

Educação Especial em salas multisseriadas do campo

diálogos sobre práticas
pedagógicas inclusivas

Juliano Bicker Pereira
Alexandro Braga Vieira

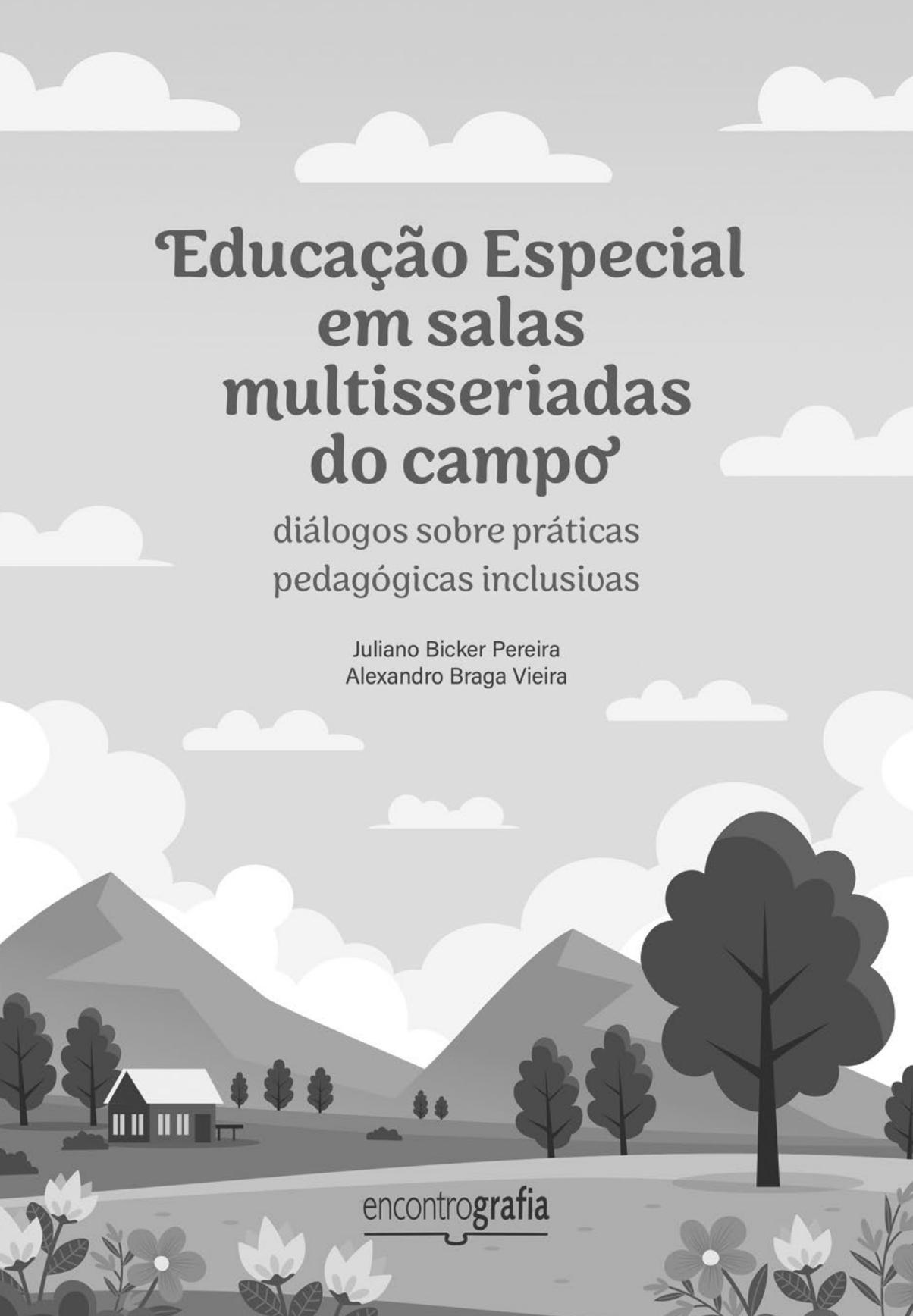
encontrografia

Educação Especial em salas multisseriadas do campo

diálogos sobre práticas
pedagógicas inclusivas

Juliano Bicker Pereira
Alexandro Braga Vieira

encontrografia



Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava, Freepik.com

Revisão

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial em salas multisseriadas do campo :
diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas /
organizadores Juliano Bicker Pereira, Alexandre
Braga Vieira. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora,
2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-066-5

1. Educação inclusiva 2. Educação no campo
3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
4. Pessoas com deficiência - Educação 5. Prática
pedagógica I. Pereira, Juliano Bicker. II. Vieira,
Alexandre Braga.

24-209974

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-066-5

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

| Sumário

Prefácio.....	9
Introdução.....	11
1. As práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e autores da Educação Especial e da Educação do Campo	17
2. Metodologia: a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação colaborativo-crítica e os procedimentos para a produção dos dados	38
Pesquisa qualitativa	39
Pressupostos teóricos da pesquisa-ação colaborativo-crítica	40
O campo de pesquisa	42
Os participantes da pesquisa.....	47
Fases do estudo por meio da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica.....	52
Período de produção dos dados.....	55
Instrumento de registro dos dados	56
Organização, categorização e análise dos dados	57

3. Diálogos com os dados a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica	59
O cotidiano da sala multisseriada pesquisada e as práticas pedagógicas em educação especial	59
O planejamento e a mediação das práticas pedagógicas na classe multisseriada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.....	65
Considerações finais	111
Referências	115
Sobre os autores	121

| Prefácio

Desde os anos 1990, e com maior ênfase nos anos 2000, temos visto crescer os movimentos em torno do direito social à escolarização de diferentes grupos de alunos que historicamente vinham sendo negligenciados. As lutas dos diferentes contingentes, associada à produção científica de conhecimentos sobre a temática, possibilitaram novos olhares sobre a complexidade da educação para todos em uma perspectiva inclusiva. Dentre esses movimentos, encontramos as lutas da Educação Especial e da Educação do Campo. Neste texto, vemos contempladas as discussões em torno da articulação Campo e Educação Especial, pensada com interfaces, visto que os estudos da área evidenciam a multiplicidade de interfaces possíveis.

Juliano Bicker Pereira e Alexandro Braga Vieira assumem o direito social à educação como eixo orientador de um estudo que apresentam na forma de livro. A complexidade das interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo em uma escola multisseriada é interrogada e simultaneamente mostrada em suas possibilidades, desafios e tensões. Analisam as múltiplas exclusões a que estão expostos os alunos público da Educação Especial no campo e, a partir de tais análises, sinalizam para possíveis, pela via da colaboração e mediações com os professores (de sala de aula comum e de Educação Especial) e pedagogo da escola.

Dentre as questões, para além do cotidiano pedagógico, problematizam as questões geográficas, materializadas no transporte escolar e acesso; o fechamento e a nucleação de escolas. Apoiados nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, dialogam com a realidade cotidiana, visibilizando as demandas e os direitos como questões éticas. Buscam por uma epistemologia de saberes e uma outra forma de racionalidade para a educação dos alunos do campo que são público da Educação Especial. O texto representa uma contribuição àqueles que trabalham com a pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativo-crítica, com destaque para os modos de produção de conhecimento e de análise.

Do ponto de vista da prática, o livro evidencia formas de conhecimentos alternativos para o trabalho pedagógico entre professores de uma sala multisseriada e como o pesquisador pode “ser um deles”. Evidencia como é possível constituir uma rede dialógica que cria condições de trabalho colaborativo na escola multisseriada, reconhecendo e lidando com fragilidades e precariedades. Os autores assumem o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a mediação conjunta como ferramentas para criar um currículo com atividades culturalmente relevantes para todos os alunos da sala, considerando as especificidades dos alunos público da Educação Especial. Dialogam com diferentes autores da Educação Especial, da Educação do Campo e com aqueles que apontam para as interfaces entre esses dois campos.

Este texto sinaliza para a relevância de pensar o currículo, as práticas pedagógicas cotidianas, bem como oferece pistas para elaboração de políticas educacionais e de formação de professores que se fazem necessárias para viver a escolarização no campo em escolas multisseriadas com matrículas de alunos público da Educação Especial. Aponta para possíveis, fazendo emergir o conceito alternativo de “práticas pedagógicas do sul”.

Recomendamos a leitura do texto para professores, pedagogos, gestores em atuação, alunos em formação das diferentes licenciaturas e em nível de pós-graduação. Com certeza, os leitores terão um novo olhar para a temática em tela.

Janeiro, 2024.

Denise Meyrelles de Jesus

| Introdução

Este livro se propõe a constituir reflexões sobre a Educação Especial e a Educação do Campo, compondo diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas.³ Os autores da obra compreendem como práticas pedagógicas as ações planejadas pelos professores para acessibilizar o conhecimento aos estudantes por meio de atividades diferenciadas, recursos audiovisuais, organização do espaço escolar, elaboração de jogos, brincadeiras, projetos, visitas pedagógicas, entre outras possibilidades para reinventar o acesso ao conhecimento que muitas vezes se configura por meio de práticas tradicionais que trazem poucos sentidos para a vida dos estudantes.

Pensar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo é uma ação necessária para se discutir e fortalecer a Educação como direito social para os povos camponeses que possuem deficiências,⁴ principalmente, por estarmos

3 Definimos ‘turma multisseriada’ como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades. É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante” (Santos, 2015, p. 132-133).

4 Neste estudo, trabalharemos com o grupo de estudantes que possuem deficiência intelectual. Portanto, não trazemos os demais.

atravessando um momento político e ideológico (no Brasil) marcado pela negação/enfraquecimento de vários direitos sociais, dentre eles, a Educação.

Na tessitura do diálogo entre essas duas modalidades de ensino, há de se destacar que precisamos falar de interfaces, entendendo o espaço campesino como plural, com diferentes territórios e composto por vários grupos sociais constituídos por indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pomeranos, pequenos agricultores, sujeitos do Movimento Sem Terra (MST), dentre outros. Diante disso, a Educação Especial precisa ser pensada com os diversos contextos desse campo multicultural, colocando-se como modalidade de ensino que apoia sujeitos atravessados por várias subjetividades produzidas também pelo campesinato.

Corroborando a discussão, Anjos (2021, p. 29) nos ajuda a refletir que “[...] não existe uma Interface Educação Especial e Educação do Campo, e sim Interfaces, no plural, pois as realidades locais são diversificadas, [...] [portanto é] impossível pensar um tom único para a Educação Especial na Educação do Campo”. Na compreensão de que existem várias interfaces, buscamos estabelecer interação com a Educação Especial e a Educação do Campo, constituídas por um grupo e um território específico: os pequenos agricultores.

Assim, para pensar em tal interface, precisamos situar o contexto histórico em que ela se realiza na atualidade, repleta de desafios. Saímos de uma gestão presidencial marcada por pensamentos políticos de extrema-direita, comandada pela gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), cenário que não nos permite esquecer de que essa linha política se faz presente em vários estados e municípios cujos discursos pregam: a segregação; o pressuposto de que alunos com deficiências atrapalham as escolas; o combate à diversidade/diferença humana; o extermínio e a desqualificação de várias instituições, movimentos e coletivos sociais; as privatizações; a derrocada do serviço público; o desmonte das políticas públicas inclusivas; a negação de direitos essenciais à vida (saúde, educação, segurança, dentre outros); o combate ao campesinato e retrocessos em diversas conquistas obtidas por meio de lutas históricas. Diante desse cenário, Baptista (2003, p. 201) destaca que:

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, ‘apêndice’ da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Considerando a educação um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, percebemos o quanto esse cenário afeta a oferta da educação para os estudantes com deficiências, filhos de pequenos agricultores, situação que se agrega a um contexto político, social, cultural e histórico que excluiu as pessoas do campo dos processos de escolarização, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência. A escassez de políticas públicas culminou em processos de exclusão desses alunos das escolas comuns, influenciando diretamente o direito à educação.

Assim, os processos educativos de estudantes do campo já marcados por diversas fragilidades políticas nos fazem perguntar: no caso dos alunos público da Educação Especial, quais são os desafios? Como se dão os processos educativos desses sujeitos nas escolas multisseriadas? Os currículos levam em consideração a existência desses sujeitos? As práticas pedagógicas atendem aos itinerários de aprendizagem desses estudantes? Quais barreiras eles precisam enfrentar para ter acesso à escola e nelas permanecerem?

Essas perguntas adentram nosso pensamento, pois podemos fazer menção a vários desafios que atravessam o acesso à educação formal para os povos do campo: a questão geográfica materializada na falta de acesso às escolas que se encontram, muitas vezes, distantes das comunidades; a composição de currículos em desacordo com a realidade campesina; a sistematização de calendários escolares que não consideram os tempos de produção nas lavouras; a necessidade de esse povo trabalhar desde a infância, implicando dificuldades de conjugar escola e trabalho; a falta de transporte escolar; as práticas pedagógicas que nem sempre contemplam as necessidades dos estudantes que se encontram na mesma sala com diferentes idades, anos de escolarização e em distintas etapas de aprendizagem.

Outras situações como o fechamento, a nucleação⁵ de escolas e a invisibilidade das demandas do campo pelo sistema educacional têm sido uma problemática, produzindo barreiras para aqueles que possuem deficiências.

5 A política de nucleação das escolas do campo apresenta, no Parecer CNE/CEB nº: 23/2007, argumentos a favor do modelo: baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada à unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria na qualidade da aprendizagem. No entanto, esquece-se do problema trazido pela nucleação da escola do campo que, dentre vários aspectos, podemos dizer que é a negação da cultura local.

A precarização das redes de apoio também se coloca como desafio, tendo em vista muitas Secretarias de Educação julgarem desnecessários os apoios em frente ao número de alunos matriculados nas salas/escolas, defendendo o pressuposto de que “sozinhos” os professores do ensino comum devem dar conta de mediar os processos de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles público da Educação Especial.

Ao compreendermos a educação como direito de todos e a Educação do Campo e a Educação Especial como modalidades asseguradas pela Lei nº 9.394/96, percebemos o quanto cabe ao Estado atender às especificidades da vida no campo e garantir aos sujeitos camponeses o acesso à escola e conhecimentos para que possam compreender a realidade social, questioná-la e transformá-la. Essas questões nos fazem refletir sobre políticas que negaram/negam aos sujeitos camponeses o direito à Educação, dentre eles, vários de nossos familiares, pois tiveram sua caminhada escolar interrompida, seja na quarta, seja oitava série do Ensino Fundamental, fazendo do Ensino Médio e da graduação um sonho impossível.

Precisamos pensar no direito à Educação como uma ação ética que leva as pessoas a se apropriarem de conhecimentos prudentes comprometidos com uma vida decente, como nos faz pensar Boaventura de Sousa Santos (2008). No caso de estudantes público da Educação Especial, necessitamos refletir que a garantia desse direito perpassa por várias políticas, dentre elas, os investimentos na formação docente, a existência de professores especializados, a criação de sala de recursos multifuncionais (SRM), a oferta do atendimento educacional especializado, as ações colaborativas entre os profissionais da educação, o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas, a acessibilidade de modo amplo (inclusive curricular), dentre outras políticas comprometidas com a aprendizagem.

O fechamento de escolas traz um esvaziamento da comunidade localizada no meio rural, pois a escola, assim como a igreja, as associações comunitárias e as unidades de saúde, são pilares da vida comunitária. Muitos debates sobre políticas voltadas a melhorias para o local (como atendimento à saúde, infraestrutura das estradas, ampliação das questões educacionais, apoio à agricultura e pecuária, por exemplo) e a requisição da presença de autoridades giram em torno da escola. Quando a escola é fechada, a comunidade cai no esquecimento. Conforme evidencia o estudo de Pereira (2016), depois que

a escola fecha, até as igrejas e os postos de saúde também fecharam, evidenciando o quanto a escola mantém viva a comunidade.

A Educação do Campo, embora com desafios, possui um grande potencial e, principalmente, o privilégio de estar mais próxima da realidade dos estudantes e poder atentar para as suas necessidades. Trava enfrentamentos contra um sistema que busca engessar as práticas e os currículos que chegam prontos, além de avaliações que visam a alcançar metas, cerceando as práticas pedagógicas libertadoras. Acreditamos que onde há opressão, há resistências. Nessas escolas, podemos criar resistência para ocupar espaços contra políticas combativas ao direito à educação.

Essas lutas nos aproximam do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2008) que tensiona os modos como lidamos com o conhecimento na realidade social. Muitas vezes, de forma indolente, valorizam-se conhecimentos hegemônicos em detrimento de outros. Essa racionalidade pretende fazer com que os conhecimentos dos povos/escolas do campo sejam considerados inválidos, assim como as práticas pedagógicas invisibilizadas por se tratar de um espaço não hegemônico.

Dentre as várias lutas/resistências, a ausência de políticas tem merecido destaque e passa a ser constantemente problematizada. A rotatividade de professores do ensino comum e da Educação Especial, as formações uniformes e sem considerar a realidade do campo, a falta de concursos públicos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais e a criação de outras redes de apoio (como intérpretes de Libras) afetam o trabalho pedagógico, consequentemente, a oferta da Educação Especial.

Muitos docentes vêm de meios urbanos e não estão habituados/vinculados à realidade rural. Com isso, não trazem trajetórias formativas e profissionais capazes de levar os sujeitos escolares a conhecer (de modo crítico) a realidade social para modificá-la. Essa situação ocorre com os professores de Educação Especial, pois desconhecem a realidade campesina, as necessidades dos alunos, as lutas e o diálogo entre as duas modalidades de ensino.

Portanto, é necessário compreender que o professor que atua na modalidade de Educação Especial demanda de tempo para conhecer o aluno e esse sujeito precisa se adaptar ao professor. A rotatividade de docentes leva a eternos recomeços. Nesse sentido, a Educação Especial em escolas do campo

precisa avançar, garantindo estabilidade por meio de concursos públicos e a continuidade do processo pedagógico.

