ir pra aula. (Participante A, 2026)

Outro ponto mencionado foi o direito à educação e à participação social, entendido como princípio inegociável. As respostas refletem o compromisso dos profissionais com a equidade, reconhecendo que todos devem ter acesso às mesmas oportunidades, independentemente de suas condições.

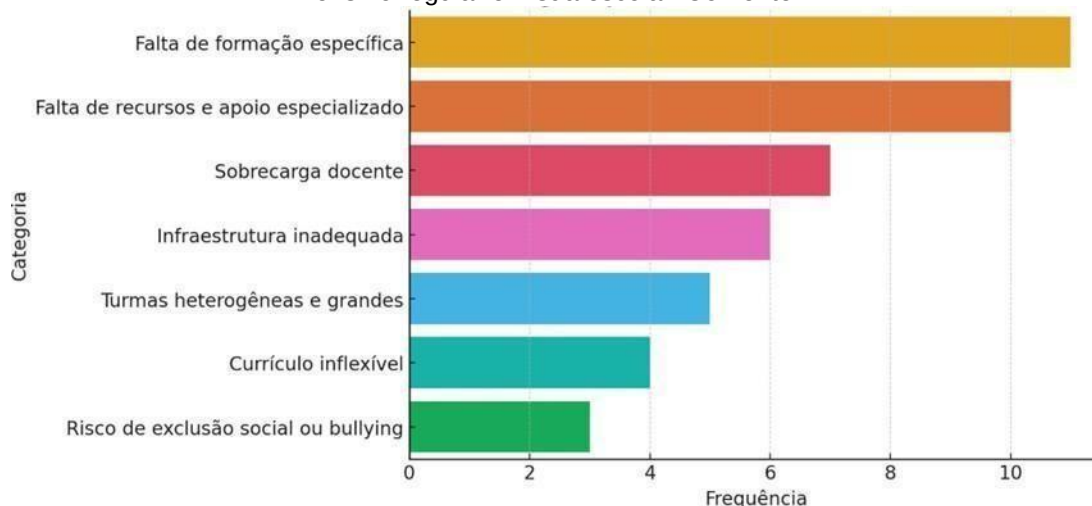
Além disso, os entrevistados ressaltam que a convivência com a diversidade favorece toda a comunidade escolar. Surgem valores como a empatia e o respeito às diferenças, promovidos no convívio diário entre os alunos. A interação com as diferenças é vista como uma oportunidade de crescimento mútuo, não apenas para os estudantes PEE, mas também para os colegas e professores.

A convivência com alunos PEE ajuda no crescimento profissional dos educadores. Os professores desenvolvem novas habilidades pedagógicas, aprendem a trabalhar com metodologias diferenciadas e buscam formação continuada, o que enriquece o trabalho docente. Maior autonomia e socialização dos alunos PEE: A inclusão em turmas regulares favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais dos estudantes com deficiência ou necessidades específicas.(Participante B, 2026).

A inclusão também aparece como um motor de transformação da prática pedagógica. Muitos relataram que a presença de alunos com necessidades específicas os desafia a repensar estratégias, adaptar materiais e buscar novas formas de ensinar, o que enriquece o fazer docente.

Por outro lado, as desvantagens e os desafios são muitos e recorrentes, como apontado no gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Quais as principais desvantagens que você percebe na inclusão de alunos PEE no ensino regular em sua escola? Comente.



Fonte: A autora (2026)

A falta de formação específica foi citada como a principal fragilidade: muitos profissionais ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade de necessidades presentes em sala de aula.

O desenvolvimento dos alunos inclusos torna-se limitado dentro do ensino regular, pois os profissionais da educação não são preparados para atendê-los como necessitam e também não existe uma rede de apoio por parte da SME que atenda a esses alunos, ficando na maioria das vezes somente na responsabilidade da escola.(Participante C, 2026).

Aliada a isso, a falta de recursos e apoio especializado compromete o atendimento adequado dos alunos. Ausência de tutores, salas de apoio, materiais adaptados e suporte técnico foram mencionados com frequência, revelando um cenário de precariedade que impacta diretamente o processo de inclusão.

Outro ponto crítico é a sobrecarga docente. Os profissionais relatam dificuldade em conciliar o trabalho com toda a turma e, ao mesmo tempo, atender com qualidade as especificidades dos alunos PEE, especialmente quando não há suporte institucional.

A infraestrutura inadequada e um currículo ainda inflexível também foram apontados como entraves que dificultam a implementação de práticas realmente inclusivas. Para a inclusão ocorrer precisa de políticas públicas sérias, estruturas, recursos e profissionais qualificados.

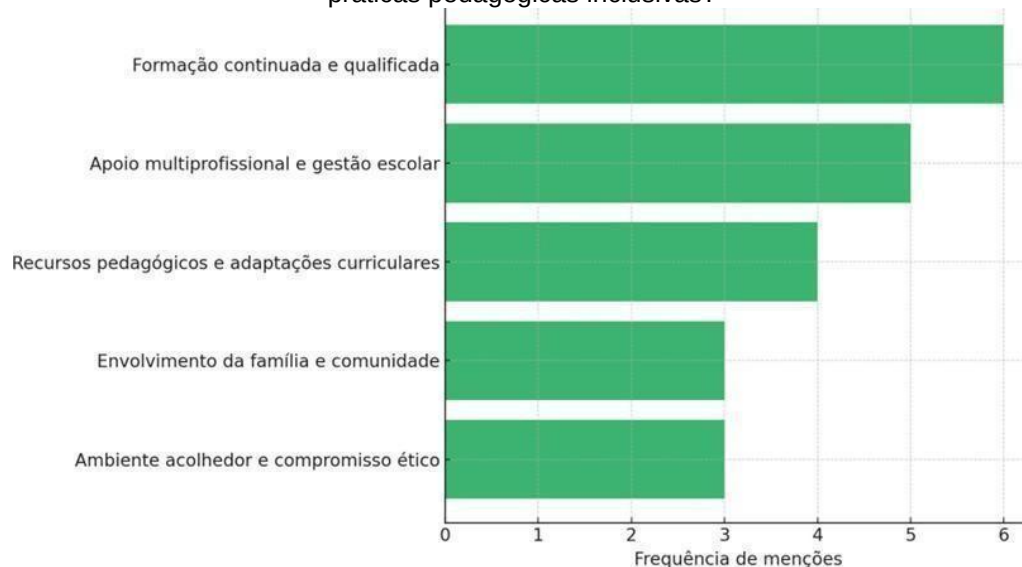
Nem todas as escolas estão adaptadas fisicamente ou tecnologicamente para oferecer um ambiente verdadeiramente acessível. Turmas numerosas e falta de apoio especializado: A presença de muitos alunos por sala, aliada à ausência de professores de apoio, pode dificultar o atendimento individualizado necessário. (Participante D, 2026).

Por fim, alguns educadores apontaram para o risco de exclusão social e episódios de bullying, que ainda ocorrem quando a inclusão é apenas formal. Sem ações planejadas, acolhimento e cultura escolar inclusiva, os estudantes com deficiência podem permanecer à margem, mesmo dentro da sala de aula.

Esse conjunto de denúncias revela que os profissionais têm clareza sobre o valor da inclusão, mas também sabem que ela exige compromisso coletivo, formação continuada, políticas públicas efetivas e condições reais de trabalho. Em suas palavras, é possível reconhecer a esperança, mas também a exaustão; o desejo de incluir, mas também a necessidade de ser apoiado para isso.

As respostas à questão 11, apresentadas no gráfico 12, a seguir, revelam, em sua diversidade, um olhar comprometido dos profissionais que atuam nas escolas públicas do campo. Ao refletirem sobre os facilitadores da inclusão, os profissionais apontam tanto aspectos estruturais quanto dimensões humanas e relacionais, deixando claro que a inclusão depende de uma rede de condições interligadas, e não apenas de iniciativas isoladas.

Gráfico 12 – Enquanto profissional da educação, quais os fatores que podem facilitar a realização de práticas pedagógicas inclusivas?



Fonte: A autora (2026)

A categoria mais recorrente nas respostas foi a formação continuada e qualificada. Muitos educadores destacam que precisam estar em constante aprendizado para lidar com a diversidade de seus alunos. “Ter formação continuada”, “estar aprendendo diariamente”, “receber orientações” são expressões que se repetem e traduzem o desejo de estar preparado para oferecer um ensino de qualidade, acessível e respeitoso. A inclusão, para eles, não se faz de improviso, ela exige conhecimento e preparo.

Primeiramente o amor e o compromisso pelo papel que desempenhamos, e com certeza levar em consideração as necessidades de cada aluno, buscando formação, pesquisas e adaptações que melhor contribuam para o aprendizado e desenvolvimento, pensar em práticas ativas e contextualizadas. (Participante A, 2026).

Outro ponto mencionado foi a presença de uma rede de apoio especializada. Os profissionais reconhecem que sozinhos não conseguem dar conta de todas as demandas que surgem em sala de aula. Apontam como fundamentais o acompanhamento por psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, bem como o apoio ativo da equipe gestora. Fica evidente que a escola inclusiva precisa ser compartilhada, planejada coletivamente e sustentada por diferentes saberes e profissionais.

A importância de recursos pedagógicos acessíveis e de adequações curriculares também aparece de forma significativa nas respostas. Para que a inclusão

seja viável, é necessário ter materiais adequados, tempo para planejar e flexibilidade para ajustar o currículo às necessidades dos alunos.

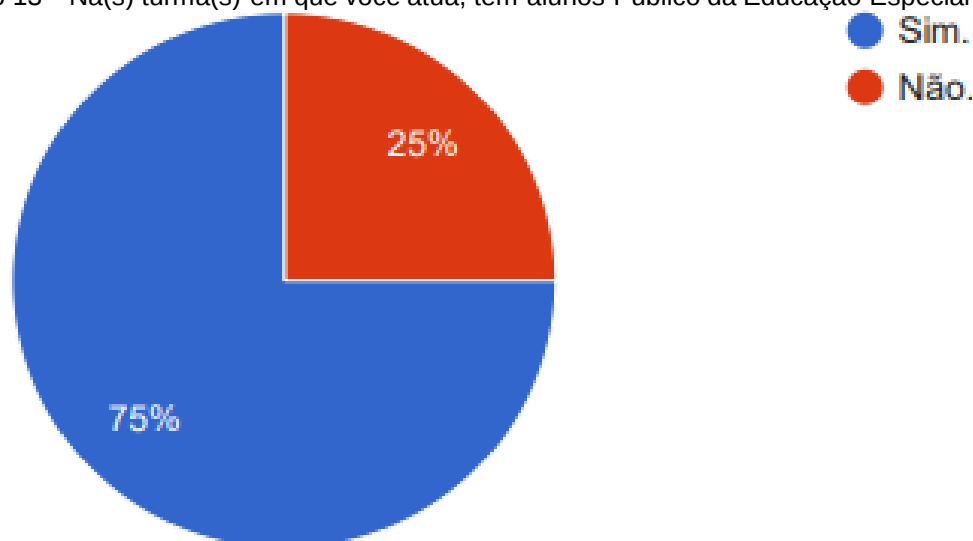
Alguns participantes mencionam que informação e apoio ajudam muito na prática pedagógica, evidenciando o quanto a prática docente se fortalece quando há suporte institucional.

Acredito que uma rede de apoio bem estruturada, onde os alunos possam ser atendidos em todas as suas dificuldades(intelectual, psicológica, física), além da formação contínua dos professores e toda equipe escolar. (Participante C, 2026).

O envolvimento das famílias e da comunidade escolar foi outra dimensão valorizada. Muitos profissionais percebem que, quando há diálogo e parceria com os responsáveis, os caminhos para a inclusão se tornam mais sólidos. “Trabalho em conjunto”, “parceria com a família” e “acolhimento familiar” são termos que reforçam a ideia de que o aluno precisa ser compreendido em sua totalidade, o que inclui seu contexto fora da escola.

Por fim, mas não menos importante, surgem falas que valorizam o ambiente acolhedor e o compromisso ético do educador. Palavras como “amor”, “empatia”, “comprometimento” e “acolhimento” demonstram que, mais do que estratégias técnicas, a inclusão exige atitudes de respeito e cuidado com o outro. Esse compromisso ético aparece como base para que as ações pedagógicas façam sentido e gerem pertencimento.