No campo da Educação Especial, é necessário que haja maior compreensão sobre o atendimento educacional especializado como rede de apoio disponível — no turno e no contraturno — relacionando-o com os currículos escolares. Há de se pensar como articular os saberes curriculares, os do campo e as demandas específicas de aprendizagem na classe e nas intervenções de contraturno.

Nessa direção, o presente livro se materializa com o intuito de dialogar com um conjunto de práticas pedagógicas que foram constituídas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, com o intuito de fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Com isso, busca fortalecer o direito à Educação para estudantes público da Educação Especial matriculados na Educação do Campo, considerando que tal direito foi negado historicamente para as populações camponesas, tendo em vista a omissão do Estado com a implementação de políticas públicas para o acesso, as condições de permanência, a aprendizagem com qualidade e o atendimento às especificidades do campo, valorizando a produção histórica e cultural.

As salas multisseriadas são complexas, tendo em vista a diversidade de estudantes em anos escolares distintos e com processos diferenciados de aprendizagem. Além disso, não se pode desmerecer o trabalho de um único professor, os currículos e a abertura da escola em apenas um turno. Assim sendo, produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica é uma necessidade que, se satisfeita, pode colaborar para a constituição de escolas do/no campo mais inclusivas.

Dessa forma, essa obra se junta às discussões científicas sobre a relevância da inclusão de estudantes com deficiência em escolas do campo, reforçando as lutas de homens e mulheres camponeses em defesa da educação como direito social e de processos educativos inclusivos, enfrentando paradigmas e preconceitos. Por isso, o livro busca contribuir com a produção de conhecimentos a respeito de uma temática pouco explorada: as interfaces Educação do Campo e a Educação Especial, inclusive quando se colocam em análise as práticas pedagógicas.

| Capítulo 1

As práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e autores da Educação Especial e da Educação do Campo

“Tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana”

(Freire, 1980, p.109).

Nesta parte da obra, buscamos aproximações entre a Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006a, 2007, 2008, 2018) e a composição de práticas pedagógicas inclusivas, levando em consideração as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo. O autor não dedica suas obras às questões educacionais, muito menos à Educação Especial e à Educação do Campo, no entanto procuramos apoio em discussões por

ele produzidas para compreendermos o conhecimento na sociedade atual, realizando processos de tradução³ com as práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas do campo.

No decorrer dessa parte do livro, de maneira transversalizada, também nos apoiamos em pesquisadores da Educação Especial que buscam constituir linhas de análises sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, trazendo as contribuições de Jesus (2006, 2008, 2014, 2018), Baptista (2011, 2013), Caiado (2009, 2013), Laplane (2009), dentre outros. Além disso, dialogamos com autores da Educação do Campo, estabelecendo redes de conversações com Arroyo (1999, 2012), Caldart (2002, 2004) e outros intelectuais da área.

Boaventura de Sousa Santos é convidado para este estudo pela defesa que faz da produção de “[...] conhecimentos prudentes que contribuam para uma vida decente” (Santos, 1996, p. 37). Em outras palavras, conhecimentos que permitam às pessoas analisar criticamente a realidade social e os processos de exclusão/desigualdade nela existentes e, por meio dessa crítica, elas possam lutar por uma vida mais emancipatória. Além disso, é convidado pela defesa/compreensão do direito de sermos iguais e, simultaneamente, diferentes, sem com isso descartar sujeitos que não vivem/convivem em contextos hegemônicos.

O diálogo com Boaventura de Sousa Santos é trazido porque o autor nos convida a enfrentar o fato de se constituir hierarquias entre os saberes e as experiências de vida, e resistir, o que compõe modos de produção de inexistência. A aproximação sociológica com a teoria do conhecimento do autor nos auxilia a compreender por quais motivos a Educação para os povos do campo, conseqüentemente, para a escolarização de pessoas com deficiências, constitui-se como processo invisibilizado, mas também que movimentos alternativos foram constituídos para dar visibilidade aos modos de produção de existência desses sujeitos.

Por meio da teoria do conhecimento trazida por Santos (2002, 2006a, 2007, 2008, 2018), realizamos aproximações com a área da Educação Especial e da Educação do Campo, utilizando conceitos que fazem uma análise da conjuntura social e tensionam linhas de pensamento hegemônicas calcadas pelo universo capitalista, globalizado e desigual, buscando por uma justiça

3 Tradução: diálogos entre conhecimentos, experiências e sujeitos.

cognitiva capaz de fortalecer o direito à educação para os discentes público da Educação Especial que estudam em escolas multisseriadas campesinas. Dentre os conceitos, trazemos a razão indolente, as epistemologias do Sul, a ecologia dos saberes e o processo de tradução.

São conceitos que nos oportunizam criar linhas de análise crítica ao pensamento hegemônico que valora conhecimentos e existências em detrimento de outros. Para o enfrentamento desse modo de produção de pensamento e para fazer emergir outras subjetividades humanas, Santos (2007, 2008) acredita que os conhecimentos historicamente subalternizados/invisibilizados e os contextos de produção de existência descartados devam ser considerados validados por também representarem o acúmulo de experiências de vários grupos sociais, fazendo pulsar valores, crenças, costumes, culturas e saberes, evidenciando a pluralidade da existência humana.

Nessa direção, ao compreender que existem outras alternativas de produção de conhecimento, para além daquelas hegemonicamente consideradas válidas, Santos (2006b, 2008) nos convida a reconhecer/visibilizar uma *ecologia de saberes* que coloca a ciência como parte de uma vasta produção social/cultural (mas não única e totalitária), criando relações de diálogos entre conhecimentos, por meio de um processo denominado de *tradução*, ou seja, *o diálogo* entre um saber e outro, reconhecendo pontos comuns e especificidades.

Para tecer fios entre as teorizações do autor com nossas redes de debate, uma primeira contribuição trazida por Santos (2006a) para pensarmos as práticas pedagógicas em uma escola multisseriada do campo de Domingos Martins/ES, visando à inclusão de alunos com deficiências, diz respeito às características do pensamento moderno e à forma como se estabelecem as relações sociais.

De acordo com o autor, a epistemologia⁴ moderna está arraigada em uma racionalidade técnica monocultural, denominada razão eurocêntrica ou razão indolente, que cria abismos entre o saber científico e outros conhecimentos que emergem do convívio social. Nessa concepção, a ciência e padrões de

4 A epistemologia é um dos ramos da filosofia que estuda o conhecimento científico e investiga sua origem, estrutura, métodos e sua validade. É definida por Japiassu (1975, p. 16) como “[...] o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

existência são reconhecidos como os únicos legítimos, enquanto outros passam por processos de invisibilização.

O autor compreende a *razão indolente* como uma linha de pensamento que se coloca única, que valora um único conhecimento em detrimento de uma pluralidade de conhecimentos e descarta experiências e processos de vida que não são hegemônicos, negando a diversidade dos grupos sociais. Santos (2007, p. 25) faz uma crítica à razão indolente e a julga como uma racionalidade:

[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas.

Nas teorizações do autor, a razão indolente se manifesta em duas formas principais: a razão metonímica e a razão proléptica.

A razão metonímica [...] é uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de parte homogênea, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa. [...] Esse conceito contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência. A razão proléptica: não pensa o futuro, 'porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente' (Santos, 2007, p. 25-26).

A razão indolente, por meio da razão proléptica e metonímica, além de desconsiderar outras experiências/conhecimentos, reconhece-se como a “[...] única forma de produção de conhecimento e segue o seu próprio tempo linear de desenvolvimento, impedindo que sejam percebidas outras formas de conhecimento e outras temporalidades dentro das experiências que invisibiliza” (Anjos, 2021, p. 42).

Essa forma de pensamento perpassa por diferentes contextos da vida social. Não é diferente na educação. Na escola, faz com que alguns conhecimentos sejam considerados legítimos quando da elaboração/vivência dos currículos, implicando a negação de processos de subjetividade e de modos de existência de alunos e professores. Muitas vezes, essa racionalidade descaracteriza os saberes dos estudantes e até dos professores quando não

atravessados pelo rigor científico, mas permeados de processos históricos e culturais necessários para os alunos aproximarem os conhecimentos curriculares daqueles advindos de suas realidades, construindo conceitos e ampliando suas compreensões de mundo.

Para nos ajudar a discutir a razão indolente, convidamos para nossa rede de conversações Oliveira (2008), que, apoiada no pensamento do autor, descreve quatro características fundamentais que Santos (2007) utiliza para fazer a crítica a esse modo de pensamento indolente.

A razão indolente seria, primeiramente, uma razão impotente, na medida em que não se exerce porque nada pode fazer contra necessidades que entende como exteriores a ela. Em segundo lugar, é uma razão arrogante, que não se exerce porque, sendo inteiramente livre, não precisa exercer-se para mostrar sua liberdade. É ainda, uma razão, ou seja, percebe-se como a única forma de racionalidade possível [...]. Finalmente, a razão indolente é uma razão proléptica, que acha que já sabe o futuro e, por isso abdica de pensá-lo (Oliveira, 2008, p. 67).

Segundo a autora, essa racionalidade cria resistência a mudanças e tem capacidade/intenção de transformar interesses hegemônicos em conhecimentos ditos verdadeiros que levam à não reestruturação do conhecimento e da sociedade (Oliveira, 2008). Nesse sentido, a razão indolente se torna incapaz de produzir/reconhecer novos modos de existências e de experiências, portanto faz com que o cotidiano social deixe de ter movimentos, mostrando-se sem solução para muitos problemas que poderiam ser enfrentados por outras racionalidades para além da científica.

Aproximando as discussões que Santos (2008) traz sobre a razão indolente das reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas em escolas do campo, percebemos o quanto tal linha de pensamento nega os povos do campo e as pessoas com deficiência que vivem nesse contexto, fazendo com que a escola produza a exclusão desses sujeitos que passam a ser vistos como incapazes de aprender.

A razão indolente impacta a definição de tipo de conhecimento a ser compreendido como o mais significativo a ser explorado na escola, fazendo com que os conhecimentos do campo, as experiências dos alunos relacionadas com os cultivos, os cálculos utilizados nas plantações, a história da comunidade e os

modos de produção de alimentos não sejam considerados como conhecimentos válidos, inclusive, para se pensar em práticas pedagógicas significativas próximas da realidade dos estudantes. Levando em consideração os alunos apoiados pela Educação Especial, a visibilidade desses conhecimentos pode apontar possibilidades de se trabalhar de forma mais significativa o currículo escolar, trilhando caminhos alternativos para a construção de conhecimentos que Santos (2008) denomina de conhecimentos prudentes para uma vida decente.

[...] um conhecimento prudente para uma vida decente é um conhecimento que busca traduzir os saberes e produções humanas em favor de uma vida com melhor qualidade para grupos de pessoas que vêm sendo descartados pelas classes hegemônicas. É um conhecimento que abre novas possibilidades de participação social e que desnaturaliza o fato de muitas pessoas sobreviverem em condições precárias de existência. É um conhecimento que assume a Educação como uma possibilidade de desenvolvimento humano e um direito social. É um conhecimento questionador e que entende que a aprendizagem é necessária a todas às pessoas, não somente a um grupo seleto de indivíduos (Vieira, 2012, p. 91).

A racionalidade moderna considera que um bom conhecimento para os sujeitos do campo é advindo de currículos urbanos, que negam as especificidades de vida das pessoas que lidam e vivem com a terra e reconhece as epistemologias hegemônicas e as práticas educativas cristalizadas como uma ideia de qualidade à escola do campo.

Essa forma de pensamento único implica também práticas pedagógicas únicas. Portanto, é importante que os professores do campo se perguntem que conhecimentos são significativos para a aprendizagem dos estudantes e como romper com a reprodução de didáticas únicas, assim como modos de organização do trabalho docente que parece se cristalizar nas escolas para se mediar a aprendizagem (o ritual de divisão do quadro, o uso recorrente dos livros didáticos, as atividades pedagógicas de memorização e sem diálogo com a vida cotidiana, dentre outros).

Compreendendo a necessidade de romper com esse modo de pensamento indolente, buscamos em Arroyo (2004) a concepção de escola do campo que queremos, ou seja, a escola que considera a diversidade contida nos espaços rurais brasileiros, contemplando, no currículo escolar, as características de

cada local, bem como os saberes ali presentes para favorecer a inclusão de todos os alunos, aqui em destaque os apoiados pela Educação Especial.

A crítica à razão indolente nos ajuda a refletir sobre os processos de exclusão vividos pelos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Alunos que foram impedidos de frequentar as escolas comuns, dada a ideia de que não estavam aptos a se apropriarem dos conhecimentos curriculares, como se esses saberes representassem todos os conhecimentos existentes, negando-se as correlações de força na constituição do que é ensinado ou não na escola.

A reflexão sobre essa racionalidade nos ajuda a pensar sobre o histórico da Educação Especial, aqui com destaque na Educação do Campo, pois, como afirmam Caiado e Laplane (2009, p. 303),

[...] a história da educação especial no Brasil está marcada pela exclusão social e educacional, entende-se que garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões.

Consideramos que, para enfrentar esses processos de exclusão produzidos pela razão indolente, as ações políticas devem se presentificar em todos os espaços, tanto nas escolas urbanas como nas escolas do campo, garantindo não apenas o acesso, mas também condições de permanência e aprendizado, por meio de investimentos na formação de professores, redes de apoio, acessibilidade curricular, transporte, recursos pedagógicos, considerando o homem/mulher do campo como um sujeito de direitos, com destaque para o da Educação Especial.

Fazendo aproximação dessa discussão com o direito à Educação para os povos do campo e para os estudantes com deficiência que vivem nesse contexto, deparamo-nos com sujeitos que tiveram seus processos de escolarização negados historicamente, porque foram significados como: sem condições de se apropriarem dos conteúdos curriculares; um alguém que não aprende dentro do tempo escolar (calendário da escola); que traz certa diferença significativa que o aloca como residual; que não responde aos modos de produção capitalista e destoam do que certa escala padrão dita como normal. Quando relacionamos essa linha de pensamento hegemônico capitalista com o campo, ele é considerado como espaço de atraso, sem valor, sem cultura, portanto,

tudo que será de incumbência do Estado pode ser o mínimo, em consequência disso, uma educação, uma saúde, um lazer, uma infraestrutura precária para sujeitos vistos também como precários.

Nesse contexto discursivo de depreciação do campo como contexto de atraso, emerge o conceito de Educação do Campo como forma de se contrapor e de superar o antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser considerados como complementares e de igual valor (Caldart, 2002). Também considera e respeita a existência, tempos e modos diferentes de ser, produzir e viver, contrariando a defesa de superioridade do meio urbano sobre o meio rural e reconhecendo os variados modos de organização da escola e da educação.

Nesse sentido, Caldart (2002) defende uma educação vinculada à cultura, às necessidades humanas e sociais e à participação do sujeito a que se destina, tratando-o como sujeito de direitos. Diante de tal assertiva, destaca a autora:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e a uma educação que seja **no e do campo**. **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, grifos nossos).

Sendo assim, a Educação do Campo possui legitimidade nos processos didáticos por ela desenvolvidos, tornando-os significativos e em defesa de um projeto de desenvolvimento social, ecológico e economicamente justo. Nesse projeto, a escola do campo possui um papel estratégico, contemplado em suas especificidades e em suas propostas e práticas pedagógicas.

Trazendo as contribuições de Jesus (2008) sobre a constituição de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e não apenas de socialização dos estudantes público da Educação Especial, pautada no compromisso da escola de se assumir como um espaço inclusivo, a autora chama a atenção para a importância de se trabalhar os currículos no contexto da diversidade, sem perder de vista a singularidade de cada sujeito, assegurando a aprendizagem dos estudantes com deficiências, rompendo com o estereótipo da escola como espaço de socialização por meio da:

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno ‘possa entrar no jogo’, a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...] (Jesus, 2008, p. 215-216).

A composição de práticas pedagógicas inclusivas se coloca como uma ação ética do educador para fortalecer o direito que o aluno tem de se apropriar do conhecimento. Quando relacionam esse debate nas interfaces Educação Especial e escolas do campo, Caiado e Gonçalves (2013, p. 189) salientam que:

[...] a proposta que se defende, de se garantir o direito à escola para as pessoas com deficiência que vivem no campo, não é a proposta de se repetir o que se tem hoje nas escolas urbanas. O projeto atual de escola urbana também não atende aos interesses de uma formação plena, para a vida. Não se nega a conquista do direito à matrícula das pessoas com deficiência em escolas, porém, a matrícula não basta!

Os movimentos em função de uma Educação do Campo que respeite as trajetórias de seu povo e que promova aos alunos público da Educação Especial o direito de acesso, permanência e aprendizagem se colocam como modos de enfrentamento aos pressupostos da razão indolente. Santos (2018) propõe alternativas para combater essa racionalidade, apresentando-nos as *Epistemologias do Sul*.

De acordo com as teorias de Santos (2018), as *Epistemologias do Sul* são um conjunto de ações, processos e procedimentos que tem por objetivo reconhecer e validar os conhecimentos produzidos por sujeitos ou determinados grupos sociais que vêm sendo invisibilizados e alvo de injustiças, opressão, dominação, desigualdade e exclusão causadas por três modos de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. É um conhecimento produzido a partir da perspectiva dos que lutam contra os modos de dominação e suas infinitas articulações, considerado um conhecimento que nasce na luta contra mecanismos de opressão.

Ao discutir sobre as *Epistemologias do Sul*, Santos (2018, p. 24) aponta qual é o Sul que ele descreve. Destaca não ser um Sul geográfico, mas, sim, um Sul geopolítico, caracterizado por um “[...] conjunto de países, grupos sociais, de nações que têm estado sujeitos aos sistemas de opressão e de exclusão [...]. É um Sul que também existe no Norte geográfico, ou seja, existe um Sul dentro do Norte geográfico”.

Para o pensamento de Santos (2018), reconhecer que existe a necessidade de fazer emergir uma epistemologia pensada a partir do Sul significa também compreender que o Norte possui uma epistemologia e que esse modo de produção de conhecimento e valorização das experiências pensadas na ótica das epistemologias modernas nos leva a crer que o “Norte é a solução e o Sul é o problema” (Santos, 2018, p. 25). Esse pensamento é organizado segundo essa matriz que impõe uma relação superior-inferior entre Norte-Sul.