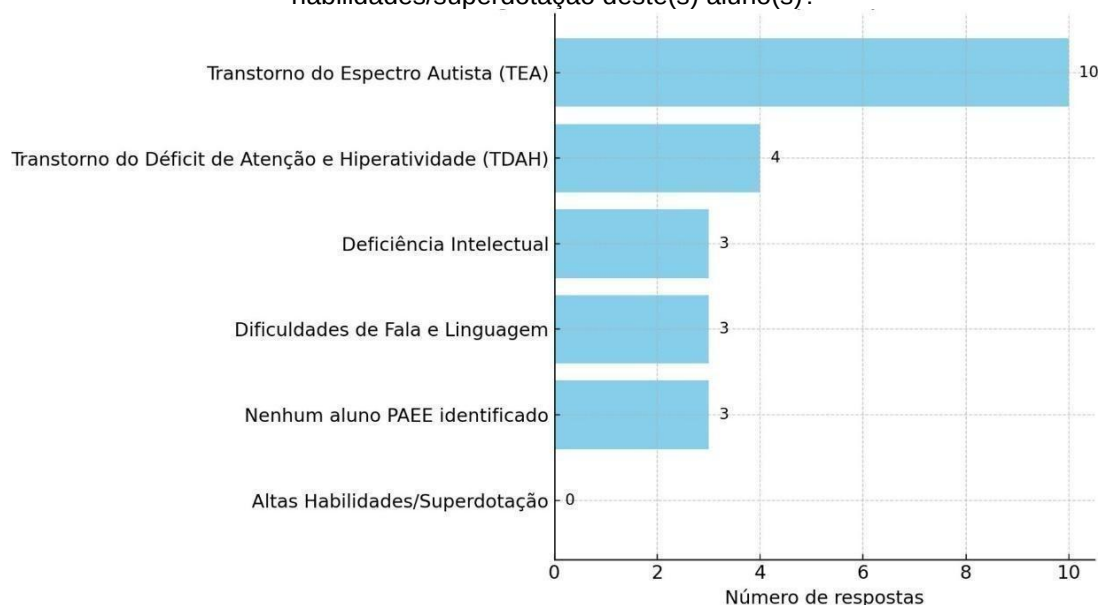
Gráfico 13 – Na(s) turma(s) em que você atua, têm alunos Público da Educação Especial (PEE)?



Fonte: A autora (2026)

As respostas evidenciam que 75% dos participantes afirmam ter alunos público da Educação Especial (PEE) em suas turmas. No entanto, esse percentual pode não refletir plenamente a realidade da escola, uma vez que muitos estudantes ainda não possuem diagnósticos formais ou têm suas necessidades educacionais invisibilizadas no contexto escolar. Além disso, o preconceito e os estigmas que ainda cercam os diagnósticos de deficiência e transtornos podem levar algumas famílias a adiarem a busca por avaliações especializadas, contribuindo para a subnotificação desses estudantes. Tal cenário reforça a importância de políticas de identificação precoce, do fortalecimento do diálogo entre escola e família e da promoção de uma cultura inclusiva que reconheça e valorize a diversidade presente nos espaços educacionais.

Gráfico 14 – Em caso afirmativo na questão anterior, qual a deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação deste(s) aluno(s)?



Fonte: A autora (2026)

A partir das respostas, apresentadas no gráfico 13, foi possível identificar quais deficiências, transtornos ou condições de altas habilidades/superdotação estão presentes entre os alunos atendidos pelos profissionais participantes da pesquisa. Ainda que algumas respostas tenham sido breves, o conjunto revela

importantes elementos para compreender o perfil dos estudantes nas escolas do campo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apareceu como a condição mais citada, sendo mencionado de forma isolada ou associado a outras situações, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a deficiência intelectual e

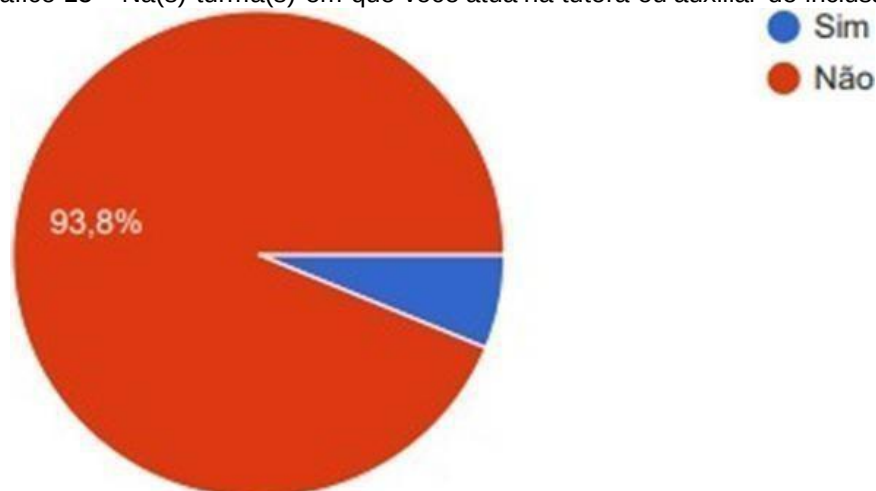
as dificuldades de fala e linguagem. Em muitos casos, os profissionais descreveram características importantes desses quadros, como o grau de comprometimento da linguagem funcional ou a presença de múltiplas demandas em um mesmo estudante.

Além do TEA, também foram relatadas situações de deficiência intelectual, problemas de comunicação verbal e dificuldades específicas de aprendizagem, indicando que, embora o número de alunos PEE ainda seja reduzido em algumas escolas do campo, sua presença traz demandas complexas e que exigem atenção individualizada.

Por outro lado, três participantes afirmaram não ter alunos incluídos em suas turmas ou unidades escolares, o que também ajuda a dimensionar a diversidade de contextos e realidades vividas nas instituições da zona rural.

É importante destacar que nenhuma das respostas mencionou diretamente estudantes com altas habilidades/superdotação, o que pode sugerir uma lacuna na identificação desses sujeitos no meio rural ou mesmo um desconhecimento sobre suas características. Essa ausência revela um desafio importante: ampliar o olhar sobre a diversidade, para além das deficiências mais visíveis, e garantir o reconhecimento de todas as formas de potencial humano.

Gráfico 15 – Na(s) turma(s) em que você atua há tutora ou auxiliar de inclusão?



Fonte: A autora, 2026.

A análise aponta que, quase a totalidade (93,8%) dos participantes da pesquisa não contam com tutor ou auxiliar de inclusão. Esse dado revela uma fragilidade na estrutura de apoio ao trabalho docente e na garantia de atendimento especializado, especialmente considerando as especificidades do aluno da Educação Especial (PEE).

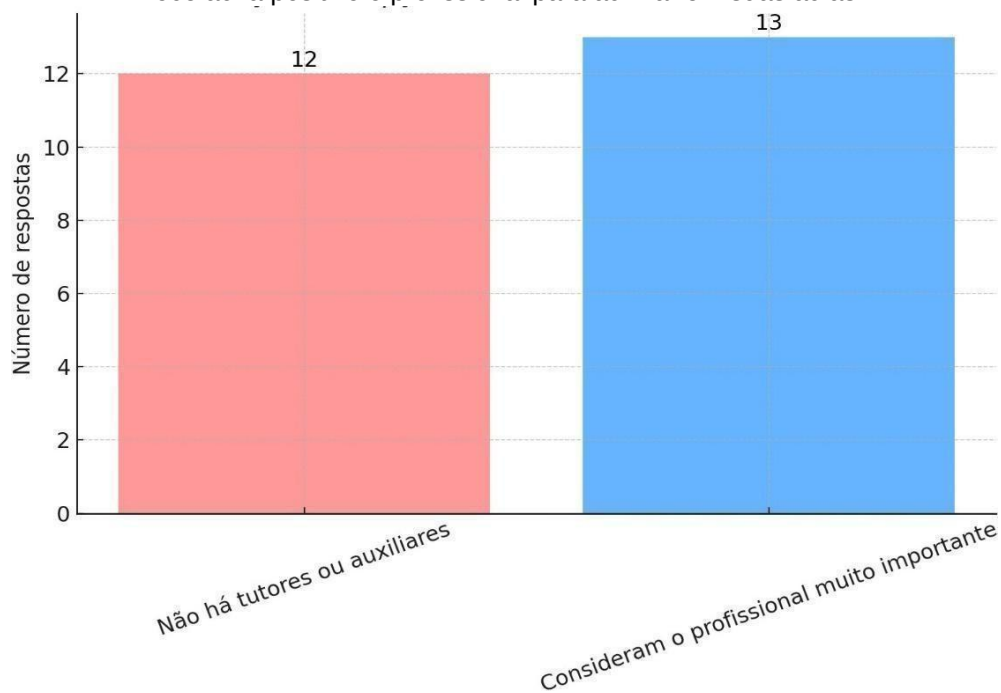
É importante ressaltar que, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (Sme, 2020), o Auxiliar de Inclusão é um profissional de apoio essencial, previsto para atuar diretamente nas salas de aula que contam com alunos PEE, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos – Fase I. De acordo com a normativa vigente, esse profissional pode ser um professor contratado por teste seletivo ou um estagiário do curso de Pedagogia¹¹.

No entanto, o contraste entre o que a normativa propõe e o que a prática revela demonstra um descompasso preocupante entre o direito previsto e a realidade vivida pelas escolas do campo, da rede municipal de educação. A ausência do Auxiliar de Inclusão não apenas sobrecarrega os docentes, que se veem sozinhos diante de demandas específicas, como também compromete a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com deficiência. Esse cenário reforça a urgência de efetivar as políticas já existentes, assegurando que o apoio técnico e humano chegue até as escolas, especialmente àquelas situadas em áreas rurais, historicamente marcadas por desigualdades e carência de recursos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reafirmar o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, previsto na legislação brasileira, que assegura a todos os estudantes o direito de acessar, permanecer e aprender com qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição social. As escolas do campo não podem receber uma educação inferior ou com menos recursos do que aquelas situadas nos centros urbanos. Pelo contrário, suas especificidades demandam investimentos e estratégias que garantam condições equitativas de ensino e aprendizagem. A efetivação da educação inclusiva passa, portanto, pelo reconhecimento de que a justiça educacional somente será alcançada quando todos os estudantes, em qualquer território, tiverem acesso aos mesmos direitos, apoios e possibilidades de desenvolvimento, respeitando-se suas singularidades e contextos de vida.

¹¹ Instrução normativa para o profissional de apoio/auxiliar de inclusão na SME-Ponta Grossa, disponível em <<https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Instrucao-Normativa-04-2023-Auxiliar-de-Inclusao.pdf>>.

Gráfico 16 – Em caso afirmativo, quantos tutores ou auxiliares de inclusão você tem em sua turma?
Você acha positivo o profissional para auxiliar em suas aulas?



Fonte: A autora (2026)

A maioria das respostas apontadas no gráfico 16 evidencia que não há profissionais de apoio nas turmas ou nas escolas. Inclusive, na pergunta anterior, 93,8% dos participantes afirmaram não contar com tutores ou auxiliares de inclusão, o que torna perceptível uma pequena divergência nos dados desta questão, visto que alguns participantes voltam a mencionar o tema como se houvesse esse profissional em suas turmas. Essa inconsistência pode indicar dificuldades de interpretação do enunciado ou, ainda, uma tentativa de responder à segunda parte da pergunta, sobre a importância, mesmo quando não há o profissional presente. Mesmo diante dessa ausência, os participantes demonstram uma percepção clara sobre o papel dos tutores e auxiliares.