Pensando na diversidade epistemológica do mundo moderno, Santos (2018, p. 26) afirma:

Para dar conta da diversidade do mundo, proponho as epistemologias do Sul como um esforço epistemológico, um esforço sobre a política de conhecimento, sobre a formação de conhecimento, que luta exatamente contra a dominação das epistemologias do Norte.

É necessário compreender que as epistemologias do Norte se constituíram dentro de um determinado tempo histórico, perpetuando-se nos dias atuais e fazendo-nos conceber apenas uma forma de conhecimento visto como rigoroso e válido. Conforme salienta Oliveira (2008, p. 44), “[...] a distribuição desigual de poder entre os diferentes grupos sociais, transforma alguns deles em sujeitos sociais de conhecimento e outros em objetos, e isso interfere sobre a aplicação do conhecimento científico”.

Vale destacar que Santos (2018) não nega a ciência, muito pelo contrário, reconhece-a como fruto do esforço da produção humana, portanto um conhecimento válido e extremamente importante para a manutenção do mundo atual. No entanto, identifica também outras possibilidades de conhecimento produzidas no Sul marcado por processos de exclusão, inexistências, invisibilidade e exploração. Um Sul que convive com o *epistemicídio*, ocasionando a morte de muitos conhecimentos alternativos e de sua pluralidade epistemológica.

É importante notarmos que a primeira grande crítica que lhe é feita é, fundamentalmente, não a de ser uma má ciência, mas sim a de arrogar-se ser o único conhecimento rigoroso. E esta ideia de que a ciência – e a sua forma de rigor – é a única válida, e que não existe nenhuma outra, seja a Filosofia, a Teologia ou os conhecimentos ancestrais e artesanais do povo e comunidades, é que se tornam problemática por princípio (Santos, 2018, p. 29).

Fazendo aproximações entre as *Epistemologias do Sul* com a escolarização dos alunos público da Educação Especial em salas multisseriadas do campo, compreendemos o quanto os currículos dessas escolas necessitam reconhecer o campo como um território repleto de modos de existência, saberes, costumes, culturas ancestrais que precisam ser reconhecidas como válidas e exploradas nas práticas pedagógicas realizadas com os alunos. Por isso, Santos (2018) propõe reverter toda lógica que engessa novas/outras possibilidades de produção das subjetividades humanas, destacando que:

As epistemologias do Sul visam, por um lado, criticar a hegemonia e exclusividade do saber científico eurocêntrico e, por outro lado, dar conta destas outras formas de conhecimento. Trata-se de uma outra forma de olhar o mundo como se fosse *upside down*, virá-lo ao contrário, virá-lo do avesso (Santos, 2018, p. 44).

As *epistemologias do Sul* — quando relacionadas com a escolarização de estudantes com deficiência em escolas do campo — também nos ajudam a trabalhar em função da visibilidade desses sujeitos e de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular, sem desmerecer as especificidades de aprendizagem, assumindo-se como epistemologias pensadas com grupos excluídos, portanto uma *epistemologia do Sul*.

As epistemologias do Sul referem-se ao esforço duplo de, por um lado, promover uma desfamiliarização com as epistemologias do Norte e, por outro, validar conhecimentos produzidos a partir das perspectivas daqueles e daquelas que sofreram e sofrem as injustiças e violências geradas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado e resistem contra elas. Estes conhecimentos, nascidos na luta, saíram muitas vezes derrotados e foram subalternizados, invisibilizados, silenciados ou mesmo destruídos [...] (Santos, 2018, p. 56).

Pensando na proposta de reconhecer as *epistemologias do Sul* a partir de uma educação pautada em currículos mais acessíveis, práticas pedagógicas que deem sentido ao conhecimento pelos alunos e que atendam às especificidades dos educandos, com ou sem deficiência, em escolas do campo, trazemos a colaboração de Baptista (2013), quando advoga sobre a necessidade de darmos oportunidades para que o novo pensamento possa emergir. Um pensamento que una teoria e prática na busca por novos possíveis para se pensar a escola comum como um ambiente educativo para todos e as redes de apoio como ações pedagógicas capazes de apoiar alunos e professores em situação de aprendizagens colaborativas. Para o autor, “[...] deveríamos reconhecer que para quem tem palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas” (Baptista, 2013, p. 58).

O autor salienta sobre a importância de planejar e mediar práticas pedagógicas de modo a: a) resgatar o que alunos e professores já conhecem; b) abrir-se para novos aprendizados; c) valorizar a postura investigativa; d) não se conformar com as receitas de como organizar os espaços de aprendizagens e as intervenções; e) constituir ações educativas por meio do compromisso didático de elevar a formação dos alunos pela via do conhecimento.

Nesse sentido, ao compreender o campo como parte do Sul inexistente e invisibilizado e capaz de visibilizar suas epistemologias, levamos em consideração as contribuições de Baptista (2013) por serem relevantes para pensarmos o campo como território e *espaçotempo* de produção de vida capaz de fazer emergir uma pluralidade de conhecimentos, reafirmando lutas, enfrentamentos e movimentos populares que produzem vida, por intermédio da agroecologia, da sustentabilidade, da preservação do meio ambiente, dos recursos naturais, dos animais, dos saberes culturais, dentre outros.

Todas essas manifestações produzidas no campo precisam ser consideradas para se compor as epistemologias desse Sul — campo e povo, o processo educativo dos estudantes nas escolas campesinas. Logo, é importante que os professores (no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas) reconheçam as especificidades presentes nesse contexto, evidenciem tudo que o campo produz e valorizem e reconheçam esse espaço, colocando tais práticas acessíveis aos estudantes público da Educação Especial.

Diante disso, propomos uma *prática pedagógica do Sul* em que os docentes e discentes que atuam/estudam na escola multisseriada reinventem

o currículo prescrito para discutir as questões que o campo vem, ao longo de sua existência, defendendo e a ele resistindo. Que possam sair das quatro paredes das salas de aula e explorar o conjunto do patrimônio natural e histórico presente no campo, situação que oferece uma infinidade de pesquisas, assumindo, na lógica de Freire (1996), educandos e educadores se formando em comunhão, ou mesmo se constituindo em pesquisadores coletivos capazes de promover vínculos sociais entre as pessoas e a sociedade pela via do conhecimento (Jesus, 2008).

O que sugerimos, então, a partir das *epistemologias do Sul*, é uma escola do campo que, além de reconhecer os conhecimentos e a pluralidade epistemológica desse Sul para o qual Santos (2018) chama a atenção, seja uma escola que faça emergir as *práticas pedagógicas do Sul*. O que poderíamos considerar práticas pedagógicas do Sul? São práticas capazes de dar visibilidade ao que o professor das escolas multisseriadas faz dentro dos espaços das salas de aula, dispondo dos recursos e materiais disponíveis, mas também reinventando novas/outras maneiras de acessibilizar os conhecimentos aos estudantes e apoiar os alunos público da Educação Especial, por meio de caminhos diferenciados, sequências didáticas, rodas de conversa com moradores da comunidade, visitas a campo, passeios pedagógicos, uso de jogos confeccionados com recursos naturais, dentre outras possibilidades que fogem às práticas engessadas pelos currículos e pela compreensão de que são as únicas válidas e reconhecidas.

Esse conceito que Santos (2006a, 2007, 2018) teoriza para superação da razão indolente e para o reconhecimento das *epistemologias do Sul* é a construção de uma *Ecologia dos Saberes* como uma forma de superação do desperdício de conhecimentos e de experiências ausentes para torná-los presentes. Aqui, podemos dizer, torná-los presentes nos currículos das escolas do campo, fazendo com que os conhecimentos do Sul (saberes do campo) sejam valorizados tanto quanto os conhecimentos curriculares historicamente mediados nas escolas brasileiras por intermédio das práticas pedagógicas do Sul.

Sobre o conceito da Ecologia dos Saberes, Santos (2007) chama a atenção para o fato de que “[...] não se trata de ‘descredibilizar’ as ciências nem de fundamentalismo essencialista ‘anticiência’; como cientistas sociais não podemos dizer isso [...]” (Santos, 2007, p. 32). Busca também valorizar os saberes culturais, religiosos, os costumes tradicionais, dentre outros, que fazem

parte da existência de muitas comunidades invisibilizadas pela racionalidade moderna. Para o autor:

Não há maneira única ou unívoca de não existir. Isto porque são várias as lógicas e os processos dos quais se produz a não-existência do que não cabe na totalidade e no tempo linear eurocêntrico. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tomada ininteligível ou descartável pelo saber dominante (Santos, 2018, p. 59).

A Ecologia dos Saberes proposta por Santos (2008) nos ajuda a problematizar (no sentido de potencializar) o contexto das salas multisseriadas e as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelas professoras para a inclusão dos estudantes com indicativos à Educação Especial e ainda pensar, com esses sujeitos, novas/outras práticas possíveis, a partir da relação teoria e prática, da reflexão crítica sobre o ato de ensinar/aprender, do processo ensino-aprendizagem como ação pedagógica e do diálogo coletivo, acreditando que:

Se há pessoas com deficiência que se apropriaram de dimensões do conhecimento universal e científico ao longo do processo de escolarização, pode-se encontrar indícios relevantes sobre as mediações pedagógicas, as interações no cotidiano da escola e as práticas pedagógicas significativas (Caido; Zeppone, 2013, p. 238).

A Ecologia de Saberes pode ser aproximada da realidade da sala de aula multisseriada de escolas do campo por meio da diversidade de alunos nesse espaço que trazem diferentes percursos de aprendizagem, processos culturais distintos e especificidades que oportunizam o diálogo com experiências e conhecimentos variados. Assim, o professor pode usar a potência da sala multisseriada para organizar o espaço pedagógico para fazer o conhecimento se mostrar acessível aos estudantes por intermédio de práticas educativas inclusivas, assumindo os estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação como sujeitos de direitos. Fazemos relação desse debate com Baptista (2011, p. 72), quando chama a atenção para o fato de que

Estamos sempre preparados (para aprender), dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como 'aprendizagem'. Trata-se, portanto, de valorizarmos o

conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade.

Arroyo (2012) também considera que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação. Nessa lógica, o que Santos (2007) propõe é fazer o uso contra-hegemônico da ciência, ou seja:

[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, como o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo. [...] somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento, das monoculturas que dizem, por princípio, 'a ciência é a única, não há outros saberes' (Santos, 2007, p. 32-33).

Para explicar a importância de se pensar na ecologia dos saberes e valorizar a existência de conhecimentos sem a canibalização, Santos (2007, p. 33) utiliza um exemplo didático que consideramos importante trazer para compreendermos a necessidade produzir essa ecologia entre os diversos saberes.

Não há dúvida de que para levar o homem e a mulher à Lua não há conhecimento melhor do que o científico; o problema é que hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade, são os conhecimentos indígenas e camponeses [...]. Então, tenho de avaliar é se se vai à Lua, mas também se se preserva a biodiversidade. Se queremos as duas coisas, temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente um deles. É realmente um saber ecológico o que estou propondo.

Arroyo (2012, p. 235) faz uma reflexão sobre a invisibilidade dos conhecimentos que gera a inexistência dos povos do campo.

Essa suposta inexistência dos diversos para o conhecimento tem operado em nossa história de maneira mais segregadora dos trabalhadores e dos povos do campo do que a desigualdade de acesso à escola. Essa desigualdade se legitima na sua suposta inexistência para o conhecimento.

Para superação dessa forma de pensamento, Arroyo (2012, p. 557) diz que “[...] toda ação pedagógica nos movimentos ou nas escolas deverá levar em conta as formas históricas e diversas das relações sociais”. Nesse sentido, apostamos na construção de diálogos entre os conhecimentos advindos das comunidades camponesas, entre os sujeitos da escola, das lutas sociais e o conhecimento que advém da universidade, dentre outros, desenvolvendo uma ecologia de saberes entre esses diferentes conhecimentos sem hierarquizações e silenciamentos, o que Santos (2008) vai chamar de diálogo sem canibalização entre saberes e experiências. Nesse sentido, aproximamo-nos do pensamento de Baptista (2011, p. 70) quando o autor compreende:

[...] ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se.

Outro conceito de Santos (2006a, 2008) que nos ajuda a conduzir esse debate sobre práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas do campo é o processo de *Tradução*. Começamos este capítulo trazendo a crítica que o autor faz à *razão indolente*. Em seguida, discutimos sobre a *Epistemologia do Sul*. Ao reconhecer outras formas de conhecimentos e experiências que também são válidas, o autor, então, propõe a *Ecologia dos Saberes* que consiste no reconhecimento e valorização da pluralidade de conhecimentos socialmente produzidos. Para além disso, Santos (2008) propõe um processo de tradução entre esses saberes. Em outras palavras, o diálogo entre esses conhecimentos, sem a canibalização.

Tradução, para Santos (2007, p. 39), significa um processo intercultural e intersocial que considera o quanto “[...] a diversidade do mundo é inesgotável, [portanto] não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade”. Significa criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade (Santos, 2007). A exemplo disso, o autor propõe a articulação de diversos movimentos sociais (camponeses, indígenas, feministas, urbanos etc.) sem reduzir a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade que deixaria de fora muitos aspectos da subjetividade humana. Então, como fazer sentido tudo isso? Buscando a inteligibilidade como alternativa para reconhecer a necessidade de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos autores coletivos “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.

Nesse contexto, o processo de tradução passa a ser entendido como:

[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos uns nos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização [...]. Tratar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, entre esse último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e as semelhanças (Santos, 2007, p. 39-40).

Santos (2007) acredita que é preciso traduzir os conhecimentos, mas considerando quais são as diferenças e as semelhanças, pois há muitas linguagens que discutem o mesmo conceito para falar de um futuro melhor e de uma sociedade mais justa. O autor ainda discute que essa inteligibilidade é o princípio fundamental da epistemologia que ele chama de *Epistemologia do Sul*, baseada na ideia central de que “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos. Portanto é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos; é por isso que lhes proponho o procedimento de tradução” (Santos, 2007, p. 40).

A tradução proposta por Santos (2007) vai além do reconhecimento de todas as formas de conhecimento. Fazendo relações do conceito com nosso tema de estudo, pensamos na tradução de várias lutas em função de um projeto de sociedade em que todos tenham oportunidades de acesso a uma Educação que seja inclusiva também para os povos do campo e para os estudantes público da

Educação Especial que vivem nesse território. Nesse sentido, apresentamos a seguinte afirmativa do autor:

Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não podemos ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas. É um processo destinto, e por isso o chamo Epistemologia do Sul, que tem consequências políticas – e naturalmente teóricas – para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana (Santos, 2007, p. 41).

Ao relacionar esse conceito com o campo da Educação, o processo de tradução traz possibilidades/alternativas para os cotidianos escolares desafiados com as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quando as ações, conhecimentos e práticas de ensino não reconhecidas passam a incorporar o trabalho pedagógico das escolas (Vieira; Ramos, 2018).

Nesse sentido, o processo de tradução pode ser vivido na Educação sob diferentes perspectivas: currículos que façam diversos conhecimentos conversarem entre si; profissionais da educação em ações colaborativas; políticas de formação docente em que a realidade das escolas interaja com as teorias da Educação; articulação da classe comum com o atendimento educacional especializado; ações intersetoriais; visibilidade/criação das práticas pedagógicas do Sul, dentre outras.

Também podemos perceber o processo de tradução quando os professores das escolas do campo, na reinvenção do cotidiano, decidem trabalhar a pluralidade de conhecimentos existentes nas salas multisseriadas, desenvolvendo atividades que possibilitem a compreensão de todas as experiências, científicas, religiosas e culturais com os alunos. Enfim, não significa destituir o aluno de acessar um conhecimento em detrimento do outro, mas evidenciar seus pontos de contato e suas singularidades.

O desenvolvimento de ações solidárias promove a tradução de conhecimentos/experiências de pedagogos e professores para a inventividade pedagógica; resgata a importância de se subjetivar o estudante como sujeito

de direito e de conhecimento; alça o professor/pedagogo como pesquisador de novos-outros saberes-fazer; fortalece o diálogo e a cooperação; reestabelece a função social da escola; e rompe com a ideia de que o profissional da Educação é um prático puro que não reatualiza suas ações pedagógicas com perspectivas teóricas (Vieira; Ramos, 2018 p, 136).

Com o ingresso de alunos apoiados pela Educação Especial, uma pluralidade de conhecimento e experiências vem sendo constituída. Santos (2007) alerta sobre a necessidade de traduzir esses movimentos em outras ações. Nos cotidianos das escolas do campo, podemos traduzir o fazer pedagógico de professores e alunos para produção de novos/outros conhecimentos, rompendo os obstáculos presentes na construção hierárquica entre o próprio saber e entre quem ensina e quem aprende.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (Caldart, 2004, p. 14-15).

Ao relacionar esse conceito com as práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas, podemos traduzir não apenas os conhecimentos, mas também a maneira como reconhecemos e valorizamos as práticas que, muitas vezes, tornam-se insuficientes para responder à pluralidade de conhecimentos trazidos por uma ecologia de saberes que faz reverberar a *Epistemologia do Sul* para o cotidiano da escola. Caldart (2004) sinaliza que a função da escola é pôr em movimento diferentes saberes. Também é uma de suas tarefas específicas socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer as ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não os hierarquizar, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes, e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los através da partilha e da produção coletiva de novos saberes (Caldart, 2004, p.14).

Muitos de nós, como professores, fomos aprendendo, em nosso processo formativo, ou até mesmo no planejamento/mediação das práticas pedagógicas, o quanto determinados conhecimentos devem ser ensinados, mas utilizando-se de mesmas práticas, didáticas e recursos. Caldart (2004) salienta sobre a necessidade de nos dedicarmos ao estudo das didáticas e das metodologias que consigam traduzir a concepção de escola como espaço político e cultural a um projeto político-pedagógico capaz de romper com velhas concepções de ensinar e de aprender para fazer aflorar propostas mais ousadas e inovadoras.

O processo de tradução entre conhecimentos pode nos ajudar a pensar outras maneiras e possibilidades de fazer o conhecimento chegar até os estudantes. Quando nos aproximamos dessa realidade dos estudantes público da Educação Especial, questionamos se as práticas pedagógicas cristalizadas respondem às especificidades desses alunos e se os tempos de aprendizagem que necessitam para aprender são adequados. Apoiado em Caldart (2004, p. 14), percebemos ser importante:

[...] compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, e que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em ideias, outros em posturas e comportamentos, outros em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas [...]. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana.

Dessa maneira, acreditamos que investir na possibilidade de reinventar o currículo escolar em escolas multisseriadas do campo, por meio do processo

de tradução dos conhecimentos e de práticas pedagógicas inclusivas, coloca-se como uma postura ética frente ao direito de aprender de estudantes público da Educação Especial, assumindo, aqui, o papel da escola de visibilizar e reconhecer a pluralidade de conhecimentos capazes de conceber as subjetividades humanas como plurais e motoras da constituição de sociedades e escolas mais justas, igualitárias e inclusivas.

| Capítulo 2

Metodologia: a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação colaborativo-crítica e os procedimentos para a produção dos dados

A inclusão escolar não se limita apenas aos estudantes público da Educação Especial, pois ela abrange todos aqueles que foram excluídos historicamente do processo escolar, as pessoas com deficiências, em situação de rua, a população negra que não teve acesso à educação escolarizada, os povos que vivem no campo e que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por necessitarem trabalhar nas lavouras, sujeitos que lidam com suas sexualidades fora do considerado hegemônico e tantos outros grupos sociais que são/foram invisibilizados e não têm/tiveram acesso aos conhecimentos mediados na escola.

Por esse motivo, é necessário salientar a importância de discutirmos uma educação inclusiva para todos, em destaque, os estudantes com deficiência que vivem no campo e que, ao longo dos tempos, vêm enfrentando dificuldades para frequentar a escola de ensino comum, tornando-se necessário promover movimentos políticos para que tenham o direito à acessibilidade curricular e a processos de ensino-aprendizagem que primem por práticas e metodologias que contemplem a intrínseca apropriação dos componentes curriculares, dos

conhecimentos advindos do contexto campesino e das necessidades específicas de aprendizagem emanadas de seus modos de ser/estar no mundo.

Nesse sentido, nessa parte do livro, trazemos a metodologia adotada para a pesquisa de campo. Para tanto, abordamos, inicialmente, os pressupostos da pesquisa qualitativa, posteriormente, os da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Por fim, apresentamos o caminho percorrido para a produção dos dados que engloba: os procedimentos, os participantes, o campo de pesquisa, os instrumentos de registro, o período de produção e os tratamentos dos dados.

Pesquisa qualitativa

O estudo é de caráter qualitativo e a escolha de tal abordagem se dá em consonância com o objetivo da pesquisa. Moreira e Caleffe (2008, p. 73) salientam que “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Diante disso, ao optarmos por tal abordagem, porque procuramos estabelecer relações entre a experiência do campo de pesquisa e a teoria já produzida, adotando como horizonte maior a compreensão/aproximação entre a teoria e a prática.

A diferenciação entre a abordagem qualitativa e a quantitativa se configura no delineamento do problema e do objetivo da pesquisa. A primeira busca uma problemática que desencadeia um conjunto de dados que expressa a relação dos envolvidos com a realidade social, e a segunda oferece informações numéricas produzidas dentro do contexto analisado. Moreira e Caleffe (2008, p. 73) trazem essa definição da pesquisa qualitativa e quantitativa sinalizando:

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. Ambas podem ser usadas no mesmo estudo.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender processos subjetivos e as relações sociais sem a rigidez de dados numéricos. Ela provoca reflexões a partir das ações, das análises, dos olhares, das palavras não ditas e expressas por feições, assim como dos diálogos, das práticas,

enfim, de movimentos repletos de subjetividade. Turato (2005) aponta que a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Seu objeto é conseguir um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem se prender a medidas numéricas e análises estatísticas.

O desejo de estar mais próximo da realidade e querer compreendê-la nos leva a optar por trabalhar com a pesquisa-qualitativa e com a pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois tais métodos, além de compreenderem o cotidiano escolar e estarem atentos às necessidades e anseios dos professores nele em atuação, possibilitam ao pesquisador fazer parte desse espaço e nele agir coletivamente com os participantes do estudo.

Esses métodos fazem com que o pesquisador adentre o campo de pesquisa, planeje com os professores e com eles medeie as aulas, realizando o processo avaliativo das práticas pedagógicas e atuando como um pesquisador participante e não apenas como observador. Por isso, a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e suas contribuições para a produção dos dados que fazem parte desse livro.

Pressupostos teóricos da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Buscamos apoio na pesquisa-ação colaborativo-crítica com suas possibilidades teórico-metodológicas para nos ajudar a refletir sobre os processos educativos de alunos com deficiência em uma escola multisseriada do campo. Tal método possibilita compreender a realidade de outros modos e com outros olhares, distanciando o pesquisador do lugar que lhe é comum. Leva-o a buscar outras alternativas e possibilidades de análise da realidade estudada, vasculhando o que nela necessita de superação.

Pimenta (2005, p. 527) também salienta a importância de o professor participar da construção do problema de pesquisa, do caminho metodológico e da produção de dados que levem em consideração suas necessidades e anseios. Para a autora, esse sujeito, após vivenciar o processo da pesquisa-ação, “[...] têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho”.

Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução

com os pesquisadores observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores (Pimenta, 2005, p. 527).

Dessa forma, pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, trazendo as questões que necessitam ser investigadas, trabalhando em função da compreensão e da análise da realidade, compondo diálogos com professores, movimentos coletivos na busca por fortalecer os processos de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial em uma escola multisseriada do campo da Rede Municipal de Domingos Martins/ES pela via das práticas pedagógicas inclusivas.

Na pesquisa-ação colaborativo-crítica, a problemática de pesquisa nasce com o grupo investigado, pois a investigação emerge do cotidiano e não para/ sobre ele. Esse cotidiano é convidado a unir forças para compor alternativas/mudanças para situações que o desafiam. Portanto, as mudanças produzidas são processuais e capazes de problematizar a realidade social no intuito de reconhecer os conhecimentos existentes, possibilitando que eles emergjam e apontem novas/outras possibilidades de ação e reflexão. Como afirma Barbier (2004), falamos de mudanças em espirais cíclicas, ou seja, movimentos pequenos vão sendo ampliados no transcórre da pesquisa. Para tanto, tal método requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado (Jesus; Vieira; Effgen, 2014).

Nesse sentido, as mudanças desencadeadas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica requerem do pesquisador uma negociação com os participantes, o envolvimento e a imersão no campo, a implicação com a realidade investigada e uma escuta sensível dos dizeres e dos movimentos que constituem o contexto da pesquisa. Para Barbier (2004, p. 97), a escuta sensível:

[...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores.

Nessa direção, Jesus (2006, p. 100) acrescenta que “[...] pela via da pesquisa-ação buscamos criar condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais”. Coletivamente com outros pesquisadores, a autora ainda acrescenta:

Na pesquisa-ação, advoga-se por uma igualdade na posição daqueles que juntos produzem novos conhecimentos sobre uma dada realidade, embora se reconheça que diferentes membros entram com diferentes saberes. Assume-se que aqueles de dentro têm maior conhecimento sobre a realidade vivida e precisam ser considerados em seus saberes e fazeres (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 781).

Compreendendo que a pesquisa-ação colaborativo-crítica parte de uma metodologia de investigação realizada com os sujeitos e não para eles, buscamos evidenciar situações e desafios que emergem do cotidiano escolar e que implicam as práticas pedagógicas. Por meio do diálogo com os professores sobre a temática proposta pelo estudo, é possível enxergar a necessidade de problematizar e pensar possibilidades para potencializar e transformar essas práticas pedagógicas atravessadas por questões que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas salas multisseriadas.

Os processos de ensino-aprendizagem de alunos público da Educação Especial na Educação do Campo vêm sendo implicados por diversos atravessamentos que dizem respeito à falta de políticas públicas, desvelados pela fragilidade de apoio pedagógico, de recursos e de profissionais especializados. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permite tensionar essa realidade e nos fazer pensar em alternativas possíveis que possibilitem o enfrentamento dessa realidade educativa que engessa os saberes-fazeres dos profissionais das escolas do campo e o direito de aprender dos alunos.

O campo de pesquisa

Ser ‘multisseriada’ denuncia um diálogo com a série como sequências, como movimento, não como tempos partidos [...]. Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de atenção com a escola e com as

populações do campo. A experiência das ‘classes multisseriadas’ tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (Antunes Rocha; Hage, 2010, p.15).

A Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental São Rafael (EMPEF) fica localizada na comunidade de São Rafael, zona rural do distrito de Aracê, município de Domingos Martins/ES. Oferta uma turma mista de 3º, 4º e 5º ano no matutino; uma de Educação Infantil de 4º e 5º anos e outra de 1º e 2º ano, no vespertino. Conta com 53 estudantes.

O espaço físico, em linhas gerais, atende às demandas dos alunos e dos professores, considerando a realidade de outros estabelecimentos rurais. A escola possui três salas de aula, uma biblioteca pequena (utilizada para o atendimento educacional especializado no contraturno à escolarização dos estudantes com deficiência), um banheiro acessível para usuários de cadeiras de rodas e outros banheiros para estudantes (masculino e feminino), uma cozinha, uma despensa, uma área de serviço, um depósito para material de limpeza, uma sala para professores com banheiro, um depósito para material didático e um pátio amplo, como podemos observar na imagem a seguir.

Imagem 1 – EMPEF São Rafael



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Após iniciarmos a pesquisa na escola que acabamos de apresentar, no decorrer da produção dos dados, a Secretaria de Educação, juntamente com a Secretária de Obras e Infraestrutura, esteve na escola, por meio de solicitação da pedagoga, para avaliar as condições do prédio que apresentava rachaduras.

Com a estrutura comprometida e demonstrando riscos, os pais/mães/familiares foram convocados para uma reunião para discutir a possibilidade de as aulas acontecerem no galpão da igreja, para que a reforma da escola fosse realizada.

Assim, as aulas passaram a ser lecionadas nas salas da catequese, a partir de 9 de maio de 2022. Diante desse contexto, entendendo que a infraestrutura e a organização administrativa foram levadas para o espaço cedido pela igreja, vamos chamá-lo de “Escola”. Apresentamos, a seguir, algumas imagens dos espaços de catequese da igreja transformados em salas de aula, refeitório e banheiros usados pelos estudantes e professores como espaço escolar.

Imagem 2 – Sala de atendimento educacional especializado (Libras)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 3 – Sala de aula do 3º ao 5º ano



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

As atividades letivas se realizam no turno matutino, das 7h às 11h30min, de segunda à sexta-feira. É atendida uma turma de 3º, 4º e 5º ano, com 18 estudantes, assim distribuídos: a) 10 alunos do 3º ano; b) 3 do 4º ano; e c) 5 discentes do 5º ano. No vespertino, das 12h10min às 16h30min, também de segunda a sexta-feira, funcionam uma turma de Educação Infantil (13 crianças) e outra de 1º ano com 9 estudantes e de 2º ano com 11.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, a escola possui um quadro com seis profissionais: uma professora de Educação Infantil; outra que atua com as turmas de 1º e 2º ano; a responsável pelas turmas 3º ao 5º ano; além de duas docentes de Educação Especial e um de Educação Física. Este último profissional trabalha de forma itinerante. Além de prover os componentes curriculares para os alunos, possibilita que as professoras regentes tenham seu horário de planejamento. Nos momentos em que essas aulas estão sendo ministradas, os professores do núcleo comum planejam. Sobre essa itinerância, a organização das aulas é realizada conforme o planejamento das professoras regentes. O professor de Educação Física trabalha nas quintas-feiras, com carga horária de duas horas por turma.

Ainda sobre o quadro de funcionários, a escola conta com uma pedagoga que realiza visitas à unidade de ensino uma vez por semana, organizando sua agenda de acordo com as demandas que vão surgindo. Também dispõe de uma auxiliar de secretaria escolar que acompanha a pedagoga em suas visitas às unidades unidocentes/pluridocentes do Distrito de Aracê. Ela fica responsável pelas

documentações, auxiliando nas questões administrativas, enquanto a pedagoga se dedica à função pedagógica, planejando com as professoras. A auxiliar de secretaria é formada em Pedagogia e atua com carga horária de 40 horas.

Consideremos importante destacar o papel do pedagogo na escola do campo. Em muitos casos, os professores não possuem uma rede de apoio pedagógica. Em alguns cenários, ela se constitui de modo itinerante, ou seja, não todos os dias. O pedagogo pode organizar momentos de planejamento coletivo para sistematizar o ensino colaborativo e auxiliar os professores quanto aos desafios das classes multisseriadas. Além disso, pode buscar espaços alternativos na sala de aula, compor coletivamente práticas pedagógicas diferenciadas e oportunizar momentos de avaliação formativa, visando à melhoria no processo de ensino. Como nos faz pensar Santos (2008), precisamos de um pensamento alternativo para utilizar as possibilidades que temos de modo contra-hegemônico, podendo o pedagogo ser um articulador dessas novas linhas de ação nas escolas campesinas.

A escola também conta com uma cuidadora que possui carga horária de 40 horas semanais, atuando no turno matutino e vespertino, auxiliando os estudantes público da Educação Especial nos cuidados da alimentação, locomoção e higienização, quando necessário. Para preenchimento dessa vaga, foi realizado processo seletivo simplificado para contratação temporária. A Secretaria de Educação exige o certificado do Ensino Médio e um curso na área da Educação Especial — que pode ser o próprio curso de formação continuada ofertado pelo setor de educação inclusiva. O curso é realizado durante todo o ano letivo.

O fato de a escola contar com a presença da cuidadora garante que os estudantes tenham maiores apoios. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 2008), esse profissional tem a responsabilidade de apoiar as atividades relativas à higiene, locomoção e alimentação, não tendo compromisso em assumir a função pedagógica. Com referência a um desafio presentificado nas políticas de Educação Especial, aqui destacamos, no estado do Espírito Santo, a substituição do professor de Educação Especial pelos cuidadores. No imaginário das escolas e das famílias, a presença desse profissional supre a carência/contratação do docente especializado, situação que preocupa a pesquisa em Educação Especial.

A escola possui uma cozinheira com cargo efetivo que, além de cuidar da merenda escolar, é responsável pela limpeza da escola e do pátio. Considerando

que a unidade de ensino está localizada no meio rural, os estudantes dependem de transporte, realizado por duas vans, em um trabalho que é terceirizado. Assim, somam-se ao quadro de funcionários dois motoristas e duas auxiliares de transporte.

Os participantes da pesquisa

Elegemos como participantes da pesquisa: a) a professora regente que leciona na turma do 3º ao 5º ano no turno matutino pelo fato de a classe contar com a maior quantidade de estudantes público da Educação Especial; b) a professora da Educação Especial que atua com a estudante com deficiência auditiva; c) a professora de Educação Especial que trabalha com os demais alunos apoiados pela Educação Especial; d) a pedagoga da escola.

Não envolvemos o professor de Educação Física, pois ocorreram desencontros nos horários em que ele estava na sala de aula com a agenda do pesquisador. Nesses momentos, estávamos com a professora regular, com as professoras do Atendimento Educacional Especializado e com a pedagoga, quando ela se encontrava na escola. As professoras da Educação Infantil e da turma de 1º e 2º ano também foram excluídas, pois trabalhavam em outro turno. Isso não significa que não ocorreram trocas e diálogos com esses profissionais, mas nosso foco foi mediar práticas pedagógicas com a professora da sala multisseriada que contava com um número mais expressivo de estudantes público da Educação Especial.

No total, a escola possui nove estudantes considerados público da Educação Especial: seis estudam em uma turma multisseriada de 3º ao 5º ano. Todos os seis alunos envolvidos na pesquisa vêm sendo apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado e uma foi encaminhada para diagnóstico na APAE. Esses estudantes são apresentados com nome fictício para preservar a identidade e garantir a ética da pesquisa.

Uma aluna apresenta diagnóstico de deficiência auditiva e foi chamada na pesquisa de **Maria**. Ela tem dez anos de idade, já possui laudo e se encontra no 5º ano do Ensino Fundamental. Conheceremos, agora, a estudante a partir das lentes da professora regente:

Maria estudou na escola desde o início da vida escolar. Ela é muito inteligente, nunca foi reprovada, porque é amparada pela lei. Faz leitura labial e consegue pegar

algumas coisas quando estou falando com a turma. Não está alfabetizada, não lê, não escreve (Está vendo como é difícil?). No momento da atividade, sempre peço aos colegas para explicar o que deve ser feito, quando a professora do AEE não está na sala. Isso porque eu não sei Libras. Em 2019, a professora de AEE (que deu aula para ela) era intérprete de Libras e ensinou Libras a ela. Hoje, ela sabe Libras. Já a professora atual está em processo de aprender Libras e muitas coisas ela não entende o que a aluna fala (em alguns momentos, ela usa a mímica para se expressar). Consegue fazer as atividades, mas sempre depende da ajuda da professora de AEE. Ela é uma ótima aluna! Não dá trabalho! (Professora Ana, 2022).³

Outro estudante, que demos o nome de **Carlos**, encontra-se no 5º ano, já frequentou a APAE para diagnóstico e acompanhamentos clínicos, mas, por meio de um exame realizado na rede particular de videofaringo-laringoscopia, teve como resultado a formação nodulares bilateralmente em 1/3 nas pregas vocais, o que ocasiona dificuldade na fala:

O Carlos é um bom aluno. Sempre estudou aqui. Mora na comunidade. É um pouco preguiçoso! Está alfabetizado. Lê e escreve e tem dificuldade de interpretar. Ele não toma medicamento, pelo menos que eu saiba. Em questão de atividade, ele faz tudo. Só tem muita dificuldade em produzir texto e manter uma linha de raciocínio. Dispersa do assunto muito fácil: começa falando de um assunto e pula para outro. Ele é muito bom em Matemática. Consegue fazer as atividades, resolve os problemas, mas precisa de intervenção para interpretá-los (Professora Ana, 2022).