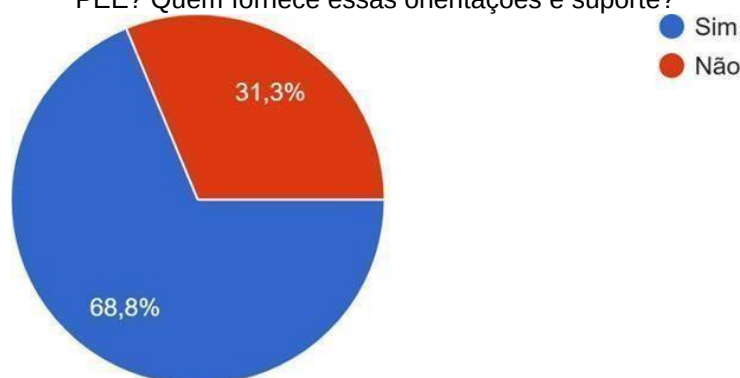
Sim, considero muito positivo. O profissional de apoio contribui para atender melhor às necessidades dos alunos com deficiência, facilita a adaptação das atividades e permite que o professor possa conduzir a aula com mais equilíbrio e atenção a toda a turma (Participante A, 2026)

Já o Participante B (2026) complementa: “Muito importante, pois às vezes sobrecarrega o professor e a equipe. Outros, como o Participante C (2026), são diretos ao dizer: “É muito importante este profissional”, e o Participante D (2026) reforça: “Na minha escola não tem esse profissional, é muito importante ter o auxiliar na turma.”

Algumas falas trazem à tona as consequências sentidas no dia a dia da escola: a sobrecarga do professor, a dificuldade em adaptar atividades para todos, a frustração diante da impossibilidade de atender cada aluno como gostaria. Há também um sentimento de impotência que emerge, um desejo sincero de oferecer uma educação inclusiva, mas que esbarra na falta de recursos humanos essenciais. As respostas mostram que a ausência do profissional de apoio não é apenas uma lacuna estrutural, mas uma barreira concreta à efetivação da inclusão.

Nesse contexto, evidencia-se a importância da presença de um profissional auxiliar de inclusão no ambiente escolar, especialmente em turmas que contam com estudantes que são o público da Educação Especial. Esse profissional atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte direto ao estudante que necessita de acompanhamento mais individualizado, ao mesmo tempo em que contribui para a organização das dinâmicas pedagógicas em sala de aula. Sua atuação não substitui o papel do professor regente, mas o complementa, possibilitando a divisão de responsabilidades e reduzindo a sobrecarga docente. Dessa forma, o professor pode dedicar-se ao planejamento e à condução das atividades com maior qualidade e intencionalidade, enquanto o auxiliar colabora no atendimento às especificidades dos alunos, favorecendo um ambiente mais inclusivo, equitativo e pedagogicamente eficiente.

Gráfico 17 – Você recebe orientações, informações ou suporte para realizar seu trabalho com alunos PEE? Quem fornece essas orientações e suporte?



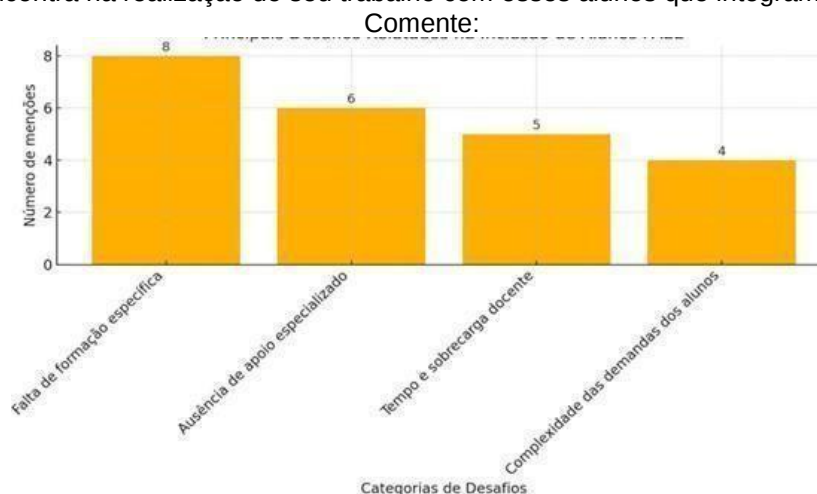
Fonte: A autora (2026)

A análise da questão 16, apresentada no gráfico 17, mostra que a maioria dos participantes afirma que recebe orientações ou algum tipo de suporte para atuar com estudantes público da Educação Especial. Esse dado, 68,8%, é positivo e indica que há um movimento institucional de apoio, ainda que não uniforme ou plenamente

consolidado.

Contudo, os 31,3% que não recebem suporte revelam uma lacuna preocupante, que não pode ser ignorada. Em contextos como o das escolas do campo, onde há múltiplos desafios, a ausência de orientações pode significar dificuldades adicionais para o processo de inclusão e para o trabalho pedagógico cotidiano. As respostas apontam que esse apoio vem da Secretaria de Educação, da equipe gestora e da equipe pedagógica. No entanto, surgem também expressões como “raramente recebemos” e até “não”, indicando que o suporte oferecido pode ser pontual, informal ou pouco estruturado.

Gráfico 18 – Você se sente preparado para trabalhar com esses alunos inclusos? Quais os desafios que você encontra na realização do seu trabalho com esses alunos que integram a sua turma?



Fonte: A autora (2026)

Uma parcela minoritária dos participantes, aproximadamente 3 entre 16, expressa sentir-se preparada ou em processo de preparação, destacando o acolhimento às singularidades dos estudantes e a valorização da diversidade. “Procuro acolher cada aluno respeitando suas singularidades. A inclusão vai além da presença física: é garantir participação, pertencimento e aprendizagem.” (Participante A, 2026).

Outros participantes, cerca de 5, reconhecem algum grau de preparo, mas ressaltam limitações importantes: “Sinto-me parcialmente preparado, mas reconheço a necessidade de mais formação específica.” (Participante B, 2026).

Eles apontam como obstáculos a falta de tempo para planejar atividades adequadas, escassez de recursos e carência de apoio especializado. Muitos mencionaram estar em aprendizado ou buscando formação, demonstrando uma

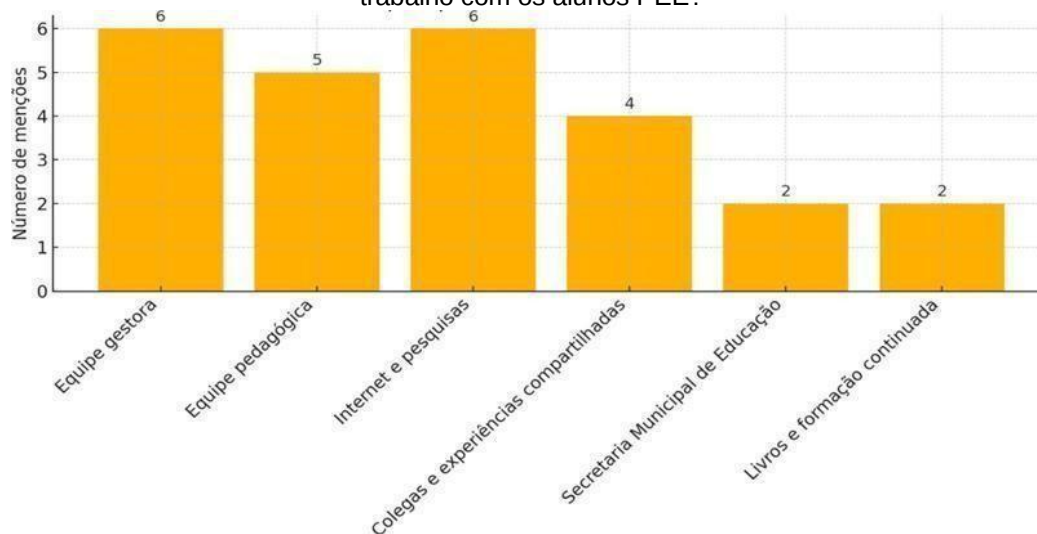
postura de abertura, mas também de frustração diante da sobrecarga.

A maioria dos respondentes, aproximadamente 8 de 16, afirma não se sentir preparada para atuar com estudantes PEE. Termos como: não sou preparada, falta de informação, desafios diários e formações insuficientes aparecem repetidamente. A Participante C (2026) declara: “Não me sinto preparada, são desafios diários encontrados durante o percurso de aprendizagem.” Outros, como a Participante D (2026), vão além e criticam a ausência de uma rede de apoio: “Não contamos com uma rede de apoio e suporte que é necessário para o bom desenvolvimento destes alunos.”

As respostas apresentadas no gráfico 19 mostram que, embora exista um esforço individual em aprender e adaptar-se, a maioria dos profissionais sente-se desamparada para realizar um trabalho verdadeiramente inclusivo. A falta de formação continuada, de políticas de apoio efetivas e de tempo adequado para planejamento pedagógico impacta diretamente o cotidiano das salas de aula nas escolas do campo. No entanto, é possível notar uma disposição ética e afetiva por parte dos educadores, que, mesmo diante das dificuldades, demonstram sensibilidade e desejo de fazer a diferença.

Seguindo a proposta de Saviane, analisando as respostas dos participantes destaca-se que, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Gráfico 19 – A quem você recorre, ou a quais meios você recorre, para sanar dúvidas em seu trabalho com os alunos PEE?



Fontes de apoio
Fonte: A autora (2026)

Um dos apoios mais citados foi a equipe gestora da escola, diretores e coordenadores pedagógicos foram mencionados em diversas respostas como os primeiros interlocutores diante das dificuldades: “Todas as dúvidas que tenho, eu busco apoio junto à equipe gestora da escola” (Participante A, 2026). Essa proximidade reforça o papel central da gestão escolar na mediação das práticas inclusivas.

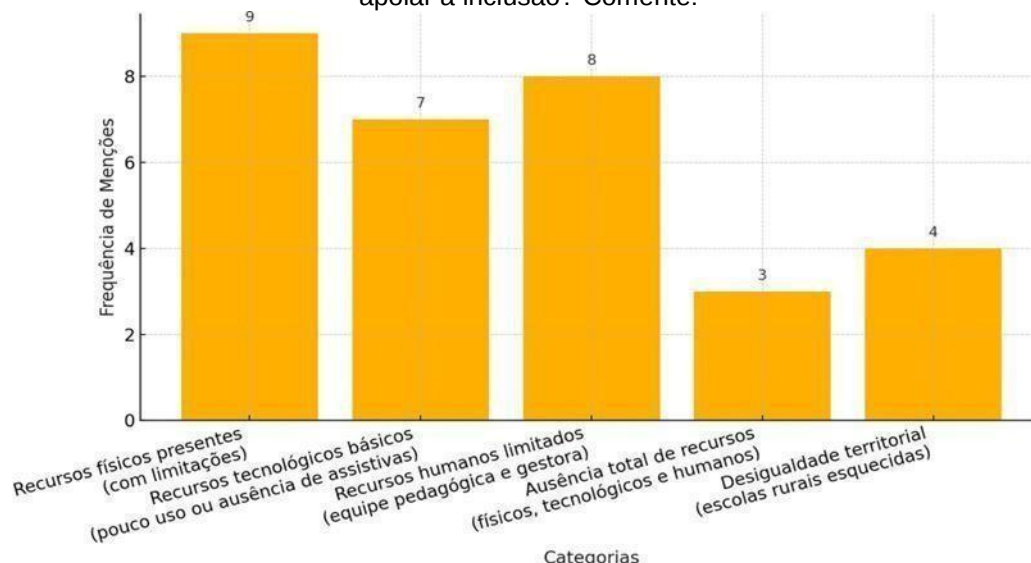
Outro recurso utilizado é a internet e as pesquisas online, o que revela a proatividade dos docentes em buscar respostas por conta própria. Entretanto, esse dado também evidencia lacunas na oferta de formação continuada estruturada ou de apoio técnico institucional.

A equipe pedagógica também apareceu com frequência como referência no cotidiano escolar, o que reafirma a importância do apoio técnico-pedagógico para o planejamento de estratégias inclusivas. Além disso, a troca de experiências entre colegas foi destacada como um recurso valioso: “Recorro a colegas que enfrentam os mesmos desafios” (Participante B, 2026). Esses relatos apontam para a importância do trabalho colaborativo. Referências à Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da equipe de Educação Inclusiva, foram menos frequentes, o que pode indicar uma dificuldade de acesso ou uma fragilidade na articulação entre as escolas do campo e a SME.

Por fim, alguns participantes mencionaram formações específicas e leituras especializadas, como cursos de pós-graduação e livros sobre o tema. Um exemplo disso é o relato: “Estou fazendo uma pós em AEE para sanar dúvidas” (Participante C, 2026), demonstrando um movimento de busca por qualificação mesmo sem incentivo direto.

De maneira geral, as respostas revelam um cenário em que os professores se mostram abertos ao aprendizado e à construção de práticas inclusivas, mas que também expõe a necessidade de políticas mais efetivas de formação e acompanhamento pedagógico.