Eduardo também tem dez anos e cursa o 5º ano. Frequenta a Apae, faz acompanhamentos com fisioterapeuta. De acordo com o relatório da instituição, a área da deficiência é hemiparesia à direita, como uma sequela de paralisia cerebral.

O Eduardo também sempre estudou aqui. Ele tem muita dificuldade em tudo: na fala, na escrita e na produção

3 O relato da Professora Ana se trata de uma informação verbal, gravada e transcrita posteriormente.

textual. Ele lê, juntando as sílabas e escreve com mediação, mas não é problemático. Se estressa muito fácil e não gosta de ser chamado à atenção. É nervoso! É um menino tranquilo, precisa de mais atenção para realizar as atividades. Quando eu cheguei aqui, a pedagoga me disse: ‘Tive muito trabalho com ele. Não ia ao banheiro sozinho, tinha que ter alguém cuidando dele, o tempo todo’. Hoje, quando a professora de AEE não está na sala, eu fico mais próxima dele. O bom é que ele pede muita ajuda dos colegas para realizar as atividades. A dificuldade motora que ele tem na mão, ao meu ver, não prejudica muito aqui, na sala, mas eu uso o notebook para ele escrever os textos. Só precisa de mais apoio e de alguém que fique mais próximo dele (Professora Ana, 2022).

A estudante **Nina**, com oito anos, está no 3º ano e passou por acompanhamentos médicos. Foi diagnosticada com o CID L52, eritema nodoso, por um médico pediatra do Hospital Infantil de Vila Velha. Faz uso de medicamento que a deixa muito sonolenta em sala de aula.

A Nina, ‘tadinha’, só dorme! Chega, senta e já começa a dormir. Se deixar, ela dorme a semana toda, as quatro aulas, não acorda nem para merendar. Lê e escreve com muita dificuldade. É uma aluna que chegou há pouco tempo, veio de Vitória. No AEE, também não rende. Nada atrai ela. Não copia do quadro. Quando fica no contraturno, ela dorme à tarde também. Ela tem um colchão pra ficar dormindo na escola. Conversei com a mãe para saber o motivo que ela dorme na escola e a mãe disse: ‘Ela é doente!’ Perguntei sobre a alimentação em casa, porque, na escola, ela não come nada e me disse que a noite ela não dorme. Segundo a mãe, ela toma Benzeta-cil, a cada 21 dias, por conta do que ela tem no laudo (eritema nodoso). Quando eu chamei a Nina pra conversar, perguntei porque ela não dorme em casa. Ela disse que não dorme à noite, porque tem que cuidar do irmão mais novo para a mãe dormir e que os irmãos mais velhos fazem medo nela. Tem dia que é amorosa. Tem dia que tem medo de ser tocada. Se assusta fácil. Fica sempre aérea, mas está caminhando (Professora Ana, 2022).

Nina é considerada pela escola uma estudante público da Educação Especial, porque trazia uma avaliação clínica que sinalizava eritema nodoso.

Trata-se de uma inflamação nas células que se apresenta em forma de nódulos sensíveis a dores, apresentando-se do tamanho de uma moeda. Essa enfermidade pode ser desencadeada por uma inflamação, por processo autoimune, reação a fármacos ou tumores.

Conforme orienta a PNEE/2008, a Educação Especial pode prestar assessoria nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes que exigem um olhar mais apurado, não significando dizer que, com esses apoios, o estudante é considerado com deficiência. Portanto, precisamos ter cautela para não fortalecer os pressupostos da deficiência socialmente produzidos. No transcorrer da pesquisa, problematizamos (com as professoras e a pedagoga), essa nossa linha de compreensão e decidimos manter os apoios à estudante, por avaliar as dificuldades trazidas pelo eritema nodoso na vida da discente.

Outro estudante público da Educação Especial que está na sala de aula pesquisada é **Caio**, que tem 11 anos e frequenta o 5º ano do Ensino Fundamental. Também já passou por triagem na APAE de Vitória e foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA - CID 10 – F84.0).

Do Caio, não tenho do que reclamar. É inteligente! Ele é comunicativo, gosta de conversar, contar causos, de receber elogios. É o que me salva na sala. Às vezes, lê e não entende. Quando recebe ajuda, ele consegue. Não morava aqui antes, chegou no início do ano. É um aluno sério, gosta de falar coisas interessantes, não fica conversando bobeira, sabe? É um menino maravilhoso! (Professora Ana, 2022).

Também está matriculada a estudante **Joana**, com nove anos, com encaminhamento para a APAE para possível diagnóstico de deficiência intelectual.

A Joana dá muito trabalho. Ela é muito esforçada, mas dispersa muito fácil. Ainda está no processo de consolidação da alfabetização. Tem muita dificuldade com os números. Lê com dificuldade, juntando as sílabas para escrever. Tem que ficar soletrando e ter muita paciência para auxiliar ela. Tem feito acompanhamento com a neurologista que receitou uso de Ritalina. Segundo a mãe, a médica disse que ela não tem nada! Mas, a pedagoga e eu achamos que tem deficiência intelectual,

porque a pedagoga me contou que, quando ela começou a estudar, tinha muita dificuldade de se inserir nas brincadeiras, dependia de ajuda na alimentação e higiene pessoal. Tinha dificuldade de se enturmar e até hoje ela fica sozinha no recreio. Não brinca com os colegas, tem dificuldade de manter a comunicação. Ela é uma aluna que precisa de muita ajuda, apesar de dizerem que ela não tem nada. Eu acho que ela tem algum tipo de deficiência, por isso encaminhamos para avaliação na APAE (Professora Ana, 2022).

Como podemos perceber, há dissonância entre o que prescreve a PNEE/2008 quanto ao público da Educação Especial e o que a escola considera. Trata-se de um dado a ser discutido por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O Atendimento Educacional Especializado para esses alunos, no transcorrer da pesquisa, passou por diferentes configurações.

Sobre a formação dos profissionais envolvidos na pesquisa, a professora regente, sobre a qual decidimos preservar sua identidade e demos o nome de **Ana**, possui graduação em Pedagogia e duas pós-graduações: uma em Educação Especial e Inclusiva e outra em Educação Infantil e Alfabetização. Atualmente, ela trabalha em designação temporária com carga horária de 33 horas na escola, lecionando, além das disciplinas do núcleo comum, também as aulas de Artes e projeto de leitura para sua turma de 3º ao 5º ano e nas turmas de Educação Infantil e 1º e 2º ano.

A professora de Educação Especial que atende à aluna com deficiência auditiva, chamada de **Júlia** nesta pesquisa, possui graduação em Pedagogia, segunda graduação em Letras, pós-graduação em atendimento educacional especializado. Essa docente não possui formação/course de Libras, mas tem buscado qualificação na área por meio da internet. Vem tentando contato com o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e outras instituições que ofertam o curso, mas sem sucesso. No momento, faz um curso de Libras ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, de modo presencial, aos sábados, na sede do município, com alguns professores de Educação Especial.

A outra docente de Educação Especial com a qual havíamos feito o primeiro contato assumiu em abril e, em agosto, pediu demissão, tendo uma nova contratação apenas em setembro. A essa professora demos no nome de **Mari**. Ela possui graduação em Pedagogia, em Educação do Campo e pós-graduação

em Educação Infantil. Quanto à pedagoga da escola, possui magistério, é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão e Inspeção e Orientação e Supervisão Escolar. Trabalha no município desde 1999. Perfaz 23 anos de atuação entre gestão administrativa e pedagógica.

Conhecer os estudantes público da Educação Especial materializados na escola possibilitou a reflexão crítica do quanto precisamos considerar a diferença como constitutiva do humano, por isso concordamos com Santos (2006b, 2007) sobre o combate à razão indolente que busca nos conhecer, por meio da monocultura das diferenças, mas precisamos valorizar o que é hegemônico, fazendo da diferença sinônimo de desigualdade.

Autorizada a pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação, pela gestão da escola e pelos professores, e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer nº 5.185.262, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os responsáveis pelos estudantes e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Fases do estudo por meio da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Para o desenvolvimento do estudo, pautamo-nos em procedimentos metodológicos que colaboraram com a produção dos dados. Como primeiro passo, pedimos solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, por meio da Coordenadoria da Educação Especial. Por termos trabalhado na rede de ensino e já possuir relação de proximidade com a coordenadora, entramos em contato por WhatsApp e informamos sobre a intenção de realizar a pesquisa. Em seguida, enviamos um e-mail com um ofício, contendo a temática de estudo e os objetivos, juntamente com o projeto.

Com a aprovação da municipalidade, o segundo passo foi entrar em contato com a pedagoga responsável pela escola. Ela atuava uma vez por semana na unidade de ensino e realizava visitas esporádicas, isso de acordo com as demandas da Secretaria de Educação e do próprio grupo docente. Após conversar com a pedagoga, agendamos um dia na escola para apresentar o ofício com a temática do estudo e os objetivos às professoras da Escola Municipal

Pluridocente⁴ de Ensino Fundamental São Rafael, para verificar se elas aceitavam fazer parte do estudo. O encontro aconteceu em uma quinta-feira, das 7h às 8h30min, realizado na sala dos professores e contou com a participação da pedagoga, da professora do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da docente do Atendimento Educacional Especializado.

O terceiro passo foi realizar análise documental para atender aos dois primeiros objetivos deste estudo: as políticas de Educação do Campo e de Educação Especial da Rede Municipal de Domingos Martins/ES. Diante disso, recorreremos à análise dos documentos apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Documentos utilizados na consulta documental

DOCUMENTOS ANALISADOS		
Documentos / Resolução / Decreto	Esfera	Ano
Orientações do AEE no Município	Municipal	2019
Proposta de Plano de Atendimento Educacional Especializado	Municipal	2021
Documento Curricular da Educação Básica do Município de Domingos Martins/ES	Municipal	2015
Regimento Comum Municipal	Municipal	2012
Plano Municipal de Educação	Municipal	2015
Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola	Municipal	2020

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Para ter acesso a esses documentos, enviamos um e-mail à Coordenadoria de Educação Especial que nos disponibilizou todos os documentos que

4 Escola pluridocente é uma unidade de ensino que está organizada de forma multisseriada para atender aos estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental em duas salas, contando com dois ou mais professores, a depender das itinerâncias. No caso da escola pesquisada, os alunos do 1º e 2º ano estudavam em uma sala e os do 3º, 4º e 5º, em outra. Quando a escola recebe a nomenclatura unidocente, significa que todos os alunos do 1º ao 5º ano estudam em uma sala e com uma única professora.

fazem referência à Educação Especial/Inclusiva, também por e-mail. Ao Documento Curricular da Educação Básica, Regimento Comum Municipal e o Plano Municipal de Educação tivemos acesso por meio do site da Prefeitura Municipal de Domingos Martins/ES, e o PDI da escola conseguimos durante as visitas à unidade de ensino.

Dando continuidade aos procedimentos, o quarto passo se constituiu na observação participante do cotidiano escolar. Nesse momento, buscamos prestar atenção aos espaçostempos de planejamento, conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Também fez parte desse processo a observação do cotidiano da classe multisseriada para compreensão dos modos como os currículos são trabalhados, como a professora organiza a prática pedagógica, de que forma atende aos alunos, como se articula para promover a escolarização dos estudantes público da Educação Especial e se o atendimento educacional especializado está integrado ao trabalho da docente, ou seja, se ele se mostra suplementar/complementar à aprendizagem dos estudantes com deficiências.

Constitui-se, nesse momento de observação, a escuta sensível — conforme defende Barbier (2004) — acerca das falas das professoras, do olhar atento aos estudantes nos momentos de recreio, da chegada e saída à escola, das expressões faciais que nos dizem muitas coisas, das emoções que permeiam esse cotidiano escolar, enfim, do que se desenrola na escola.

O quinto passo se organiza por meio do planejamento da ação pedagógica sobre o que objetivamos desenvolver com os alunos em sala de aula. Nesses momentos, dedicamo-nos a pensar sobre as aulas, os conteúdos, a didática, os recursos pedagógicos, as atividades e a avaliação, levando sempre em consideração três questões basilares: o currículo escolar, os conhecimentos advindos dos territórios do campo e as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, tendo como horizonte o pressuposto de que as aulas devem estar acessíveis aos estudantes com deficiência. As atividades propostas, por meio de projetos, sequências didáticas, aulas expositivas, pesquisas, jogos, dentre outras, constituem-se de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas para os anos escolares em que os alunos estão matriculados, em consonância com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, assim como dos currículos que emergem a partir da mediação do ato pedagógico vivido entre alunos e professores.

Após o momento de planejamento, a realização do sexto passo se promove pela mediação das práticas pedagógicas, caracterizadas mediante o trabalho colaborativo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, visando a envolver os alunos público da Educação Especial nas atividades curriculares. Os momentos de participação se realizam na sala de aula comum, considerando o que foi planejado e o que necessitará ser revisto, buscando a acessibilidade curricular para os estudantes público da Educação Especial.

O sétimo passo envolve a realização de uma entrevista semiestruturada com gestores da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, a fim de discutir sobre a proposta curricular do município, dados numéricos da rede de Educação e sobre os desafios e as possibilidades da Educação Especial nas escolas do campo.

O oitavo passo é caracterizado pelo processo de avaliação crítica da pesquisa com a participação dos docentes, do pesquisador e dos estudantes envolvidos no estudo. A avaliação perpassa por todo o processo de pesquisa, sendo realizada no decorrer das atividades propostas, ao final das aulas, em uma conversa com os estudantes para expor sobre a prática e a metodologia utilizadas e nos momentos de planejamento juntamente com a professora, quando analisamos o desenvolvimento da turma e dos estudantes público da Educação Especial.

Buscamos refletir sobre os modos como eles realizaram a atividade, considerando se sentiram dificuldades, se conseguiram fazer o que lhes foi proposto, se precisaram de outras mediações, se os próprios estudantes fizeram trocas entre si, observando sempre se a acessibilidade curricular estava contemplando todos os estudantes.

Período de produção dos dados

O período de produção dos dados iniciou-se após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Realizamos visitas constantes à escola para produzir a escrita do projeto, por intermédio de informações necessárias sobre os participantes e o campo de pesquisa.

A busca dos documentos que serviram de análise para compreender a política de Educação Especial do município teve início em novembro/dezembro de 2021. Com os documentos em mãos, as análises foram constituídas antes da inserção deste pesquisador no campo de pesquisa. Quanto à produção

dos dados na escola (planejamento, intervenção colaborativa e avaliação do processo), essa fase ocorreu em junho de 2022.

Considerando o calendário escolar e a disponibilidade dos professores, estivemos na escola, participando dos momentos de planejamento e mediando a prática pedagógica com a professora regente, as professoras de Educação Especial e a pedagoga, no período de 10 de agosto a 21 de setembro de 2022, por meio de duas sequências didáticas. Trabalhamos em função do desenvolvimento das atividades planejadas, visando à inclusão dos estudantes com deficiências nas aulas.

Instrumento de registro dos dados

Utilizamos, como instrumentos de registro dos dados, o diário de campo e o gravador do celular. O diário aloja o registro sistemático dos momentos de planejamentos, mediação na classe comum e avaliação coletiva do processo de pesquisa. Os gravadores cumprem a tarefa de registrar falas, narrativas e diálogos firmados com os envolvidos nessas etapas deste estudo que foram transcritos para análise. Dessa forma, Belei *et al.* (2008, p. 189) salientam que

[...] é indicado o uso de gravador na realização de entrevistas para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa.

Os autores ainda acrescentam que “[...] o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a acurácia dos dados coletados. Registra palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado” (Belei *et al.*, 2008, p. 189).

Consideramos o diário de campo como um rico instrumento para registros dos dados da pesquisa. É nele que anotamos o que foi observado: as práticas, os discursos, os olhares, as opiniões, os ditos e os não ditos dos participantes. O diário de campo pode ser considerado um documento de análise em que são registradas as atividades de pesquisa. Segundo Triviños (1987), ele se mostra como uma forma de complementação das informações sobre o campo de pesquisa e sobre os participantes. Aloja informações que não foram produzidas em entrevistas formais, aplicação de questionários, formulários e realização de grupos focais.

Organização, categorização e análise dos dados

A análise dos dados perpassou pelo registro sistemático do processo de pesquisa, transcrição das gravações, leitura seletiva do material registrado e dos documentos que respondem ao problema de investigação. Com isso, criamos eixos e categorias que respondem aos objetivos específicos que passaram pela reflexão crítica do pesquisador com as contribuições da legislação vigente, da revisão de literatura e dos referenciais teóricos adotados.

Após a produção dos dados, todas as informações contidas no diário de campo e no gravador se transformaram em textos que trazem os conhecimentos produzidos com os participantes da pesquisa. Com a intenção de realizar aproximações entre o vivido e o registrado, a escrita científica, nutrida pelos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, constitui-se em uma arte de fazer com e não sobre, nem para. *Fazer com* significa escutar, colocar-se e pensar com o outro.

[Para aquilo que será escrito] [...] faço [...] uma escuta flutuante do que já está escrito deixando-me levar pela ressonância criadora [...]. Depois eu componho o texto do que eu quero transmitir a outrem. Parto da ideia de que eu tenho uma estima verdadeira pelo meu leitor [...]. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor [...]. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo do seu ser, interrogá-lo sobre suas evidências [...]. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas preferências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor [...] ‘uma amizade conflituosa’ (Barbier, 2004, p. 139-140).