Gráfico 20 – Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis na escola para apoiar a inclusão? Comente:



Fonte: A autora, 2026

A análise das respostas, apresentadas no gráfico 20, revela um contexto marcado por esforços pontuais, avanços importantes e, ao mesmo tempo, por lacunas significativas, especialmente no contexto das escolas do campo.

A maioria dos participantes menciona a existência de rampas de acesso, piso tátil e banheiros adaptados, sinalizando um esforço institucional para atender às exigências de acessibilidade. Entretanto, as respostas também expressam que esses recursos ainda não estão plenamente adequados ou distribuídos de forma equitativa.

A escola conta com alguns recursos físicos adaptados (como rampas e banheiros acessíveis), recursos tecnológicos básicos (como computador com leitor de tela) e apoio humano, como professor de apoio e estagiários. No entanto, ainda há necessidade de ampliação e melhor utilização desses recursos (Participante F, 2026)

Os recursos tecnológicos aparecem de maneira mais tímida. Projetores, tela interativa e alguns materiais pedagógicos digitais são mencionados, mas há uma ausência significativa de tecnologias assistivas específicas para alunos PEE. Em alguns casos, os equipamentos existem, mas não são utilizados de forma sistemática, seja pela ausência de profissionais qualificados, seja por interrupções como afastamentos de professores responsáveis por projetos. “Temos o material tecnológico, porém a professora está de licença e aguardamos ela voltar para dar continuidade ao projeto”. (Participante C, 2026).

O envolvimento da equipe pedagógica e gestora foi frequentemente citado

como o principal apoio no cotidiano escolar. “A minha escola possui uma equipe pedagógica comprometida com a aprendizagem de todos os alunos” (Participante E, 2026). Porém, também fica evidente a ausência de profissionais especializados, como tutores e professores de AEE. A Participante F (2026), destaca: “Somente as professoras regentes das turmas e a equipe gestora da escola que, na medida do possível, buscam orientações e suporte”.

Por fim, o contexto rural é percebido como um fator de vulnerabilidade. Vários participantes manifestam a sensação de que as escolas do campo são deixadas em segundo plano. A Participante G (2026), afirma: “Como estamos na área rural, acredito que ficamos um pouco esquecidos”. Já o Participante H (2026) reforça: “Devido ao fato de estarmos localizados na zona rural, dificulta o acesso à rede de apoio”.

Na questão de número 20, foi realizada a seguinte pergunta aos participantes: As atividades e/ou estratégias elaboradas para a(s) turma(s) que você atua são oferecidas de forma diferenciadas para os alunos PEE? Quais ações/adaptações você promove para que a inclusão aconteça em suas aulas? Comente.

As respostas revelam educadores comprometidos, conscientes de seu papel na construção de uma escola mais justa e inclusiva. Ainda que enfrentem limitações estruturais, formativas ou de tempo, busquem caminhos para reconhecer e acolher as singularidades dos estudantes PEE. Esse movimento, mesmo que evidente em alguns contextos, representa uma importante ruptura com práticas excludentes e aponta para uma transformação gradual das culturas escolares.

Sim, as atividades são oferecidas com o mesmo conteúdo e objetivo da turma, mas são adaptadas para facilitar a compreensão e o aprendizado dos alunos PEE. Faço uso de recursos visuais, atividades mais concretas, linguagem simplificada e apoio individualizado sempre que possível, buscando garantir que eles participem ativamente das aulas e se sintam incluídos (Participante C, 2026)

Promover a inclusão, como demonstram os relatos, não é apenas adaptar conteúdos, mas reconhecer o outro em sua possibilidade, garantindo-lhe voz, espaço e oportunidade de aprender com dignidade. Para que esse processo avance, é essencial que haja investimento em formação continuada crítica, apoio institucional e fortalecimento do trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola. Relacionando com a questão 15, observou-se que 97,3% dos participantes responderam negativamente quando questionados acerca da presença de profissional

de apoio à inclusão na escola. Esse dado revela uma lacuna significativa na garantia das condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de maiores investimentos por parte do sistema educacional, a fim de assegurar a implementação desse direito, conforme previsto nas legislações. A ausência desse profissional compromete não apenas o atendimento adequado aos estudantes público da Educação Especial, mas também a organização do trabalho pedagógico, reforçando a urgência de políticas públicas que viabilizem recursos humanos compatíveis com as demandas da inclusão escolar.

A questão 21 do questionário trouxe a pergunta "O que você entende por Educação do Campo?" e foi dirigida a um grupo de participantes como parte de uma pesquisa voltada à compreensão das percepções e saberes construídos em torno dessa modalidade educativa. A proposta buscou entender, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, o significado atribuído à Educação do Campo em suas realidades e práticas.

Com linguagem simples, porém carregada de sentido, os participantes evidenciaram concepções que vão desde o entendimento da Educação do Campo como modalidade da educação básica voltada às populações rurais até visões mais ampliadas, que reconhecem a importância de uma educação contextualizada, que respeita os modos de vida, os saberes e as identidades das comunidades do campo.

As respostas revelam não apenas conhecimentos conceituais, mas também o compromisso ético com uma educação que valorize a diversidade nos territórios rurais, assim como as escolas situadas nesses territórios. Assim o Participante C (2026), afirmou que a Educação do Campo, "É a educação que valoriza e leva em consideração as diferenças e peculiaridades da região onde a escola está inserida". Já o Participante E (2026), destacou em sua resposta que a Educação do campo é, "Uma educação voltada para a realidade deles, considerando o que já sabem , abrindo novas possibilidades diante das que já possuem para trilhar por outros caminhos".

Nesse sentido, as políticas educacionais devem assegurar que os habitantes das áreas rurais tenham acesso a uma educação que seja tanto realizada no campo quanto voltada para as necessidades e características do campo. Segundo Caldart "[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". (Caldart ,2002, p.18).

Diferentemente da visão de que a escola rural deve "salvar" um povo

supostamente incapaz, a Educação do Campo vê a educação articulada a outras políticas públicas de garantia de direitos sociais e humanos, valorizando a participação ativa de educadores, estudantes e comunidades na criação de uma escola emancipadora.

A questão 22 do questionário teve como propósito aprofundar o eixo central da pesquisa, voltado à análise e compreensão das percepções dos participantes acerca da seguinte temática: “O que você compreende sobre a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo?”. Ao formular essa pergunta, buscou-se provocar uma reflexão crítica sobre os pontos de encontro, tensões e possibilidades entre essas duas modalidades educacionais, considerando os desafios e as potencialidades de se garantir o direito à aprendizagem e à inclusão de sujeitos com deficiência nos contextos rurais. A intenção foi captar como os participantes articulam, em suas concepções e práticas, a construção de uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e comprometida com a realidade do campo.

A análise das respostas à questão 22 do questionário, que investigou a compreensão dos participantes sobre a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, revela uma variedade significativa de percepções, incertezas e reflexões, refletindo tanto o interesse pelo tema quanto os desafios que ele impõe na prática educacional. É possível identificar um grupo de participantes que demonstra clareza conceitual sobre essa interface, reconhecendo-a como a articulação entre duas modalidades que compartilham propósitos comuns: a valorização da diversidade, o respeito às especificidades e o direito à educação. Assim o Participante B (2026) destaca que a Interface é:

É o compromisso de garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, respeitando as particularidades das comunidades rurais. Isso exige adaptação de estratégias, recursos e formação dos profissionais para promover a inclusão também no contexto do campo (Participante B, 2026)

Esses respondentes compreendem que, para que a inclusão aconteça de forma efetiva no contexto rural, é necessário adaptar estratégias pedagógicas, garantir acessibilidade e investir na formação de professores, tendo em vista as realidades socioculturais e geográficas do campo.

Outro grupo destaca as dificuldades e limitações estruturais que permeiam essa interface. Entre os apontamentos, estão a ausência de diagnósticos (laudos), a falta

de profissionais especializados, as barreiras de acesso a serviços especializados, e o isolamento geográfico das comunidades rurais, o que acaba agravando os desafios já presentes na implementação da Educação Inclusiva nos centros urbanos. Assim destaca o Participante C (2026), sobre essa interface dizendo que, “Ela se faz necessária em todas as realidades pois não é mais exclusividade dos grandes centros urbanos”.

O participante F (2026) ressalta, em sua contribuição, que mesmo diante das dificuldades impostas pelo contexto geográfico, como o isolamento e o acesso limitado aos recursos, é papel do educador manter o compromisso com a construção de uma educação inclusiva. Sua fala expressa a convicção de que, apesar dos obstáculos, é necessário perseverar na luta por uma escola que acolha a todos, reconhecendo e respeitando as singularidades de cada estudante, especialmente daqueles que vivem em regiões mais afastadas.

A Educação Especial Inclusiva por si só já apresenta muitas fragilidades e grandes dificuldades para ser colocada em prática no dia a dia da escola. Isso se agrava ainda mais quando falamos em Educação do Campo onde, devido às especificidades e peculiaridades da região dificulta ainda mais uma prática de educação inclusiva que realmente atenda as necessidades dos alunos. A localização da escola, a dificuldade de locomoção das famílias para outros atendimentos, o entendimento das famílias, o suporte oferecido pela SME, são alguns dos elementos que interferem diretamente neste processo. Somente a boa vontade e o empenho da escola não é suficiente para que essa Educação Inclusiva tão sonhada e almejada por todos se efetive na escola. (Participante F, 2026).

Assim, a análise das respostas sobre a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, evidencia-se que, apesar dos desafios concretos enfrentados pelos profissionais da educação, como a escassez de recursos, a distância dos centros urbanos, a ausência de formação específica e o

isolamento social, há, entre os participantes, um desejo coletivo de promover uma escola mais acolhedora e atenta às singularidades de seus sujeitos. Nesse sentido, é oportuno recorrer às palavras de Miguel Arroyo:

As escolas do campo e seus sujeitos têm o direito de existir com dignidade, com sua identidade e com seus saberes. Não podem continuar sendo tratados como invisíveis ou como problemas a serem resolvidos, mas como parte viva da nação (Arroyo, 2000, p.34)

Essa reflexão reforça a urgência de pensar uma educação que não apenas

reconheça, mas valorize as realidades do campo e promova a inclusão como princípio estruturante das práticas pedagógicas. É nessa direção que a interface entre Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo se fortalece como possibilidade concreta de transformação social e emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

A questão 23 do questionário convidou os participantes a compartilharem suas percepções, alegrias, angústias e sugestões sobre a Educação Especial Inclusiva. As respostas revelam o envolvimento afetivo e crítico dos profissionais com o tema, evidenciando tanto conquistas quanto desafios vividos no cotidiano escolar, especialmente nas escolas do campo.

Alguns participantes destacaram a importância da pesquisa e o quanto o tema merece atenção. O participante A (2026) expressou: “Parabéns pela pesquisa e escolha do tema!” Já o participante B (2026) afirmou: “Acredito ser muito importante tratar deste assunto, uma vez que as condições de acesso a uma escola inclusiva na zona rural é precária!” Essas falas reforçam o valor da escuta docente em investigações comprometidas com a inclusão. A presença de estudantes PEE na escola é vista por muitos como uma oportunidade de crescimento coletivo. O Participante C (2026), destaca: “A inclusão traz alegria ao ver o progresso dos alunos.” Já o participante D (2026), evidencia que:

Ao mesmo tempo que ficamos apreensivos com uma realidade diferente, a cada obstáculo superado a alegria é redobrada e nos faz ver o mundo com os olhos mais contentes ao perceber que fomos capazes de fazer a diferença na vida de alguém. (Partiipante , 2026)

Apesar do entusiasmo com os avanços, os profissionais também evidenciaram limitações enfrentadas nas práticas escolares. O participante E (2026) comentou: “Falta apoio e formação.” O participante F (2026) apontou: “Precisa de mais tutores e auxiliares de inclusão e formação continuada nessa área.” Já o participante G (2026), lamentou: “A inclusão ainda não acontece de verdade nas salas de aula.”

No entanto, mesmo diante das adversidades, as falas revelam o desejo de transformação e crescimento. O participante H(2026) afirmou: “Devemos incentivar e promover novas pesquisas, práticas, formações e compartilhamento de experiências e ideias, para que assim possamos obter um novo olhar para a Educação Inclusiva.”