Considerando o direito de aprender dos estudantes apoiados pela Educação Especial, buscamos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, planejar e mediar práticas pedagógicas com a professora regente e o grupo de apoio para trabalhar com a turma e envolver esses discentes em atividades que possibilitem a acessibilidade curricular. Por isso, a próxima parte

do livro se destina à análise do material produzido, evidenciando o conhecimento constituído, as redes de colaboração e as contribuições trazidas pela pesquisa no fortalecimento do direito à Educação para os alunos com deficiências matriculados em escolas campesinas.

| Capítulo 3

Diálogos com os dados a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Nesta parte do livro, realizamos diálogos com os dados produzidos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com os autores trazidos no referencial teórico, porque eles nos ajudam a pensar uma escola do campo acessível a todos. Os tensionamentos levantados pela pesquisa permitiram a organização das discussões nos seguintes eixos: a) o cotidiano da sala multisseriada pesquisada e as práticas pedagógicas em Educação Especial; b) o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas na classe multisseriada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O cotidiano da sala multisseriada pesquisada e as práticas pedagógicas em educação especial

O contato com a escola se deu no ano de 2021, quando demonstramos interesse em fazer a pesquisa com os professores, mas, devido ao agravamento da Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais, fomos mantendo o contato com a pedagoga e os professores. Somente no ano de 2022, conseguimos nos

aproximar da escola com mais segurança para fazer os momentos de observação, planejamento e mediação das atividades pedagógicas.

Diante disso, a primeira ida à escola para de fato começar a produção dos dados foi no dia 10 de agosto de 2022, data em que conversamos com as professoras e agendamos o início da observação, deixando definido para o dia 14 de agosto do mesmo ano.

No início das aulas, os estudantes fazem uma fila para subir as escadas e acessar as salas da catequese. Inicialmente, a classe não possuía carteiras adequadas aos estudantes, com isso tiveram as primeiras aulas em uma mesa com bancos de madeiras. A professora iniciou a aula conversando com os alunos sobre a presença dos pesquisadores. Em seguida — com o apoio da professora Júlia (docente de Educação Especial) — montou a lousa digital para apresentação do novo tema a ser trabalhado: a Agricultura Familiar. Para tanto, de maneira um pouco improvisada, fez a busca de um texto sobre a temática, recorrendo a uma consulta on-line, já que a lousa digital possibilitava essa alternativa.

A nosso ver, o texto encontrado trazia um vocabulário complexo em frente às trajetórias dos estudantes envolvidos na aula. A docente procedeu à leitura e explicou como se realiza a elaboração de um poema. Essa seria a tarefa a ser cumprida pelos discentes. Explicou as características desse gênero textual e incentivou os estudantes a realizar suas produções. Inicialmente, era possível perceber certo desconforto da docente com a presença dos pesquisadores, mas, no decorrer da aula, tentamos tranquilizá-la, dizendo que ela podia continuar sem se preocupar e, caso precisasse de ajuda, estaríamos ali para apoiá-la.

A professora discutiu a temática com os estudantes até o intervalo. Depois do recreio, eles realizaram a construção coletiva de um poema, adotando o seguinte procedimento: os discentes externavam palavras, frases, rimas, dentre outros, enquanto a professora escrevia essa produção no quadro. Observamos que a docente começou a trabalhar o tema com os estudantes, mas não aprofundou conceitos que cabiam naquele momento. Percebemos, dentre outras questões, que os estudantes público da Educação Especial sentiram dificuldade em participar da atividade.

Sobre o trabalho pedagógico da docente, a pedagoga que acompanha a escola realizou a seguinte análise:

Juliano, a professora Ana está chegando na rede agora. Ela ainda está perdida quanto à organização da proposta curricular do município. Eu gostaria que você contribuísse para ajudá-la nessa questão da interdisciplinaridade e dos multiníveis para se encontrar, porque, para ela, não vai ser fácil, pois pegou a turma no meio do ano, três séries juntas, longe de casa e com cinco laudos (Relato da pedagoga).

Conversamos com a professora Ana sobre como ela organizava sua metodologia de trabalho, ou seja, como trabalhava os conteúdos com as três turmas e pensava as especificidades dos estudantes público da Educação Especial. Essa rede dialógica levou-a a relatar que tinha dificuldades em mediar os processos de ensino-aprendizagem na classe multisseriada, contexto discutido pela literatura da área, conforme escrito que segue:

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por ‘paredes invisíveis’ (Hage, 2011 p. 100).

Por isso, acreditamos que a formação inicial e continuada dos pedagogos/professores do campo demanda uma pedagogia que lhes possibilite refletir sobre seus saberes-fazer, a fim de romper com a racionalidade técnica monocultural vigente (Santos, 2006a), pois a educação tem sentido quando é dirigida à autorreflexão crítica e constituída por indivíduos emancipados. Além disso, é necessário praticar políticas de formação que contemplem as especificidades e particularidades da Educação do Campo e da Educação Especial, considerando que os professores atuam nesse contexto lidando com as duas modalidades.

Dando continuidade às observações do trabalho pedagógico realizado por Ana, principalmente, quando buscava mediar discussões teóricas/conteúdos

com a classe, percebíamos que a estudante Maria (com diagnóstico de surdez) era retirada da sala para fazer um banco de palavras sobre o tema da aula. Na sala do atendimento educacional especializado, organizada pela professora de Educação Especial (Júlia), a discente realizava atividades de alfabetização com jogos (criados e comprados pela docente) e com auxílio do computador. Júlia relata certa dificuldade em trabalhar com a estudante, pois ainda não possuía o curso de Libras, estando em busca por essa formação:

Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com a Maria, porque eu ainda não sei Libras, ainda estou aprendendo. Ela sabe muita coisa, pois a professora dos outros anos sabia Libras e ela aprendeu bastante coisa. Às vezes, eu preciso adivinhar o que ela está querendo falar. As colegas da turma dela traduzem. Como ela tem convivência com as outras crianças na sala, a comunicação dela com algumas crianças é tranquila [...]. Eu sempre fui auxiliar de AEE. Depois que me formei em Pedagogia, assumi as aulas com a Maria. Está sendo muito difícil... A escola disponibiliza poucos recursos didáticos. Eu que compro alguns jogos e materiais [...]. Estou buscando me especializar em Libras. Conversei com vários professores que sabem Libras que trabalham no Estado. Com a professora que já deu aula pra ela, tento pegar algumas dicas. Fui atrás do CAS (Centro de Apoio ao Surdo) para saber da oferta de curso, mas eles não estão ofertando. Agora, estou esperando um curso que a secretária disse que ia me dar aos sábados (Relato da professora Júlia).

A fala da docente representa a precariedade do serviço prestado às escolas do campo no que se refere à formação de professores. Arroyo (2007) discute sobre os processos formativos dos professores do campo, no que tangem ao projeto de sociedade, pensados para essa realidade. A ausência dessa política de formação objetiva, sobretudo, um não reconhecimento da cultura, dos sujeitos e da vida no campo.

A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as

formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio (Arroyo, 2007, p. 171).

Levando em consideração o Serviço do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público da Educação Especial, essa realidade é ainda mais crítica quando se trata do ensino da Libras ou do Braile, por exemplo. Se na escola da cidade essa demanda muitas vezes não é atendida como deveria por falta de profissionais formados, há de se problematizar essa realidade nas escolas do campo, tendo em vista a ausência desses professores no território em que a escola se encontra e a distância que teriam que percorrer para realizar o atendimento, caso um professor que reside na cidade assumisse as aulas.

Dando continuidade à análise dos momentos de observação, em 11 de agosto de 2022, percebemos que Ana deu continuidade ao Projeto Agricultura Familiar. Para tanto, abordou a origem da agricultura, apresentou um vídeo e indagou os estudantes sobre a produção dos alimentos na comunidade. Em seguida, propôs uma atividade de recorte e colagem sobre a temática explicitada. Os alunos selecionaram imagens de jornais, revistas e da internet para representar o assunto que a professora abordava.

Com o apoio da professora Júlia, a estudante Maria realizou a atividade na sala de aula regular, juntamente com os estudantes. Os demais discentes apoiados pela Educação Especial também participaram confeccionando um cartaz. Essa prática pedagógica desenvolvida na sala regular envolvendo as duas professoras com o apoio do pesquisador nos faz refletir sobre a importância do trabalho colaborativo para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

Dando continuidade à pesquisa, no dia seguinte, a professora trabalhou com uma atividade diagnóstica de Matemática, composta por situações-problema não relacionadas com o Projeto Agricultura Familiar. Para iniciar a aula, Ana realizou a leitura da atividade (em voz alta) para os estudantes e deixou que eles fizessem a tarefa. O exercício era o mesmo para o 4º e o 5º ano. Para o 3º ano, apresentou a proposta com nível menor de complexidade. Percebemos que, para os estudantes público da Educação Especial, as proposições foram as mesmas, ou seja, sem nenhum material diferenciado de apoio e de acessibilidade. As crianças demonstraram dificuldades associadas à interpretação dos enunciados. Dado certo tempo de aula, em um segundo momento, a docente auxiliou os alunos na resolução dos problemas, utilizando o quadro.

Em conversa com a professora, ela nos relatou que as avaliações dos estudantes público da Educação Especial eram as mesmas dos demais alunos, pois tinha sido orientada que todos os discentes deveriam realizar as mesmas questões. Observamos que, apesar de se tratar de uma atividade diagnóstica, eles demandam materiais de apoio e outras estratégias para a realização da tarefa. Nesse momento da pesquisa, a escola contava com uma única professora de Educação Especial, que retirou Maria (a estudante com surdez) da classe comum e a levou para o espaço do atendimento educacional especializado, deixando os demais discentes sem os apoios necessários.

Com isso pudemos refletir com as professoras envolvidas na pesquisa sobre os impactos da falta de planejamento e de articulação entre o ensino comum e os serviços da Educação Especial. A nosso ver, a ausência da docente especializada implicou falta de acessibilidade curricular para os estudantes, conseqüentemente, influenciou a participação deles de modo significativo na atividade avaliativa.

Em diálogo com a professora Ana, problematizamos sobre a importância das redes de apoio em Educação Especial na escola, o que ela considerava um desafio. Diante disso, é relevante fomentar o fortalecimento das redes de apoio aos processos de escolarização dos estudantes público da Educação Especial nas escolas multisseriadas. O fato de a escola contar com professores especializados para atuar conjuntamente com os regentes de classe contribui para o trabalho com práticas pedagógicas que levam os estudantes a encontrar sentido no que lhes é ensinado e promover a superação dos seus desafios dentro e fora da sala de aula, porque possibilita, na lógica de Santos (2008), a tradução de saberes, experiências e novos-outros conhecimentos para valorizar a ecologia de saberes presente em sala de aula.

Realizada a primeira etapa da pesquisa, ou seja, os momentos de observação, as professoras perguntavam quando iríamos começar a planejar algumas atividades. O momento de observação permitiu analisar como as aulas aconteciam, como os alunos se comportavam diante das atividades propostas, quais os principais desafios que atravessam as práticas pedagógicas para inclusão dos estudantes público da Educação Especial na sala de aula multisseriada.

O planejamento e a mediação das práticas pedagógicas na classe multisseriada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Concomitantemente aos momentos de observação, contribuímos/demos atenção para os momentos de planejamento, além de atuar colaborativamente em sala de aula, mediando práticas pedagógicas, considerando os diferentes processos de apropriação do conhecimento.

Assim, conversamos com as professoras sobre a organização das ações da pesquisa, destacando os momentos de planejamento. Considerando que Ana e Júlia não tinham esse momento juntas, propusemos que ficassem após o término da aula para que conversássemos sobre propostas que podiam potencializar as práticas pedagógicas. Marcamos, então, para o dia 15 de agosto de 2022, nossa primeira conversa sobre os conteúdos, as atividades e as metodologias que iríamos realizar com os estudantes, incluindo os que recebiam apoios pela Educação Especial.

Nesse dia, chegamos logo após o intervalo e sentamos, precisamente, no espaço da secretaria. Aproveitamos para anexar ao diário de campo algumas informações para a pesquisa. Após a aula, reunimo-nos com as professoras Ana e Júlia que tinham acabado de almoçar. De início, disseram que não podiam demorar, pois tinham compromissos. Diante disso, perguntamos se o assunto referente à agricultura familiar já tinha sido encerrado ou se preferiam abordar outro conteúdo. Então, Ana ponderou:

Eu acho que a gente podia continuar falando sobre agricultura familiar, já que esse tema é o eixo central da nossa proposta curricular. Como eu só comecei o assunto, agora, talvez, você pode ajudar a pensar numa atividade legais. Eu pensei em levar eles em uma propriedade pra verem a produção de alimentos. O que você acha? (Professora Ana).

A fala da professora mostrava o quanto ela estava empolgada com a colaboração, ou seja, desenvolvermos (juntos) atividades que podiam proporcionar maior envolvimento dos estudantes nas aulas. Effgen (2017) argumenta que a colaboração pressupõe estabelecer relações de parceria ética e coerente. Santos (2008), por meio da tradução, aguça-nos a pensar que os envolvidos

se sentem parte da ação coletiva e seguros para expressar medos, tensões, angústias, inclusive, o não saber, sem se sentirem expostos e desvalorizados.

Quando o pesquisador se insere na sala de aula com o professor, propicia-se a compreensão do espaço-tempo de aula como colaborativo de aprendizagens mútuas, e não mais de estratégias solitárias, o que tem despertado nos professores, como nos contam os autores-pesquisadores, o incremento de ações colaborativas em momentos de planejamento e ação com os alunos (Almeida, 2010, p. 212).

Pensamos em várias alternativas pedagógicas dentro e fora da escola. Sobre realizarmos visita de campo, chegamos à conclusão de que, nessa época do ano, por ser inverno, a produção de alimentos na comunidade não era diversificada. Nesse primeiro encontro, Ana também sinalizou que, após as atividades, queria que os alunos fizessem produções de texto para que ela avaliasse e tivesse condições de apresentá-las em um encontro organizado pela Secretaria de Educação. Trata-se de um evento em que os professores das salas multisseriadas compartilham práticas a partir de uma temática mediada com os estudantes.

Diante disso, propusemo-nos continuar com a temática “Agricultura Familiar”, com sequências didáticas, utilizando de três a quatro aulas, com carga horária de quatro horas cada uma, pois avaliamos que essa metodologia permitiria uma sequência de conhecimentos e de ações capazes de facilitar as práticas pedagógicas planejadas, em especial, para os alunos público da Educação Especial.

Também pensamos em trabalhar com textos, poemas e recurso audiovisual, pois a professora já tinha iniciado o trabalho sobre a “Agricultura Familiar”. Após algumas buscas na internet, selecionamos um texto que abordava a temática e nos oferecia conceitos a serem trabalhados de modo interdisciplinar. Diante disso, organizamos a primeira sequência didática da seguinte forma (Quadro 2):

Quadro 2 – Organização da primeira sequência didática (continua)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	
Conteúdo Geral	Agricultura Familiar
Objetivos	<p>Reconhecer a importância da agricultura como fonte de renda das famílias da zona rural</p> <p>Incentivar a produção agrícola e a importância da agricultura para a economia local e global</p> <p>Preservar os recursos naturais e incentivar a produção e a sustentabilidade na zona rural</p> <p>Agregar valor às mercadorias produzidas pelo homem do campo</p> <p>Valorizar o trabalho das famílias locais</p>
1ª AULA (22 de agosto)	<p>CONTEÚDO</p> <p>Modelos de agricultura (familiar e agronegócio)</p>
	<p>METODOLOGIA</p> <p>Aula expositiva e dialogada</p> <p>Leitura e interpretação de texto</p>
2ª AULA (23 de agosto)	<p>CONTEÚDO</p> <p>Estudo sobre gênero textual: poema</p> <p>Modos de produção, de distribuição e de consumo</p> <p>Território</p>
	<p>METODOLOGIA</p> <p>Roda de conversa</p> <p>Atividade em grupo</p>
3ª AULA (24 de agosto)	<p>CONTEÚDO</p> <p>Alimentos</p> <p>Situações-problema envolvendo adição, subtração, divisão e multiplicação</p>

Quadro 2 – Organização da primeira sequência didática (conclusão)

	METODOLOGIA Roda de conversa Exposição de alimentos Confecção de uma cesta com produtos da agricultura familiar Situações-problema
4ª AULA (25 de agosto)	CONTEÚDO Estratégia de leitura e compreensão de texto Produção textual
	METODOLOGIA Apresentação de uma entrevista Leitura e estruturação de um texto Produção textual

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, pela professora de Educação Especial e pela docente do núcleo comum (2022).

Vale destacar que, nesse primeiro planejamento, sequenciamos quatro dias, pois, nesse período, as aulas de Educação Física, Artes e Projeto de Leitura sofreram uma alteração, tendo em vista estarem previstas no calendário escolar para acontecer sempre às quintas-feiras. No entanto, como o professor de Educação Física sofreu um acidente com sua moto a caminho da escola e ficou de atestado, nessa primeira semana, a professora Júlia assumiu as aulas, provisoriamente, então, conseguimos trocar o dia da aula de Educação Física para realizar as atividades de forma contínua (quatro dias seguidos).

No dia 22 de agosto de 2022, começamos os trabalhos com a turma. Prosseguimos com uma roda de conversa para sondagem do tema iniciado pela professora. Conversamos sobre os alimentos produzidos na comunidade: como eles eram plantados, onde eram comercializados, dentre outros questionamentos. Após essa introdução dialogada, como atividade, pedimos aos estudantes que escrevessem no quadro o que era produzido por seus familiares. Com isso buscamos também trabalhar os processos de alfabetização, considerando que alguns deles ainda possuíam suas dificuldades.

Também foi solicitada a leitura do texto que segue, com questões de interpretação. Para a promoção dessa atividade, foram feitos trios para que os estudantes tivessem maior interação e cooperação, sobretudo com o público da Educação Especial. Vejamos o texto trabalhado com a turma:

Agricultura familiar

A **agricultura familiar** corresponde à produção agropecuária realizada por pequenos produtores em que o sistema agropecuário é mantido pelo núcleo familiar e, no máximo, por alguns poucos funcionários assalariados. Essa prática refere-se, portanto, a pequenas propriedades rurais.

A **importância da agricultura familiar no Brasil** está na grande produção de alimentos que essa atividade realiza, pois, na maioria dos casos, os agricultores familiares não direcionam suas mercadorias ao mercado externo, mas sim para o atendimento imediato de sua produção.

Não se pode generalizar, mas, na maioria dos casos, os produtores familiares não utilizam uma grande quantidade de agrotóxicos, fato que associa, muitas vezes, a agricultura familiar à agricultura orgânica. Outra característica é que esse segmento da economia agrícola não emprega uma grande quantidade de maquinários, algo mais comum nas grandes propriedades, não havendo, portanto, a substituição do trabalhador do campo pelos equipamentos.

No Brasil, apenas 20% das terras agricultáveis pertencem aos pequenos produtores familiares, segundo dados do Censo Agropecuário. Mesmo assim, a agricultura familiar é responsável por mais de 80% dos empregos gerados no campo, o que evidencia a importância desse segmento na geração de trabalho e renda e também na contenção do êxodo rural.

Ainda segundo o Censo Agropecuário, mesmo com a pequena proporção das terras no país, a agricultura familiar é responsável por: 87% da produção de mandioca; 70% da produção de feijão; 59% da criação de suínos; 58% da produção de leite; 50% da criação de aves; 46% da produção de milho; 38% da produção de café;

34% da produção de arroz; 30% da criação de bovinos; 21% da produção de trigo.

Podemos notar que todas as porcentagens acima apresentadas indicam uma proporcionalidade maior do que a quantidade de terrenos disponíveis para a agricultura familiar, o que denuncia a necessidade de maior democratização das propriedades rurais do país, gerando maior espaço para os pequenos produtores em face dos grandes e abrangentes latifúndios, alguns destes totalmente improdutivos.

Em resumo, mesmo com 1/5 (um quinto) das áreas agrícolas do Brasil, a agricultura familiar é responsável por cerca de 1/3 (um terço) da produção total. Isso prova o grande índice de produtividade dos pequenos produtores no país. A grande questão é a carência de incentivos públicos para esse setor e a grande concentração fundiária existente em nosso país, fatores que dificultam a melhoria desses números.

(Rodolfo Alves Pena)

Para o envolvimento da estudante Maria (com deficiência auditiva) na atividade, a professora Júlia (professora de Educação Especial – surdez) trabalhou com recorte e colagem o processo de produção de alimentos, explorando como ele se dava antigamente e como se organiza na atualidade. Com o apoio da docente, a aluna selecionou algumas imagens, abordando o tipo de produção, os mecanismos e as técnicas. Em seguida, Maria e Júlia confeccionaram dois cartazes para apresentação à turma.

Imagem 4 – Atividade realizada pela estudante Maria



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 5 – Atividade realizada pela estudante Maria



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Os demais estudantes também reagiram de forma positiva à atividade proposta, pois, até o momento, a professora não os tinha organizado em grupos de trabalho. Nessa sistematização, colocamos os alunos nos grupos de modo tal que ficassem em interação com discentes de anos escolares distintos. Pedimos

que cada grupo organizasse a leitura, tendo o cuidado para que todos pudessem participar. Nesse momento, o pesquisador e as professoras realizavam os acompanhamentos, mediando a leitura e as intervenções quando necessário.

Os alunos público da Educação Especial participaram da atividade em grupo, demonstrando dificuldades na leitura. Joana — considerada pela escola como público e com encaminhamentos para avaliação com a neurologista — conseguiu participar do momento de leitura, no entanto com muita timidez, em voz baixa e ainda juntando as sílabas. Ela não conseguiu realizar a atividade de interpretação do texto, utilizando-se da escrita, mas o pesquisador, ao sentar e indagar por meio do diálogo, percebeu que ela tinha entendido o texto. Registros no diário de campo retratam esse modo de ser/estar na escola pela aluna em tela.

Joana demonstra muita dificuldade de interação, percebemos que ela chega à escola, senta nas mesas do refeitório e não se envolve nas brincadeiras com os colegas. Está sempre de cabeça baixa, sente dificuldade em manter um diálogo, utiliza poucas palavras. Na sala, ela não dialoga com os colegas. Nas atividades propostas de escrita, cálculo e interpretação, sente dificuldade em realizar, mas não pede ajuda (Diário de Campo, 22-8-2022).

Nina — a estudante que possui edema nodoso — estava muito quieta, de cabeça baixa, debruçada sobre a mesa. Sentamos com ela para saber se estava bem. Perguntamos se havia conseguido dormir e ela nos respondeu que estava cansada. Nos primeiros contatos com as professoras, tivemos a informação de que ela dormia na escola, às vezes, a manhã toda. Em uma conversa com a estudante, propusemos a ela que tentasse não dormir e participar das atividades. Caso não resistisse ao sono, poderia dormir, mas, primeiro, iríamos tentar não a deixar dormir. Mesmo com essas limitações, a aluna participou da atividade, cabendo dizer que sua leitura está em fase silábica.

Eduardo, que possui deficiência física na mão direita, também demonstrou dificuldade em realizar a atividade e verbalizar seu pensamento. Quando sentamos próximo a ele, tanto no momento de leitura quanto na hora de interpretação, o estudante precisou de apoio mais específico para concluir a atividade.

Carlos, estudante com laudo de TDAH, conseguiu ler com mais fluência, apresentando raciocínio mais elaborado para responder às questões,

porém demandou tempo diferenciado para finalizar o que foi proposto. Caio, com diagnóstico de autismo, mas alfabetizado, não necessitou de ajuda para responder aos exercícios. Percebemos que ele sentiu dificuldades para compreender o que ele próprio havia escrito. Então, dissemos que ele precisava de mais atenção nesse momento e que sua escrita necessitava estar mais legível, conforme narrado no diário de campo do pesquisador.

Como proposto no início da aula, os estudantes escreveram no quadro o nome dos alimentos que eram produzidos por seus familiares. Todos se demonstravam empolgados com a atividade e, quando propusemos a escrita das palavras, começaram a falar os nomes dos alimentos aleatoriamente, mas sugerimos que cada aluno fosse registrar no quadro o nome do alimento. Os estudantes apoiados pela Educação Especial foram orientados pelos próprios colegas quanto à escrita, pois demonstravam dificuldade. Percebemos que utilizaram a letra cursiva os que estavam com o processo mais avançado da apropriação da escrita e a letra bastão, alguns que precisavam de mais apoios. No entanto, a orientação da pedagoga é que os estudantes e a professora utilizassem a letra cursiva no quadro e em todas as atividades realizadas (Diário de Campo, 22-8-2022).

A partir dessa primeira atividade, pudemos refletir sobre dois pontos. O primeiro se relaciona com as tarefas propostas que tiveram a intenção de avaliar a leitura e interpretação de texto, prática que nos fez pensar que, para além dessa dinâmica, precisamos usar recursos pedagógicos para que as especificidades dos estudantes possam ser atendidas. Esse primeiro momento da pesquisa teve como meta escutar, conhecer, sentar próximo e avaliar como iríamos dar continuidade aos processos de planejamento e de mediação das práticas, porque, como ensina Barbier (2004), em pesquisa-ação, o pesquisador precisa ter uma escuta sensível para compreender o campo analisado.

Além disso, Santos (2008) chama a atenção para a necessidade de se “compreender” para intervir, já que a razão indolente nos leva a querer “ter”, contrapondo-se à defesa do ato de se criar pensamentos alternativos para utilizarmos as opções que dispomos de modo contra-hegemônico.

O segundo ponto nos fez refletir sobre a turma como um todo. Tratava-se de uma classe de 3º, 4º e 5º ano, constituída por estudantes com defasagem

de conhecimentos, contexto intensificado pelo ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Esse cenário pandêmico, com as atividades escolares não presenciais, trouxe sérios agravos para os processos de aprendizagem dos estudantes, que teve como medida preventiva o distanciamento social para enfrentamento da pandemia de Covid-19, provocando a suspensão de atividades presenciais em escolas e universidades em todo o mundo.

Percebe-se na educação a formulação de um consenso em torno das propostas à distância, remotas, não presenciais, associado à defesa da vida, o qual, por outro lado, remetem à precarização das condições de trabalho docente e de acesso ao conhecimento e à responsabilização de professores, estudantes e familiares (Vaz; Barcelos; Garcia, 2021, p. 2).

Apesar de todos saberem ler e escrever, mesmo cada um em seu processo, a turma se encontra em um momento de consolidação da alfabetização, com fragilidades na escrita, leitura, interpretação e raciocínio lógico-matemático. Fechado esse primeiro momento, cabe apresentar como organizamos a segunda aula para continuidade da sequência didática sobre a temática “Agricultura Familiar”. Nessa aula, além de trabalhar com o temática, a professora propôs que abordássemos a estrutura de um poema:

Juliano, eu estava pensando: já que estou trabalhando sobre gêneros textuais em Português, por que a gente não utiliza esse poema pra discutir sobre a estrutura, como faz, a questão dos versos, estrofes e das rimas? Eu já queria aproveitar e pedir pra eles produzirem, mesmo que seja em grupo, um poema, porque tenho que apresentar na Secretaria de Educação um trabalho com uma produção dos meninos. Já ia me ajudar (Professora Ana, 2022).

No diário de campo, realizamos o seguinte registro sobre a atividade iniciada com a turma.

No dia seguinte, 23 de agosto de 2022, iniciamos a aula, apresentando um poema com a ‘Agricultura Familiar’. Ao ser projetado na lousa, perguntamos aos estudantes: que gênero textual se trata esse texto? Com um pouco de timidez, não responderam nada. Pedimos para analisarem a estrutura e a organização das frases. Com isso

começaram a dizer que se tratava de uma música. Em seguida, um estudante disse: é uma poesia. Então, dialogamos sobre a temática explicando a diferença entre a música e a poesia. Na tentativa de trazer para o diálogo os estudantes apoiados pela Educação Especial, pedíamos que lessem os títulos e tentassem identificar, mas sem muitas respostas. Os estudantes apenas faziam acentos e expressões (Diário de Campo, 22-8-2022).

Nessa introdução, abordamos a estrutura do gênero textual. Em seguida, realizamos a leitura coletiva do poema e, posteriormente, retomamos o trabalho com alguns conceitos que o texto trazia. Vejamos de que poesia falamos:

O Agricultor

O produtor quer ter a terra
Para plantar o que comer
Alimentar a nação
E a reforma agrária acontecer.

A agroecologia vem protegendo
A natureza e nossa terra
E a agricultura familiar
É a protagonista com certeza

Planta arroz, planta feijão
Planta milho de verdade
E o canteiro econômico
Com muitas variedades.

A diversidade
É o que devemos plantar
As sementes crioulas
Não podem acabar

Protegendo a natureza
Com muita diversidades
E a terra ficando
Com grande sustentabilidade

Eu tenho um pensamento
E ninguém pode mudar
Que o tal do agronegócio
Está querendo nos derrubar

Eu vou me unir
Com minha companheirada
Criança homem e mulher
seguir firme na jornada

E por fim quero dizer
Que eu confio em cada um@
Trabalhando e lutando
Com um pensamento só

(Paulo Vinício)

Após a leitura, exploramos os seguintes conceitos: reforma agrária, agroecologia e agronegócio, trabalhando com as palavras-chave do poema e relacionando com a realidade local dos estudantes e a nacional.

O texto registrado no diário de campo nos ajuda a explicitar esse momento da pesquisa:

No segundo momento da aula, propusemos que os estudantes se dividissem em três grupos com o objetivo de representar, em forma de desenho, o que eles entenderam sobre a agricultura familiar na região. Os alunos falavam das produções de seus responsáveis e como ajudavam na lavoura. Representaram, por meio dos desenhos, suas vidas cotidianas: uns com cultivo de café, outros na mexerica, no plantio do milho, do feijão e um número interessante do inhame. Tivemos estudantes que representaram o cuidado com os animais, como porcos, galinhas, vaca, cavalos, dentre outros. Como se tratava de uma atividade com representação de desenho, os estudantes apoiados pela Educação Especial não tiveram dificuldade em realizar. Mas, no momento de apresentação para os colegas, Eduardo, Nina e Joana sentiram dificuldades em se expressar de forma verbal, porém, mesmo com poucas palavras fizeram suas apresentações para os colegas (Diário de Campo, 22-8-2022).

Cada grupo apresentou sua produção. O trabalho em grupo nos permite explorar “práticas pedagógicas do Sul” que levam os professores a buscarem criatividade e autocrítica e os alunos a se apropriarem dos conhecimentos nas relações com seus pares.

Com a discussão, pudemos acompanhar dois movimentos: a) perceber o envolvimento dos estudantes público da Educação Especial nas atividades planejadas e desenvolvidas; b) estabelecer a compreensão da classe em relação ao proposto, ou seja, as perspectivas de agriculturas existentes (agricultura familiar e agronegócio) e a diferença entre eles. Com os estudantes, estabelecemos relações entre a agricultura familiar e a da comunidade. Questionamos os estudantes sobre qual modelo se aproxima do território que habitamos e, em seguida, discutimos as características, os objetivos, as economias, considerando a quem cada uma das perspectivas de agricultura atendia.

A partir da atividade, percebemos como é importante valorizar currículos que se mostrem significativos para os estudantes e que discutam a realidade da escola. Isso não significa que ficamos presos à vida cotidiana dos alunos e negamos os conhecimentos curriculares. Portanto, é importante que os professores das escolas do campo se sintam engajados com a proposição de conhecimentos significativos para as aprendizagens dos estudantes e busquem romper com reproduções didáticas únicas e com modos de organização do trabalho docente cristalizados que pouco favorecem a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial. Além disso, é preciso que problematizem o uso recorrente dos livros didáticos e de atividades pedagógicas voltadas à memorização e sem diálogo com a vida cotidiana, por exemplo.

Quanto à exposição dos conteúdos e exploração dos conceitos, abordamos conhecimentos pertinentes às várias disciplinas por intermédio da reforma agrária e do agronegócio. Envolvermos disciplinas, como História e Geografia, falando da divisão desigual de terras, como e por quem ela é usada e explorada.

Para que o atendimento educacional especializado dialogasse com a interdisciplinaridade, reforçamos a importância de currículos acessíveis que promovam a reflexão entre os conhecimentos, as realidades camponesas e as necessidades específicas de aprendizagem dos discentes. Em muitas ocasiões, currículos prontos e resumidos a listas de conteúdos chegam às escolas ganhando relevância nas práticas escolares. São produções que se constituem de forma isolada, sem diálogos com outras ciências (disciplinas) e sem discutir a realidade. Com isso, o conhecimento passa a não fazer sentido para o estudante e se caracteriza como um elemento que serve à escola capitalista e excludente, mas não à vida cotidiana.

Diante desse contexto, Arroyo (2015) acredita que os movimentos sociais do campo requerem “Outras Pedagogias” para se viver dignamente, produzir saberes, sujeitos e diversidades nos currículos das escolas. São “Outras Pedagogias” que “[...] reagem aos processos econômicos, sociais, políticos, culturais e até pedagógicos com que formam segregados, subalternizados como trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, [ribeirinho e extrativista]” (Arroyo, 2015, p. 66).

Urge um currículo da escola do campo conectada com a realidade do povo do campo que vivem nos territórios da água, da terra e da floresta, sem negar e silenciar o saber construído historicamente pela academia e que estão na história, na geografia, na matemática, na biologia, no português e em tantas outras áreas que são importantes para vida da humanidade, mas não podem ser únicas a serem ensinadas aos estudantes que existem nesses distintos territórios (Albarado; Vasconcelos, 2019, p. 2).

Dando sequência às discussões relacionadas à atividade, outro conceito abordado foi a agroecologia, que permitiu trabalhar conhecimentos de Ciências, mais precisamente sobre uso de agrotóxico, a preservação dos recursos naturais e a preservação da vida. Também relacionamos a disciplina Língua Portuguesa, pela via da leitura e interpretação de texto, os gêneros textuais, a acentuação, a pontuação, a formação de palavras e os sons de sílabas e letras.

A Arte foi englobada por meio da representação dos desenhos. Enfim, o modo como planejamos e mediamos a aula permitiu aos estudantes partir de sua realidade e explorar conhecimentos previstos na proposta curricular de uma forma mais leve, dialogada, contextualizada e na relação teoria e prática.

Defendemos que a diversidade de saberes presentes no campo precisa dialogar com as Ciências, portanto o currículo deve ser construído coletivamente, onde os saberes sociais e historicamente construídos pelos sujeitos sejam partes integrantes e componentes fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirão, quilombola, extrativista, caboclo, camponês, em uma ecologia de saberes (Santos, 2006b, 2008).

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância [...]. Assim, num processo de aprendizagem

conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido (Santos, 2009, p. 27).

Os saberes da vida cotidiana apresentam contribuições para o currículo das escolas campesinas e expressam sentidos e significados construídos coletivamente pelos povos que vivem nesse território (Albarado; Vasconcelos, 2019). O currículo não pode separar os conhecimentos ditos científicos das experiências dos educadores, estudantes e da comunidade. Essa separação secundariza e despreza saberes que já estão na escola, mas estão silenciados e invisibilizados por uma razão indolente (Santos, 2008) que nega outros conhecimentos.

A proposição de Santos (2009) sobre a ecologia de saberes traz contribuições para a constituição de currículos dialógicos, sem que um se sobreponha ao outro, pois os saberes da ciência e os da experiência são fundamentais para a formação dos sujeitos que vivem no campo. A ecologia de saberes propõe diálogo recíproco e respeitoso com as diferenças, possibilitando a troca construtiva.

Sobre a interdisciplinaridade que a atividade proporcionou, a sala multisseriada, embora com o desafio de explorar currículos de anos escolares diferenciados, pode favorecer o trabalho pedagógico articulando disciplinas, como pudemos vivenciar ao trabalhar a temática “Agricultura Familiar”.

Muito tem se discutido a interdisciplinaridade nas escolas. A sala multisseriada está próxima dessa experiência por possuir um único docente responsável por todos os conteúdos curriculares. No entanto, em algumas realidades, ainda se organizam os conhecimentos e as práticas pedagógicas separados, com um caderno para cada disciplina. Ao chegar à escola, a professora Ana sentiu dificuldades em trabalhar de modo interdisciplinar os conteúdos das três turmas, tornando-se um desafio a ser superado.

A configuração das classes multisseriadas se coloca como uma tensão para o professor que chega a essa realidade sem antes ter atuado nessa modalidade. Dentre várias questões, ele necessita mediar currículos com complexidades diversas. Sem desmerecer essa tensão, esse cenário também pode favorecer ações interdisciplinares, contribuindo com a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Essa perspectiva demanda formação de professores para as escolas multisseriadas, redes de apoio e profissionais da Educação Especial para atuação colaborativa com o docente do ensino comum.