O reconhecimento de que já houve avanços, mas que há muito a ser feito, é

recorrente. O participante J (2026) refletiu: “A Educação Especial Inclusiva na rede municipal de Ponta Grossa já teve vários avanços no decorrer dos anos, porém ainda falta muito para que ela realmente aconteça de verdade nas salas de aula.” Para o participante K (2026), “Acredito que ainda temos muito a alcançar e conquistar.”

Em síntese, as respostas demonstram que a inclusão escolar é compreendida como um processo contínuo, que exige escuta, compromisso, formação e condições materiais adequadas. Os profissionais se mostram dispostos a aprender e lutar por uma educação mais justa e acessível, mesmo diante dos desafios estruturais.

CAPÍTULO 4 – RECURSO EDUCACIONAL, “EDUCAÇÃO INCLUSIVA & EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO”

Este capítulo apresenta o produto final da pesquisa, materializado em um Guia Didático elaborado a partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado na etapa metodológica. O referido recurso educacional tem como objetivo subsidiar a prática pedagógica de professores e demais profissionais que atuam em escolas do campo, oferecendo fundamentos teórico-metodológicos e orientações didáticas. Ressalta-se, ainda, que, embora tenha sido concebido a partir de uma realidade específica, o material pode ser adaptado e utilizado por profissionais inseridos em outros contextos educacionais.

A importância do Guia Didático consiste na sua contribuição para o fortalecimento da prática docente, ao sistematizar conhecimentos, propor estratégias pedagógicas e favorecer a articulação entre teoria e prática. Além disso, o material constitui-se como instrumento de apoio à formação continuada, possibilitando reflexões acerca das especificidades da Educação do Campo e promovendo ações pedagógicas mais intencionais, contextualizadas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

4.1 APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

O Recurso Educacional no mestrado profissional é a materialização da própria pesquisa do mestrando, devolvida à realidade de origem do pesquisador, fruto de suas experiências, problematizações e inquietações do meio educacional ao qual pertence. O processo de desenvolvimento do produto deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um resultado do outro.

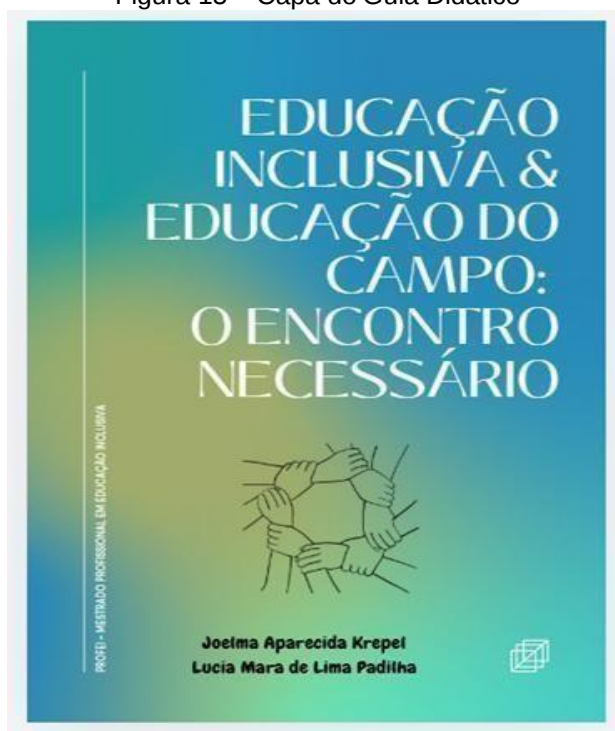
O guia didático intitulado *“Educação Inclusiva & Educação do Campo: O encontro necessário”* constitui-se como material pedagógico elaborado a partir de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)¹², vinculado à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O material tem como finalidade oferecer subsídios teórico-práticos que auxiliem docentes e demais profissionais da educação na implementação de ações voltadas aos estudantes que compõem o público da Educação Especial (PEE), contribuindo, desse modo, para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem no contexto da

¹² Guia Didático desenvolvido em consonância com a dissertação, disponível em: <https://www2.uepg.br/profei/dissertacoes-produtos-educacionais/>.

disponível em:

sala de aula.

Figura 15 – Capa do Guia Didático



Fonte: A autora (2026)

Para Libâneo (1994), o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se como uma prática intencional e sistematizada, que exige planejamento e organização por parte do professor. Nesse contexto, os recursos didáticos constituem mediações essenciais entre o conhecimento científico e o aluno, pois favorecem a compreensão e a apropriação dos conteúdos. Assim, o recurso educacional não deve ser compreendido como elemento acessório, mas como parte integrante da ação pedagógica, articulado aos objetivos de ensino e às necessidades formativas dos estudantes.

Franco (2005) afirma que, a ação pedagógica configura-se como um espaço de reflexão crítica, investigação e transformação da realidade escolar. A autora sustenta que os instrumentos e materiais produzidos no contexto educativo devem emergir da problematização das situações concretas vivenciadas pelos sujeitos, sendo resultado de um movimento contínuo de análise e reconstrução do trabalho docente. Nesse sentido, a elaboração de recursos pedagógicos insere-se no âmbito da pesquisa-formação, assumindo caráter formativo e emancipatório, na medida em que contribui para a ressignificação das ações docentes e para a qualificação do

processo educativo.

Na perspectiva teórica que sustenta esta pesquisa, especialmente ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, a proposta do Guia Didático fundamenta-se na compreensão de que a ação pedagógica deve ser intencional, sistematizada e comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos. O conceito de omnilateralidade, presente na obra de Marx e Engels (2011), refere-se ao desenvolvimento humano em sua totalidade, à superação da formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho e à promoção do pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas, culturais e sociais do indivíduo.

Assim, o material foi concebido a partir da adoção de estratégias pedagógicas acessíveis a todos os estudantes, entendendo que a inclusão não se restringe à adaptação pontual, mas implica a reorganização consciente do trabalho docente. Ao longo do Guia Didático, são apresentadas reflexões e orientações sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a Educação do Campo e as interfaces entre essas modalidades, evidenciando que a transformação da realidade escolar passa pela apropriação crítica do conhecimento e pela mediação qualificada do professor.

O material também contempla quatro propostas pedagógicas sistematizadas, estruturadas de modo a articular teoria e prática, princípio fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica. Essas propostas não se configuram como atividades isoladas, mas como instrumentos que podem contribuir para a organização do ensino de forma consciente e planejada, fortalecendo processos de participação, aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano escolar.

Ao considerar as especificidades da Educação do Campo e as demandas do público da Educação Especial, o Guia Didático busca promover uma ação pedagógica que reconheça as condições concretas dos sujeitos e, ao mesmo tempo, possibilite sua ampliação cultural e formativa.

A elaboração do material partiu das necessidades formativas expressas pelos docentes, identificadas tanto nos questionários quanto nas discussões realizadas durante os encontros formativos, abordados no Capítulo 3. Esse movimento dialoga com a perspectiva histórico-crítica ao reconhecer que o conhecimento se constrói na relação entre prática social e reflexão teórica.

As inquietações apresentadas pelos professores, relacionadas às políticas de inclusão, às estratégias pedagógicas e ao atendimento à diversidade, foram tomadas como ponto de partida para a organização do material, reafirmando a importância de

uma formação que parta da realidade concreta para avançar na compreensão crítica e na transformação dessa mesma realidade. Essa organização busca articular teoria e ação pedagógica, possibilitando que o conhecimento sistematizado dialogue diretamente com a realidade concreta da escola.

Desse modo, o Guia Didático, reafirma a centralidade da formação docente como elemento indispensável para mudanças efetivas no ambiente escolar. (Costa; Martiniak; Padilha, 2021). Na perspectiva histórico-crítica, não há transformação do trabalho docente sem a apropriação teórica que o sustente. A qualificação contínua dos profissionais da educação constitui, portanto, condição essencial para a consolidação de ações pedagógicas inclusivas, intencionais e socialmente comprometidas.

4.2 VALIDAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após sua elaboração, o recurso educacional foi submetido à análise dos participantes da pesquisa e de profissionais que atuam com estudantes público da Educação Especial (PEE) em Escolas do Campo. Essa etapa foi conduzida com o intuito de ampliar o diálogo em torno do material produzido, acolhendo contribuições que pudessem aperfeiçoá-lo e fortalecê-lo em sua versão final. Mais do que uma validação formal, tratou-se de um momento de escuta e construção coletiva, valorizando a experiência e o olhar dos educadores que vivenciam, no cotidiano escolar, os desafios e as possibilidades da inclusão.

O formulário de validação obteve o retorno de 11 participantes. É importante considerar que esse processo ocorreu no mês de dezembro de 2025, período marcado pelo encerramento do ano letivo, quando os professores se encontram envolvidos com avaliações finais, registros, reuniões e demais demandas administrativas, o que resulta em significativa sobrecarga de compromissos profissionais.

A avaliação foi realizada por meio de um formulário eletrônico elaborado na plataforma *Google Forms*¹³, composto por 19 questões fechadas organizadas em escala do tipo Likert¹⁴, com variação de 1 a 5, em ordem decrescente de valoração: 5 (excelente), 4 (ótimo), 3 (bom), 2 (regular) e 1 (ruim). Essa estrutura possibilitou uma

¹³ Disponível no Apêndice B.

¹⁴ Conceito da escala Likert disponível em: <<https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/>>.

apreciação sistematizada dos diferentes aspectos do Guia Didático.

Além das questões objetivas, o instrumento incluiu 5 questões abertas, permitindo que os participantes apresentassem considerações mais detalhadas e sugestões de aprimoramento. Essas questões contemplaram aspectos relacionados: ao *formato do Guia*, à sua *funcionalidade*, ao *conteúdo* apresentado e à sua *aplicabilidade* no contexto das Escolas do Campo, considerando as especificidades do público atendido.

No que se refere ao formato, as perguntas avaliaram o design, a organização visual, a adequação da linguagem e o nível de atratividade do material, reconhecendo que tais fatores influenciam diretamente a leitura e a compreensão das informações.

Quanto à funcionalidade, as questões verificaram aspectos como acessibilidade do Guia, qualidade dos recursos visuais, adequação da tipografia, organização das informações, funcionamento dos links e facilidade de navegação em diferentes dispositivos. Esse conjunto de critérios teve como finalidade assegurar que o recurso, além de teoricamente consistente, apresentasse condições técnicas adequadas para sua utilização no cotidiano do trabalho docente. Em relação ao conteúdo, a análise concentrou-se na qualidade das informações apresentadas, em sua consistência teórica e na pertinência dos temas abordados, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva e à Educação do Campo. Também se buscou verificar o grau de articulação entre os fundamentos conceituais e as orientações práticas propostas no material, considerando a importância de que o conhecimento sistematizado dialogue efetivamente com o cotidiano escolar e com as demandas do trabalho docente.

Por fim, as questões relacionadas à aplicabilidade tiveram como objetivo examinar a viabilidade das propostas pedagógicas no contexto das Escolas do Campo, bem como sua contribuição para o aprimoramento da ação pedagógica. Avaliou-se, ainda, o potencial do Guia como instrumento de autoformação e como subsídio para processos de formação inicial e continuada de professores, reconhecendo sua função como recurso de apoio ao desenvolvimento profissional e à consolidação de práticas inclusivas.

4.3 CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O RECURSO EDUCACIONAL

A análise das considerações apresentadas pelos participantes acerca do recurso educacional evidencia uma compreensão ampliada sobre a importância desse suporte no contexto da educação inclusiva. De maneira geral, as respostas apontam que o recurso educacional é percebido como elemento fundamental para favorecer a aprendizagem dos estudantes que são o público da Educação Especial, contribuindo para a adaptação de atividades, mediação pedagógica e promoção de maior participação nas propostas desenvolvidas em sala de aula.

No questionamento sobre o Formato do Guia Didático, as contribuições dos participantes foram predominantemente positivas, evidenciando elevada aceitação quanto à organização, estética e funcionalidade do material. As respostas indicam que o Guia foi percebido como “bem atrativo”, destacando-se que “a cor e o tamanho das letras são ótimos e a qualidade das imagens são excelentes”, sendo considerado “um material muito rico, acessível e de grande valia para todos os profissionais da educação”.

O Quadro 5, apresentado a seguir, sistematiza as principais expressões utilizadas pelos participantes ao avaliarem o formato do Guia Didático.

As contribuições foram registradas a partir da questão que indagava: *“Em relação à forma de apresentação do Guia Didático, qual sua apreciação e sugestões de mudanças?”* O quadro organiza as respostas de modo a evidenciar os aspectos destacados pelos avaliadores, permitindo uma leitura estruturada das considerações referentes à organização visual, clareza, linguagem e apresentação geral do material.

Quadro 6 – Expressões utilizadas pelos participantes sobre o Formato do Guia Didático

Participante	Expressões mencionadas
2	“Tá excelente”
5	“Está perfeito”
6	“Ficou excelente”
7	“Está apresentado de uma forma clara e objetiva”
9	“A ideia foi genial!”
10	“Está ótimo”

Fonte: A autora (2026)

As manifestações selecionadas indicam avaliações favoráveis quanto à organização, à clareza comunicativa e à apresentação visual do material. A

sistematização dessas respostas em formato tabular permite visualizar de maneira objetiva os aspectos mais recorrentes destacados pelos participantes, evidenciando a consistência das avaliações realizadas. Esse conjunto de registros reforça a compreensão do Guia como um recurso estruturado de forma adequada e alinhado às demandas formativas dos profissionais da educação.

Além disso, destacou-se que o Guia Didático apresenta uma organização cuidadosa e uma comunicação que favorece o interesse pela leitura, conforme apontado pela participante 3, ao evidenciar a clareza e a atratividade do material.

Está bem apresentado, com comunicação clara e que atrai a atenção para a leitura”, bem como que se configura como muito bem organizado, dispondo de subsídios enriquecedores para a formação e reflexão do docente, servindo como material norteador para o processo de aprendizagem do Público da educação inclusiva (Participante 3, 2026)

Os participantes também ressaltaram a relevância da inserção de recursos complementares, especialmente os links interativos, reconhecidos como importantes por “direcionarem ao assunto de interesse”, o que amplia as possibilidades de aprofundamento teórico-prático. De modo geral, a maioria indicou não haver necessidade de mudanças. Ainda assim, surgiu uma sugestão de aprimoramento visual, propondo a adoção de um sistema de cores padronizado por área temática, como estratégia para facilitar a identificação rápida das atividades.

De modo geral, as respostas indicam que o formato do Guia Didático corresponde às expectativas dos profissionais, sendo reconhecido como um material organizado, atrativo e funcional. O conjunto das avaliações reforça seu potencial para subsidiar o trabalho docente e contribuir para o fortalecimento de processos formativos no contexto da educação inclusiva.

No que se refere à funcionalidade do Guia Didático, as respostas dos participantes revelam uma avaliação favorável, evidenciando sua aplicabilidade, clareza e pertinência no contexto escolar. O material foi descrito como “excelente, prático, tudo bem explicado e apresentado”, além de ser reconhecido como um recurso que aborda “assunto relevante, do cotidiano do aluno e de fácil aplicação”, o que reafirma seu potencial de utilização concreta no trabalho docente.

Os participantes também destacaram a qualidade da apresentação, mencionando tratar-se de uma “ótima forma de apresentação do material, acesso prático e rápido, numa linguagem acessível e contextualizada”. Esse aspecto aparece

como elemento que favorece a efetiva utilização do Guia por professores e pela equipe escolar. Registros como “Está tudo ótimo”, “Muito interessante para a formação dos professores” e “Nenhuma sugestão, ficou ótimo” evidenciam satisfação quanto à organização e à funcionalidade do material.

Como possibilidade de aprimoramento, alguns participantes sugeriram a ampliação do número de propostas, com indicações como “Mais propostas de atividades” e “Mais exemplos de atividades”. Tais apontamentos não sinalizam insuficiência, mas revelam o interesse dos participantes em expandir ainda mais as possibilidades práticas já apresentadas no Guia.

No Quadro 6, apresentam-se de maneira sistematizada as respostas dos participantes acerca da funcionalidade do Guia Didático. A organização das informações permite uma visualização clara dos apontamentos registrados, favorecendo a análise dos aspectos destacados pelos avaliadores. As manifestações referem-se à questão proposta no formulário: *“Em relação à funcionalidade do Guia Didático, o que você gostaria de acrescentar ou sugerir?”*, possibilitando compreender os elementos considerados relevantes e as sugestões indicadas para o aprimoramento do material.

Quadro 7 – Respostas dos participantes sobre a funcionalidade do Guia Didático

Categoria de Análise	Respostas dos Participantes
Clareza e organização	“O guia é bem claro.” “Material excelente, prático, tudo bem explicado e apresentado.”
Acessibilidade e linguagem	“De fácil acesso.” “Linguagem acessível e contextualizada.” “Acesso prático e rápido.”
Utilidade e aplicabilidade	“Muito útil a todos os professores.” “De fácil aplicação.” “Assunto relevante, do cotidiano do aluno.”
Contribuição para a formação docente	“Muito interessante para a formação dos professores.”
Avaliação positiva/sem sugestões	“Nenhuma sugestão, ficou ótimo.” “Está tudo ótimo.” “Nada.”
Sugestões de ampliação	“Mais propostas de atividades.” “Mais exemplos de atividades.”

Fonte: A autora (2026)

De modo geral, as respostas indicam que o Guia Didático atende à sua finalidade enquanto instrumento formativo e pedagógico, configurando-se como um

recurso funcional, acessível e coerente com as demandas do cotidiano escolar. As avaliações reforçam seu alinhamento com a promoção de ações inclusivas, evidenciando sua contribuição para o fortalecimento do trabalho docente no contexto das Escolas do Campo.

No que se refere ao conteúdo do Guia Didático, as respostas apontam uma avaliação favorável por parte dos participantes, evidenciando sua relevância tanto teórica quanto prática para o contexto educacional. De maneira geral, os docentes reconheceram que o material reúne conteúdos significativos para a compreensão da educação inclusiva em articulação com a Educação do Campo, contribuindo para a ampliação do repertório formativo dos profissionais que têm acesso ao Guia. Entre as manifestações registradas, destaca-se a afirmação de que o material “traz conteúdos importantes para compreendermos o contexto da educação inclusiva e da educação no campo, ampliando o conhecimento de todos que tiverem acesso a ele”, evidenciando o reconhecimento de sua contribuição para os processos de formação continuada. As respostas indicam, assim, que o conteúdo apresentado dialoga com as necessidades formativas do grupo e se mostra pertinente às demandas do cotidiano escolar.

No Quadro 7, a seguir, apresentam-se de forma sistematizada as análises dos participantes em relação ao conteúdo do Guia Didático, contemplando tanto as avaliações favoráveis quanto as sugestões de aprimoramento e os registros que indicam ausência de proposições de mudança. A organização das respostas em categorias permite uma leitura mais clara e objetiva das contribuições dos respondentes, evidenciando o reconhecimento da qualidade do material e, ao mesmo tempo, apontando elementos que podem subsidiar seu aperfeiçoamento.

Quadro 8 – Categorização das respostas sobre o conteúdo do Guia Didático

Categoria	Resposta dos participantes
Avaliação positiva	“Está claro o objetivo.” “Parabéns!” “Conteúdos e propostas que contribuem para a formação continuada e sucesso do ensino.” “Está ótimo, para mim não precisa haver mudanças.”
Sugestões de melhoria	“Colocar mais aplicação das atividades.”
Ausência de sugestões	“Nada.” “Não há.”

Fonte: A autora (2026)

Outro aspecto recorrente nas respostas refere-se à clareza e objetividade do conteúdo, descrito como “claro e objetivo” e também como “excelente”, com fundamentação teórica articulada à ação pedagógica e adequada às diferentes faixas etárias. Essa articulação entre teoria e prática foi destacada como um dos pontos fortes do material, sendo reconhecida pelos participantes como elemento que contribui para qualificar o trabalho docente e favorecer aprendizagens mais significativas aos estudantes.

Embora a maioria das respostas não apresente sugestões de alteração, registrando expressões como “Nada”, “Não há” e “está ótimo, para mim não precisa haver mudanças”, algumas contribuições indicam possibilidades de aprimoramento. Entre elas, sobressai a sugestão de incluir mais exemplos de aplicação das atividades, bem como ampliar propostas vinculadas à realidade local. Um dos participantes sugere a inserção de atividades relacionadas à economia regional, especialmente à agricultura, à cultura paranaense e às questões ambientais do estado, Como forma de tornar o aprendizado ainda mais contextualizado e próximo da vivência dos estudantes das Escolas do Campo.

De maneira geral, as respostas demonstram que o conteúdo do Guia Didático foi bem acolhido, sendo reconhecido como pertinente, consistente e aplicável ao cotidiano escolar. As sugestões apresentadas, ainda que pontuais, indicam caminhos para aprofundar a contextualização e ampliar as estratégias práticas, reafirmando o caráter formativo, flexível e em constante aprimoramento do material.

A análise das respostas referente à aplicabilidade do Guia Didático revela uma avaliação positiva por parte dos participantes, que o reconhecem como um material formativo relevante e necessário ao trabalho docente. As expressões organizadas no Quadro 8, a seguir, evidenciam o reconhecimento de sua qualidade e pertinência no contexto escolar, destacando especialmente a viabilidade de utilização das propostas em sala de aula.

Quadro 9 – Respostas referentes à aplicabilidade do Guia Didático

Categoria de Análise	Expressões/Respostas dos Participantes
Avaliação Geral Positiva	“Ótimo material formativo”; “Excelente”; “Ótimas propostas”; “Material riquíssimo para a formação”; “Parabéns pelo trabalho”; “O material está ótimo”
Contribuição para a Formação Docente	“Contribui significativamente com o trabalho pedagógico”; “Material riquíssimo para a formação, conhecimento e aperfeiçoamento”; “Ferramenta prática para o professor”; “Pode ser propagado nas formações pedagógicas”
Aplicabilidade em Sala de Aula	“Sugestões de materiais que podem ser aplicados aos alunos”; “Conteúdos aplicáveis em sala de aula”; “Utilizando materiais acessíveis”; “De fácil compreensão”
Contribuição para a Inclusão	“Conteúdo necessário para inclusão”; “Guia norteador e muito preciso para professores que acompanham alunos inclusos”; “Ajudou muito minha aluna com dificuldade na fala”; “Para que a inclusão realmente aconteça”
Sugestões de Melhoria	“Enriquecer com mais estratégias de ensino”; “Incluir” “Espaço para compartilhamento de experiências”; “Atualizar conforme as necessidades reais do campo”
Sem Sugestões	“Não há”; “Nada a acrescentar”

Fonte: A autora (2026)

O conjunto das respostas demonstra que o material é avaliado como um instrumento consistente de apoio ao professor, atuando tanto como referência pedagógica quanto como ferramenta prática, alinhada às diretrizes curriculares e às especificidades das escolas do campo.

Algumas manifestações indicam impactos concretos na ação pedagógica, como o relato de uma professora que utilizou as propostas com uma aluna que apresenta dificuldades na fala, afirmando que o material “ajudou muito”. Esse registro reforça a aplicabilidade do Guia no campo da educação inclusiva e sua contribuição para a efetivação de ações mais acessíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes.

No que diz respeito às sugestões de aprimoramento, embora parcela significativa dos participantes tenha registrado “nada a acrescentar” ou “não há”, algumas contribuições apontam possibilidades de enriquecimento, como a ampliação de estratégias de ensino e a criação de um espaço destinado ao compartilhamento de experiências entre professores. Tais apontamentos indicam o interesse em que o Guia se configure como um instrumento dinâmico e colaborativo, passível de atualização conforme as demandas concretas do campo educacional.

De modo geral, as respostas confirmam que o Guia Didático é compreendido

como um material norteador e necessário aos professores que acompanham alunos público da Educação Especial, contribuindo para que a escola fortaleça seu papel social e promova uma inclusão efetiva e de qualidade. A avaliação dos participantes, portanto, valida a relevância e a aplicabilidade do material, ao mesmo tempo em que sinaliza caminhos para seu aprimoramento contínuo.

Conclui-se que o recurso educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa apresenta potencial significativo para contribuir de maneira consistente com a Educação Especial e com a Educação do Campo, ao articular fundamentos teóricos, princípios da educação inclusiva e estratégias pedagógicas contextualizadas à realidade escolar investigada.

Ao considerar as necessidades dos estudantes que são o público da Educação Especial e, simultaneamente, reconhecer as singularidades socioculturais, econômicas e territoriais do contexto campestre, o material contribui para o fortalecimento de ações pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a realidade social dos sujeitos atendidos. Assim, reafirma-se sua contribuição para o alcance dos objetivos desta investigação e para o fortalecimento de uma educação comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar a interface entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo no município de Ponta Grossa, no Paraná, buscando compreender como essa articulação é percebida e vivenciada pelos profissionais da educação que atuam em contexto rural. Ao longo do percurso investigativo, procurou-se não apenas identificar desafios, mas também construir possibilidades concretas de fortalecimento do trabalho docente, por meio de um processo formativo coletivo e da elaboração de um Guia Didático orientador.

Ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, esta investigação partiu do entendimento de que a educação não é neutra, mas se constitui como prática social intencional, inserida em um contexto de contradições e disputas. Nesse sentido, compreender a interface entre Educação Especial e Educação do Campo exigiu reconhecer as condições materiais, históricas e sociais que atravessam a escola rural, bem como as desigualdades que incidem sobre os estudantes público da Educação Especial. A perspectiva teórica adotada permitiu analisar a inclusão para além do discurso normativo, situando-a como parte de um projeto maior de transformação social e de formação omnilateral dos sujeitos.

Os resultados evidenciaram que, embora haja avanços significativos no campo das legislações e das políticas públicas, a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda se configura como um processo em construção. Às falas dos docentes revelaram tanto o compromisso ético com a inclusão quanto as fragilidades estruturais enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à ausência de profissionais de apoio, à necessidade de formação continuada específica e à limitação de recursos pedagógicos acessíveis.

A formação continuada realizada no âmbito da pesquisa mostrou-se um importante espaço de diálogo, reflexão e construção conjunta de saberes. Ao articular teoria e prática, os encontros formativos possibilitaram ressignificar concepções, compartilhar experiências e fortalecer o sentimento de corresponsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes. Ficou evidente que a inclusão não se restringe ao Atendimento Educacional Especializado, mas precisa permear o projeto político e pedagógico, o currículo, as metodologias e as relações estabelecidas na escola.

A elaboração do Guia Didático constituiu-se como uma das principais contribuições desta pesquisa. Mais do que um produto acadêmico, o material

representa uma síntese das necessidades formativas identificadas, das discussões realizadas e das estratégias construídas coletivamente. Ao integrar fundamentos teóricos, referenciais legais e propostas pedagógicas contextualizadas à realidade do campo, o Guia assume caráter formativo e interventivo, contribuindo para qualificar a ação docente e fortalecer práticas educacionais inclusivas e socialmente comprometidas.

No que se refere à Educação do Campo, esta investigação reafirma a importância de considerar as especificidades culturais, sociais, econômicas e territoriais que constituem a identidade dos sujeitos camponeses. A interface com a Educação Especial evidencia que a inclusão precisa ser pensada a partir do território, respeitando as singularidades das comunidades rurais e superando modelos padronizados que desconsideram suas realidades. Assim, a pesquisa contribui para dar visibilidade a um campo ainda pouco explorado na literatura, especialmente no contexto paranaense, conforme evidenciado no levantamento do estado da arte.

Entre as contribuições acadêmicas, destaca-se o aprofundamento teórico sobre a articulação entre duas modalidades que, embora regulamentadas, ainda carecem de integração efetiva nas práticas escolares. No âmbito profissional, a pesquisa promoveu impacto direto na escola investigada, ao fomentar espaços de formação e disponibilizar um recurso educacional validado pelos próprios participantes. Socialmente, reafirma-se a defesa de uma educação pública comprometida com a equidade, com a valorização das diferenças e com a garantia do direito à aprendizagem.

Ao tecermos nossas considerações sobre os processos de inclusão na Educação do Campo, percebemos avanços importantes que têm contribuído para a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos. No entanto, ainda persistem desafios relacionados a práticas excludentes, preconceitos e desigualdades que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva nos espaços rurais.

Dessa forma, torna-se fundamental fortalecer ações, políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando suas singularidades, culturas, modos de vida e necessidades específicas. É necessário promover o diálogo, a valorização da diversidade e o reconhecimento de que cada sujeito possui potencialidades e direitos que devem ser assegurados. Assim, a Educação do Campo e a inclusão caminham juntas na

construção de uma sociedade mais humana, equitativa e comprometida com o respeito às diferenças.

Conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, na medida que a investigação promoveu reflexão crítica, produção de conhecimento contextualizado e elaboração de um instrumento formativo com potencial de replicabilidade em outros contextos. Contudo, reconhece-se que a construção de uma escola inclusiva é um processo permanente, que exige continuidade nas ações formativas, fortalecimento das políticas públicas e engajamento coletivo.

Embora os resultados obtidos tenham sido significativos para a compreensão e o fortalecimento da temática, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que ampliem as discussões e aprofundem os conhecimentos sobre a inclusão nos diferentes contextos educacionais. Investigações futuras poderão contribuir para a identificação de desafios emergentes, a avaliação de práticas inclusivas e o desenvolvimento de estratégias cada vez mais eficazes para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a continuidade dos estudos torna-se fundamental para consolidar avanços, subsidiar a formulação de políticas públicas e fortalecer a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade.

Por fim, esta pesquisa não encerra o debate, mas se coloca como parte de uma trajetória maior de luta pela efetivação do direito à educação. Que este trabalho represente mais um passo na consolidação de ações pedagógicas comprometidas com a justiça social, com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma escola que, no campo ou na cidade, seja verdadeiramente inclusiva e acolhedora para todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Aparecida; PLETSCHE, Márcia Denise. **Formação de professores e práticas inclusivas: problematizando a formação para o atendimento educacional especializado**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 379–392, 2010.
- ALVARENGA, Maria Amália de Figueiredo Pereira; ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira. **Apostamentos de metodologia para a ciência e técnicas de redação científica**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1999.
- ANDRADE, André Luiz da Silva. 25 anos da LDBEN: avanços e retrocessos na política de educação especial brasileira. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-28, fev. 2023.
- APAE. **Saiba quantas Apaes existem no Paraná e quantos atendimentos são realizados anualmente no estado**. 2023. Disponível em: <<https://apaecuritiba.org.br/quantas-apaes-existem-pr/>>. Acesso em: 22 dez. 2025.
- ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 abr. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do campo: diretrizes e políticas**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Educação do campo: diretrizes e políticas**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas**. Brasília: MEC, 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

COSTA, Analia Maria de Fátima; MARTINIAK, Vera Lucia; PADILHA, Lucia Mara de Lima. A formação de professores para a educação inclusiva a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade, v. 11, n. 3, 2021.

COUTINHO, Angélica Ianque; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Formação de professores e concepções de educação especial da UNESCO**. In: CALEGARIFALCO, Aparecida Meire; GARCIA, Rafael Vilas Boas; CUNHA, Marion Machado. Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação: a interface entre Estado e sociedade**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-26, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances** : estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, V. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e Seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, PR, v.2, n. 1, p.132-144, abr. 2011.

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural 2021**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2021.

FONSECA, Ana Paula Araujo. Política de educação especial no estado do Paraná. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p.1-21, 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, RJ, v.24, n. spe. p.51-68, out/dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Marili Moreira. **Práticas inclusivas na Educação do Campo: desafios e perspectivas da formação docente**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Paraná, Reitoria, Presidente Prudente, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de, BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Política de Educação Especial no Paraná: marcos históricos de sua constituição**. Ver. HISTEDBR On-line, Campinas, V. 17, n.4 (74), p.1153- 1168, out/dez. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antakya, Turquia, v.22, n.57, p.93-109, mai/ago. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO, Jaqueline

Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016, p. 90-113.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4783, de 28 de outubro de 2010. Instituição e a Educação do Campo como Política Pública Educacional, 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n 02/2002**. Curitiba, PR, 2003.

PONTA GROSSA. **CADERNO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/** Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa - PR, 1ª edição, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

REIS, Suzéte da Silva; COSTA, Marli M. Moraes da. Cidadania, participação e capital social na gestão de políticas públicas. **Revista do Direito**, v. 31, p. 173– 187, jan./jun. 2009.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, jan.-abr. 2015, p. 101-114.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. In: BASSO, Jaqueline Daniela; DOS SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos(orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 114- 132.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p.16-44.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Aparício José da. **Fatores endógenos e exógenos que levaram à imigração/resistência de pequenos produtores do distrito de Itaiacoca – Ponta Grossa-PR, na década de 1970**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.- set. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. **Interfaces da Educação**, 9, n. 27, p. 350-375, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

QUESTIONÁRIO PARA A EQUIPE ESCOLAR

Caro(a) professor(a), gestores e equipe escolar você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“Interface entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as Escolas do Campo no Município de Ponta Grossa-Paraná”**, realizada pela mestrandia Joelma Aparecida Krepel, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), linha de pesquisa I: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sob a orientação da Professora Dr^a. Lucia Mara de Lima Padilha. Esta pesquisa objetiva analisar a interface entre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e a Educação do Campo nas escolas municipais de Ponta Grossa, Paraná.

Ao responder este questionário, você autoriza a pesquisadora a utilizá-lo para o levantamento de dados para a pesquisa já mencionada.

Declaro conhecer e cumprir com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura e garantia de tal segurança e bem-estar.

1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

1 - Qual sua faixa etária?

() 18 a 24 anos de idade

() 25 a 34 anos de idade

() 35 a 44 anos de idade

() 45 a 54 anos de idade

() 55 a 64 anos de idade

() mais de 65 anos de idade

2 - Qual sua identidade de gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro.

3 - Qual sua formação inicial?

- ☐ Magistério/Formação docente.
- ☐ Ensino Médio Geral.

4 - Possui formação em nível superior (Graduação)? Caso possua mais de uma, favor indicar quais:

- ☐ Sim. Qual/quais? _____.
- ☐ Não.

5 - Possui Pós-graduação? Caso possua mais de uma, favor indicar quais:

*Marque todas que se aplicam

- ☐ Especialização. Qual/quais? _____
- ☐ Mestrado. Qual/quais? _____
- ☐ Doutorado. Qual/quais? _____

6 - Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(uais) formação(ões) você recebeu na área de educação inclusiva?

*Marque todas que se aplicam

- ☐ No curso graduação.
- ☐ No curso de pós-graduação.
- ☐ Em cursos/formações/palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.
- ☐ Nunca recebi formação nesta área.

2. TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO:

7 - Tempo de experiência profissional na educação:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

8 - Atuação profissional:

- ☐ Professor(a)
- ☐ Coordenadora
- ☐ Diretora
- ☐ Assistente de Educação
- ☐ Outra função? _

9 - Para você professor(a), o que é inclusão?

10 - Quais as principais vantagens e desvantagens que você percebe na inclusão de alunos PAEE no ensino regular em sua escola? Comente.

11 - Enquanto profissional da educação, quais os fatores que podem facilitar a realização de práticas pedagógicas inclusivas?

12 - Na(s) turma(s) em que você atua, têm alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?

() Sim.

() Não.

13 - Em caso afirmativo na questão anterior, qual a deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação deste(s) aluno(s)?

14 - Na(s) turma(s) em que você atua há tutora ou auxiliar de inclusão?

() Sim

() Não

15 - Em caso afirmativo, quantos tutores ou auxiliares de inclusão você tem em sua turma?

16 - Você recebe orientações, informações ou suporte para realizar seu trabalho com alunos PAEE? Em caso afirmativo, quem fornece essas orientações e suporte? Comente.

() Sim. _____

() Não

17 - Você se sente preparado para trabalhar com esses alunos incluídos? Quais os desafios que você encontra na realização do seu trabalho com esses alunos que integram a sua turma? Comente:

18 - A quem você recorre, ou a quais meios você recorre, para sanar dúvidas em seu trabalho com os alunos PAEE?

19 - Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis na escola para apoiar a inclusão? Comente:

20 - As atividades e/ou estratégias elaboradas para a(s) turma(s) que você atua são oferecidas de forma diferenciadas para os alunos PAEE? Quais ações/adaptações você promove para que a inclusão aconteça em suas aulas? Comente.

21 - O que você entende por Educação do Campo?

22 - O que você compreende sobre a Interface entre Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo ?

23 - Algo mais que queira acrescentar, alegrias ou angustias, sugestões a respeito do tema Educação Especial Inclusiva? Fique à vontade, seu olhar docente é muito importante nesta pesquisa!

Obrigada por responder a este questionário!

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO RECURSO
EDUCACIONAL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

ANÁLISE DO RECURSO EDUCACIONAL.

Prezada equipe escolar!

Após ter participado do primeiro questionário da pesquisa: **“A Interface entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as Escolas do Campo no Município de Ponta Grossa - Paraná”**, tema da minha dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob orientação da professora Dra. Lucia Mara de Lima Padilha, gostaria de convidá-lo para participar da análise do recurso final, o "GUIA DIDÁTICO". Vale ressaltar que a pesquisa foi autorizada pelo comitê de ética da UEPG e pela gestão responsável pela Escola Municipal Professor Eloy Avrechack e seguirá os princípios de ética em pesquisa conforme estabelece a legislação para a Área de Ciências Humanas e Sociais. Considero a sua participação muito importante para a realização deste trabalho, que tem por objetivos:

- a) Oferecer subsídios que ajudem professores e demais profissionais da educação a desenvolver ações voltadas aos estudantes que fazem parte do Público da Educação Especial (PEE), contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem dentro da sala de aula.
- b) Apresentar cinco propostas pedagógicas, detalhadas passo a passo, que podem ser aplicadas por professores e pela equipe escolar, com o intuito de favorecer a inclusão de todos os estudantes no cotidiano escolar.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

Atenciosamente,

Joelma Aparecida Krepel

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora JOELMA APARECIDA KREPEL, telefone: [REDACTED] e por sua orientadora Dra. LUCIA MARA DE LIMA PADILHA, telefone: [REDACTED] ou ainda pela entidade responsável – COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP), telefone [REDACTED], e-mail: [REDACTED]

APÓS A LEITURA E APRECIÇÃO DO GUIA DIDÁTICO, AVALIE O CONCEITO QUE MELHOR SE APLICA EM CADA ITEM, DE ACORDO COM AS ÁREAS ESPECÍFICAS, CONSIDERANDO A ESCALA DE 1 A 5:

5	4	3	2	1
Excelente	Ótimo	Bom	Regula	Ruim

1. FORMATO DO GUIA DIDÁTICO

1 - O que acha do design do Guia Didático", aspecto visual do seu livro digital?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

2 - As informações são facilmente visualizadas?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

3 - A linguagem está adequada e é de fácil compreensão?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

4 - O "Guia Didático" é atrativo à leitura?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

5 - Os recursos visuais contribuem e chamam a atenção para a leitura?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

6 - O que acha da qualidade das imagens?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

7 - O formato, a cor e o tamanho das letras estão adequados à leitura e, quando necessário, chamam a atenção para conteúdos relevantes?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

8 - Em relação à forma de apresentação do Guia Didático, qual sua apreciação e sugestões de mudanças?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

2. FUNCIONALIDADE DO GUIA DIDÁTICO

9 - A organização do Guia Didático permite o acesso às informações desejadas quanto à ordem e à escolha dos temas que deseja acessar?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

10 - Em que/ quais aparelho/s acessou o Guia Didático?

CELULAR	☐
COMPUTADOR	☐

11 - Como avalia o acesso?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

12 - Os links disponibilizados no Guia Didático são acessíveis para ampliar o/s assunto/s?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

13 - O Guia Didático é de fácil acesso e um meio adequado para a divulgação do conteúdo proposto entre os professores?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

14 - Em relação à funcionalidade do Guia Didático, o que você gostaria de acrescentar ou sugerir?

3. CONTEÚDO DO GUIA DIDÁTICO

15 - Com o Guia Didático é possível ampliar os conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e Educação do Campo?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

16 - Como avalia a qualidade geral do conteúdo apresentado no Guia Didático?

17 - Com a utilização do Guia Didático é possível fazer a relação teórico prática no contexto escolar?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

18 - Quanto ao conteúdo do Guia Didático, qual sua apreciação e sugestões de mudanças ou acréscimos?

4. APLICABILIDADE DO GUIA DIDÁTICO

19 - Os recursos ou estratégias propostas no Guia Didático são aplicáveis no contexto escolar?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

20 - Qual a contribuição do material para a melhoria da prática pedagógica ?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

21 - O Guia Didático tem potencial para ser um material autoformativo/auto instrutivo para professores e equipe escolar?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

22 - O material serve como subsídio a ser utilizado na formação inicial ou continuada de professores e equipe escolar?

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

23 - No que se refere a aplicabilidade do Guia Didático, qual sua apreciação e sugestões de mudanças ou acréscimos?

24 - Neste item, você tem espaço para acrescentar alguma observação que não foi contemplada nos itens anteriores, ou então sua compreensão em relação ao Guia Didático:

Agradecemos à equipe escolar pela participação e pelo tempo dedicado ao preenchimento do questionário de análise do recurso. A colaboração de todos foi essencial para a realização deste estudo.

Muito Obrigada!

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PARANÁ

Pesquisador: JOELMA APARECIDA KREPEL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87239925.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.560.060

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA -PARANÁ. Esta pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de questionários respondidos por 15 indivíduos. O questionário incluirá perguntas 12 (doze) abertas e 11 (onze) fechadas, totalizando 23 perguntas, abordando a interface entre a educação especial inclusiva e a educação do campo. A partir das respostas obtidas, será realizada uma análise detalhada, que servirá de base para o desenvolvimento de um curso voltado para esclarecer as principais dúvidas identificadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a interface entre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e a Educação do Campo nas escolas municipais de Ponta Grossa, Paraná.

Objetivo Secundário:

Identificar os documentos históricos e a legislação educacional que fundamentam a implementação da Educação Especial Inclusiva nas escolas do Campo, tanto no Brasil quanto no Paraná. Compreender como o município de Ponta Grossa

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvararas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.560.060

formula e implementa as legislações educacionais voltadas para a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo. Analisar como os professores (as) que atuam nas escolas do campo no município de Ponta Grossa no distrito de Itaiacoca percebem a interface Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo. Elaborar um guia orientador sobre a interface Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo, que ofereça orientações práticas e estratégias aplicáveis a formação continuada de professores das Escolas do Campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Alguns riscos podem estar associados ao estudo, como a possibilidade de as professoras sentirem-se constrangidas ao responder determinadas perguntas ou, caso não saibam a resposta, experimentarem sentimentos de desconforto. Nessa situação, elas terão total liberdade para optar por não responder às questões que considerarem necessárias.

Benefícios:

Espera-se que esta pesquisa traga benefícios como a contribuição para a comunidade acadêmica, promovendo um novo olhar sobre a relevância da interface entre a Educação Especial Inclusiva e as Escolas do Campo. Além disso, busca-se incentivar a utilização desse tema nas práticas pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo é um campo de investigação relevante, pois une dois contextos educacionais historicamente marcados por desafios específicos e de grande complexidade. A Educação do Campo enfrenta problemas estruturais que envolvem falta de recursos, precariedade de infraestruturas, dificuldade de acesso a materiais pedagógicos adequados e escassez de profissionais capacitados para atuar de forma contextualizada e inclusiva. No caso da Educação Especial, o desafio reside na necessidade de adaptar práticas pedagógicas e ambientes escolares para acolher, com equidade, alunos com necessidades educacionais especiais (NEE),

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.560.060

promovendo seu desenvolvimento integral e inclusão social

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas vigentes. Todos os termos de apresentação obrigatória estão corretamente preenchidos e anexados. Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016, bem como a Lei 14.874.

Recomendações:

Enviar o relatório final pela plataforma Brasil por notificação ao término do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Avaliada a documentação pertinente considera-se aprovado o projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2509527.pdf	17/03/2025 22:15:44		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Joelma_assinado_.pdf	17/03/2025 22:07:19	JOELMA APARECIDA KREPEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_autorizacao_Escola_Municipal_Professor_Eloy_Avrechackassinadofinal.pdf	16/03/2025 20:59:35	JOELMA APARECIDA KREPEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEPUEPG.pdf	16/03/2025 20:39:52	JOELMA APARECIDA KREPEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil.pdf	16/03/2025 20:38:25	JOELMA APARECIDA KREPEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.560.060

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PONTA GROSSA, 11 de Maio de 2025

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cep105@uepg.br

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Ponta Grossa, 07 de março de 2025.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, Joelma Aparecida Krepel, responsável pelo projeto de pesquisa orientado pela professora Dr^a Lucia Mara de Lima Padilha, ambas pesquisadoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEPG, venho, por meio deste, solicitar sua autorização para a realização do projeto de pesquisa na Escola Municipal Professor Eloy Avrechack. O estudo intitulado **“Interface entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as Escolas do Campo no Município de Ponta Grossa-Paraná”** será desenvolvido como parte deste trabalho. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Estadual de Ponta Grossa e poderão ser publicados posteriormente, garantindo que os nomes dos participantes não serão revelados em nenhum momento. Todos os dados e materiais utilizados na pesquisa serão mantidos sob a guarda do pesquisador. Embora o projeto não apresente riscos significativos, há a possibilidade de que os professores possam sentir algum constrangimento ou desconforto ao responder certas questões, podendo optar por não respondê-las conforme sua vontade.

Esta pesquisa permitirá aos pesquisadores aprofundar seus conhecimentos acadêmicos sobre o tema abordado, com ênfase na importância dos estudos sobre a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial Inclusiva. Embora você possa não ser diretamente beneficiado pelos resultados da pesquisa, sua participação contribuirá significativamente para o avanço científico.

Os pesquisadores Lucia Mara de Lima Padilha, [REDACTED], [REDACTED] e Joelma Aparecida Krepel, [REDACTED], [REDACTED], responsáveis por este estudo poderão ser contatados para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEPG) para recurso ou reclamações, pelo telefone (42) 3220-3108. O CEP/UEPG é um órgão 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.

Qualquer informação levantada na pesquisa, quando for divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que a **identidade dos participantes seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome, e sim um código.

A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, [REDACTED], responsável pela Escola Municipal Professor Eloy Avrechack, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Pesquisador(a)	Responsável pela Instituição
----------------	------------------------------

Orientador(a) da pesquisa

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP:
84030-900 - Campus de Uvaranas Fone:
042 -3220-3282 e-mail:
proespsecretaria@uepg.br
Ponta Grossa - PR

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS
COM SERES HUMANOS**

Nós, Joelma Aparecida Krepel, responsável principal pelo projeto de pesquisa, orientada pela professora Dr^a Lucia Mara de Lima Padilha, pesquisadoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, convidamos o (a) Senhor(a) a participar da pesquisa: **Interface entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as Escolas do Campo no Município de Ponta Grossa-Paraná**. O objetivo desta pesquisa é: Investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo nas Escolas do Campo no Município de Ponta Grossa.

O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Sua participação consistirá no preenchimento de um questionário contendo 12 (doze) questões abertas e 11 (onze) questões fechadas, além da participação em uma capacitação presencial, com 4 encontros.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Estadual de Ponta Grossa e poderão ser publicados posteriormente, garantindo que os nomes dos participantes não serão revelados em nenhum momento. Todos os dados e materiais utilizados na pesquisa serão mantidos sob a guarda do pesquisador. Embora o projeto não apresente riscos significativos, há a possibilidade de que os professores possam sentir algum constrangimento ou desconforto ao responder certas questões, podendo optar por não respondê-las conforme sua vontade.

Esta pesquisa permitirá aos pesquisadores aprofundar seus conhecimentos acadêmicos sobre o tema abordado, com ênfase na importância dos estudos sobre a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial Inclusiva. Embora você possa não ser diretamente beneficiado pelos resultados da pesquisa, sua participação contribuirá significativamente para o avanço científico.

Os pesquisadores Joelma Aparecida Krepel, [REDACTED], [REDACTED] e Lucia Mara de Lima Padilha, [REDACTED], [REDACTED], responsáveis por este estudo poderão ser contatados para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que

queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEPG) para recurso ou reclamações, pelo telefone (42) 3220-3108. O CEP/UEPG é um órgão 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.

Qualquer informação levantada na pesquisa, quando for divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)
Ponta Grossa de de 2025

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou do responsável legal para a participação neste estudo.

(Assinatura do responsável pelo projeto de pesquisa)
Ponta Grossa de de 2025

Obs: Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o participante da pesquisa.