Nunes (2012) destaca, dentre os fatores relacionados com os desafios das escolas multisseriadas, a ausência de formação para o professor atuar na realidade da multissérie. Diante disso, diz:

Não há uma política de formação continuada dos professores que atuam nas escolas multisseriadas. As poucas iniciativas formativas realizadas restringem-se a minicursos ou palestras. [...] considerando ainda que a rotatividade docente é muito grande, é possível que entre os atuais professores poucos tenham participado de ações formativas anteriormente realizadas. A formação inicial também tem sido insuficiente para preparar os professores para o exercício docente no contexto da multissérie, conforme já apontado em várias ocasiões neste trabalho (Nunes, 2012, p. 86).

Após algumas conversas entre a pedagoga, o pesquisador e as professoras, fomos entrelaçando os conteúdos das disciplinas com os temas de estudo que partiam da realidade da comunidade. Nessa dinâmica, tentamos abordar a agricultura familiar de forma interdisciplinar, ajudando as professoras a perceber que as aulas se tornariam mais ricas em conteúdo, aproveitando mais o tempo, evitando separar os conteúdos em disciplinas. O planejamento seria único para as turmas e apenas apresentaríamos atividades para cada nível de escolarização, promovendo apoios aos estudantes público da Educação Especial. Isso fez com que as professoras economizassem os tempos de planejamento, conseguissem articular os conteúdos das três turmas, propusessem atividades com um tema comum, facilitando a mediação do conhecimento e proporcionando maior interação com a turma.

Essa dinâmica faz emergir uma ecologia dos saberes (Santos, 2008) em sala de aula, expressa por meio dos conhecimentos curriculares, das vivências dos educandos, da visibilidade e inventividade das “práticas pedagógicas do sul”, que reconhecem experiências, tempos de aprendizagem e especificidades da sala multisseriada, favorecendo conhecimentos acessíveis aos estudantes público da Educação Especial.

Sobre a experiência interdisciplinar, a professora avaliou ser difícil compreender a metodologia, mas conseguiu articular o tema “Agricultura Familiar” com as disciplinas, contemplando diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes presentes na classe multisseriada.

Quando eu vim pra cá, eu fiz meu planejamento assim: primeira aula, Português; segunda aula, Matemática. Aí a pedagoga falou que não era assim que funcionava. Aí que veio meu desespero. Como que eu vou trabalhar fauna e a flora, dentro de Português, Matemática, Ciências e Geografia se não tem 1ª aula, 2ª aula? Fiquei doida [...]. Depois, eu gostei, porque é menos trabalho. Antes, eu tinha que planejar uma aula de cada disciplina. Agora eu planejo uma aula de quatro horas. Aí, eu já pego, por exemplo, o conteúdo de alimentação saudável já abordando a História, ou seja, como era antigamente os hábitos alimentares. Depois abordei as regiões (Geografia), as doenças (Ciências), os textos (Língua Portuguesa) e os gráficos (Matemática) [...]. Nessas classes multisseriadas, diferentes das EMEFs, eu aprendi. Não é fácil trabalhar aqui. Tem que ter mais responsabilidade sobre o que estamos falando na sala de aula, porque tenho três níveis diferentes, além dos meus alunos com laudo. É desafiador, mas é prazeroso (Professora Ana, 2022).

Diante do relato da professora, pudemos perceber que ela começa a pôr em prática o trabalho de tradução proposto por Santos (2008). Por meio do diálogo entre os conhecimentos, sem a hierarquização de conteúdos e a fragmentação dos tempos de aprender, adota como objetivo a mediação de conhecimentos sobre alimentação saudável — parte da vivência dos estudantes filhos de produtores rurais. Com isso, promove uma conversa interessante entre as disciplinas que compõem essa rede dialógica.

A classe multisseriada precisa de maior atenção pelas ações estatais. Ela possibilita que estudantes com diferentes percursos de escolarização aprendam em uma mesma classe. O professor precisa encontrar redes de apoio para utilizar essa alternativa como uma oportunidade de criar inteligibilidade recíproca entre as experiências dos estudantes, fazendo emergir práticas pedagógicas do Sul que potencializem o trabalho na turma comum e apontem pistas sobre o que deverá ser complementado/suplementado pelo Atendimento Educacional Especializado, conforme preceitua a PNEE/2008.

É justamente a participação do estudante público da Educação Especial no coletivo da turma em que estuda que trará indícios, embriões, possibilidades e indicativos do que o professor de Educação Especial explorará, de modo mais específico, nos momentos de intervenções individualizadas. Se o

trabalho na classe comum se mostra precário, torna-se difícil entender o que será complementado/suplementado nas salas de recursos multifuncionais.

A narrativa de Ana nos leva a apostar que as salas multisseriadas favorecem o ensino em multiníveis e auxilia na articulação do Atendimento Educacional Especializado. Nas palavras de Almeida (2012, p. 76), o referido método busca “[...] um currículo comum com estratégias em níveis diversificados e [que] dê aos alunos de todos os níveis oportunidades de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma”.

Para Porter (1997, p. 45),

O ensino com níveis diversificados implica: identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa lição; determinação duma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho.

Retomando o trabalho em grupo que propusemos à classe, enquanto Maria realizava seu desenho, juntamente com os demais estudantes na sala regular, a professora Júlia falava das dificuldades em trabalhar com a discente, pois trazia dúvidas relacionadas a sua função:

Tá vendo como ela entende! Você explicou a matéria pra turma e eu fui conversando com ela em Libras sobre o que era a aula. Falei com ela que estávamos discutindo sobre agricultura familiar. Ela já entendeu, porque já fizemos dois trabalhos na sala do AEE sobre o tema. Então, eu acho que ela tem que aprender Libras mesmo. É a língua dela, mas a pedagoga insiste em falar que eu tenho que alfabetizar. Eu já falei que quem é surdo usa Libras. A maioria dos textos e vídeos que eu procuro sobre isso, fala que a libras deve ser a língua materna deles e que só 20% dos surdos são alfabetizados. É muito difícil ensinar Libras e alfabetizar ao mesmo tempo. Seria muito bom se ela aprendesse a ler e escrever, mas com as condições que temos não dá (Professora Júlia, 2022).

O relato da professora de Educação Especial demonstra dois aspectos que devemos analisar: o primeiro diz respeito à fragilidade na sua formação. A falta de conhecimentos teórico-práticos leva a docente a acreditar que os estudantes

com deficiência auditiva devem aprender, prioritariamente, a Língua Brasileira de Sinais. Consideramos que a formação desses estudantes perpassa pela apropriação da Libras, da Língua Portuguesa (como modalidade escrita) e dos componentes curriculares. Trata-se de um direito, pois a convivência com essa ecologia de saberes é crucial para a inclusão escolar/social desses sujeitos.

O segundo aspecto está associado à ausência e à precariedade de políticas públicas para a composição de rede de apoio à própria professora de Educação Especial. Há falta de recursos e de instrumentos pedagógicos. A leitura equivocada sobre a escola do campo leva à compreensão de que tais artifícios não são necessários. Precisamos avançar quanto à acessibilidade curricular, destacando o trabalho com a alfabetização visto como um direito subjetivo. A precarização de recursos e de formação docente leva a professora do Atendimento Educacional Especializado a concentrar suas atividades no ensino da Libras, despotencializando outros conhecimentos necessários à formação da discente.

Essa tensão vivida pela professora nos faz refletir sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Especial nas escolas do campo. Júlia foi contratada como intérprete, formada em Pedagogia e já atuando como auxiliar de atendimento educacional especializado, mas sem formação em Libras. Durante nossas conversas, ela falava sobre trabalhar diante desse cenário. Sinalizava que iria procurar um curso, que a Secretaria disponibilizaria uma formação e o quanto buscava, por conta própria, aprender a referida língua na internet, aplicativos e livros.

Cabe destacar que os estudantes público da Educação Especial participaram da atividade em grupo. Apesar das especificidades de cada um, todos conseguiram atender ao objetivo proposto. O desenho estava relacionado com a realidade dos discentes. Além disso, abordamos os conhecimentos previstos no currículo. Em diálogo com os discentes, eles afirmavam: aprendemos. O conteúdo foi avaliado como significativo.

Para ampliar a inclusão da estudante Maria, conversamos, no dia do planejamento, sobre a possibilidade de a professora Júlia trabalhar, de forma antecipada, alguns sinais com apoio de figuras, imagens e fotos. Sugerimos a confecção de cartazes para que ela se sentisse mais segura e proporcionasse à estudante conexão entre o que havia estudado na sala do Atendimento Educacional Especializado com o conteúdo trabalhado na classe comum: “Posso montar com ela um cartaz através de recorte e colagem, alguns sinais e

trabalhar com um vídeo, acho que vai dar mais conexão com o que você vai trabalhar depois na sala e ela não fica tão perdida” (Professora Júlia).

Ao fim das atividades, pedimos aos estudantes que trouxessem, para a próxima aula, produtos que os seus responsáveis cultivavam em suas propriedades para darmos continuidade ao projeto “Agricultura Familiar”. Mediante esse combinado, iniciamos a aula, do dia 24 de agosto de 2022, com a identificação dos alimentos cultivados pelos familiares, trazidos pelos estudantes, conforme explicita um recorte do diário de campo:

Durante o momento inicial, os alunos se mostravam empolgados e curiosos com a atividade. Perguntavam uns aos outros quais alimentos tinham trazidos. Conversamos sobre a variedade de alimentos e acerca da importância da produção agrícola familiar para a subsistência.

Discutimos que a produção da comunidade era responsável por alimentar pessoas que moravam nas cidades, escolas, hospitais, presídios, asilos, dentre outros espaços. Dialogamos sobre o período de produção de cada alimento, ou seja, quanto tempo cada um demorava, desde o plantio até a colheita, o cultivo de cada um e as estações do ano, dentre outros assuntos. Aproveitamos para levar pés de plantas (repolho e couve, por exemplo) para trabalhar a estrutura das plantas, desenvolvendo conteúdos de Ciências. Esse momento se caracterizou como uma aula dialogada com os estudantes. Após a identificação, deixamos os produtos expostos para que os alunos listassem (no caderno) o nome dos alimentos.

Para envolvimento da aluna Maria, propusemos à professora Júlia, que apresentasse os sinais dos alimentos, assim como à turma, proporcionando aprendizagem coletiva. Neste momento, a docente pegava o alimento e fazia o sinal para a estudante, em seguida, pedia que ela o ensinasse a turma e orientava que todos fizessem o gesto indicado. Era perceptível, no olhar e nas expressões faciais, que Maria se sentia feliz em ensinar os sinais aos colegas.

Após esse momento, os demais alunos público da Educação Especial tiveram um tempo específico para explorar os alimentos. Manusearam, falavam do que gostavam de comer, dos que não gostavam, discutimos sobre quais poderiam ser ingredientes de sopa, de suco, salada,

dentre outras possibilidades. Após essa conversa, eles se puseram a escrever os nomes. Os que tiveram maior dificuldade com a escrita (Joana, Nina e Eduardo) usaram o apoio do alfabeto móvel para formar as palavras. Por fim, a turma montou uma cesta com os produtos que foram usados na merenda escolar (Diário de Campo, 24-8-2022).

A atividade proposta faz nascer “práticas pedagógicas do Sul”. São práticas que compreendem a importância de visibilizar os saberes do campo, ou seja, modos de produção agroecológicos, crenças, costumes, culturas, preservação dos recursos naturais, estabelecendo relações desses conhecimentos com o currículo, com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes do campo, inclusive dos alunos apoiados pela Educação Especial.

Por isso, colocamo-nos o desafio de traduzir (Santos, 2007) o trabalho da professora da classe multisseriada, nas atividades do pesquisador, dos demais profissionais e nos saberes dos alunos na busca pela visibilidade de práticas pedagógicas do Sul. Práticas acessíveis e compostas por muitos pensamentos que nos ajudam a utilizar alternativas existentes na escola (livro didático, atividades, jogos, dinâmicas, pesquisas de campo, dentre outras) em uma perspectiva contra-hegemônica para traduzir o conhecimento em práticas acessíveis aos estudantes apoiados pela Educação Especial.

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas que nos são impostas com a imensa variedade das experiências [...]. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, pelo trabalho de tradução (Santos, 2006a, p. 135).

Para articulação dos conteúdos curriculares das três turmas, tomamos, como ponto de partida, a proposta curricular do município que possui uma organização que facilita essa tarefa. Ao selecionar um tema de estudo, o documento disponibiliza conteúdos referentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano que abordam essa mesma temática, mas com grau de aprofundamento diferente

A seguir, expomos fotografias que nos ajudam a apresentar práticas desenvolvidas com os estudantes.

Imagem 6 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 7 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 8 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 9 — Atividade sobre os alimentos produzidos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ainda na data de 24 de agosto de 2022, no segundo momento da aula, propusemos aos estudantes situações-problema que envolviam a atividade

agrícola. Nela, eles puderam utilizar os alimentos trazidos como material concreto para elaborar suas respostas aos exercícios apresentados. Vejamos como as atividades foram estruturadas:

Atividades de Matemática

1. Carlos colheu 20 laranjas, dividiu as laranjas em partes iguais com seus dois irmãos. Quantas laranjas cada um tem?
2. Caio tem 40 mexericas e deu $\frac{1}{4}$ para seu primo. Quantas mexericas Caio deu?
3. Eduardo colheu, em sua propriedade, 13 sacos de milho, 2 sacos de feijão, 10 caixas de laranja e 43 sacos de inhame. Qual foi a quantidade de produto que José colheu?
4. No ano passado, Nina colheu 52 sacos de café. Este ano, a colheita rendeu o dobro. Quantos sacos de café Nina colheu este ano?
5. Joana foi à feira comprar frutas e verduras. Comprou abacate, tomate, pimentão, batata, alface, repolho, morangos, banana e chuchu. O total das compras foi de R\$ 73,00. Ela pagou com uma nota de R\$ 50,00 e duas de R\$ 20,00. Quantos reais ela recebeu de troco?

Decidimos trabalhar com Matemática envolvendo o conteúdo abordado em sala de aula. Os problemas matemáticos relacionavam-se com as quatro operações. Micotti (1999, p. 162) ressalta sobre a importância de o ensino da Matemática estar vinculado a situações da vida diária:

O caráter abstrato dos estudos matemáticos surpreende os principiantes nos primeiros contatos com o mundo de ideias e representações, desprovidas das particularidades das coisas materiais. Apesar de a matemática ser utilizada e estar presente na vida diária, exceto para quem já compartilha desse saber, as ideias e os procedimentos matemáticos parecem muito diferentes dos utilizados na experiência prática ou na vida diária.

Vejamos como o diário de campo nos ajuda a continuar a narrativa dessa discussão:

Nessa atividade, os alunos sentiram dificuldade de interpretação, tanto os alunos público da Educação

Especial quanto os demais. Apenas três conseguiram resolver o exercício sem pedir apoio. Alguns precisaram de material concreto – como Dourado. Além disso, disponibilizamos grãos de feijão e de milho para que pudessem desenvolver os cálculos. Mesmo assim, Eduardo e Nina não conseguiram fazer sozinhos e precisaram do apoio do pesquisador e da professora Ana. Os alunos demonstravam muita dificuldade em transpor para o papel suas reflexões. Fomos, aos poucos, fazendo questionamentos e, a partir dessas exposições orais, eles iniciavam seus rascunhos. Joana parecia fechar-se em si. Apresentava respostas desconexas aos nossos questionamentos, demonstrando medo em verbalizar seu pensamento. Com muita dificuldade, fomos interagindo e, aos poucos, ela ia desenvolvendo o raciocínio (Diário de Campo, 24-8-2022).

Sobre esse momento de proximidade com os estudantes público da educação especial, a professora analisou:

Juliano, pela primeira vez, consegui sentar ao lado das crianças que nunca tinha tido tempo de dar atenção [...]. Todos têm uma dificuldade danada, mas vejo que estar mais perto, problematizar com eles, induzir a pensar, manusear o material com eles torna mais acessível esse conhecimento. Realmente, trabalhar com mais pessoas em sala de aula permite ao professor dar atenção àqueles que realmente precisam e que, muitas vezes, acabam ficando de lado (Professora Ana).

Estudos no campo da Educação Especial (Baptista, 2011; Vieira, 2012; Ghidini, 2020) têm defendido o Atendimento Educacional Especializado como redes de apoio à escolarização dos estudantes nas escolas comuns. Essa demanda também deve estar extensiva às escolas camponesas, inclusive, com classes multisseriadas. Como afirma Sá-Chaves (2000), escolas inclusivas convocam práticas pedagógicas solidárias em detrimento das solitárias. O trabalho em conjunto possibilita que os processos de tradução de saberes e experiências se mostrem mais presentes nas ações dos professores e contribuam com as práticas pedagógicas.

A última aula — prevista para essa sequência didática — aconteceu no dia 25 de agosto de 2022. Iniciamos com um vídeo disponível no Youtube,

referente a uma entrevista com o diretor do Departamento de Financiamento e Proteção da Produção da Secretaria de Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário. No vídeo, ele discute a importância da agricultura familiar para o abastecimento do mercado interno do Brasil. Depois, dividimos a turma em dois grupos e entregamos o seguinte texto sobre o tema estudado:

Agricultura Familiar

A chamada agricultura familiar é muito relacionada com a agricultura de subsistência, na qual o trabalho agrícola é tocado pela família proprietária da plantação. Sendo, portanto, o oposto da agricultura patronal, aquela desenvolvida pelos grandes proprietários de terra em que quem toca o trabalho agrícola são os funcionários contratados para esse fim.

A agricultura familiar é regulamentada no Brasil pela Lei 11.326 de 2006, que estabelece como agricultor familiar aquele que usa mão-de-obra exclusivamente ou quase de sua família, que também é a proprietária e gestora, bem como não tenha uma propriedade maior do que 4 módulos fiscais (unidade de medida de terra que muda em cada município), além de ter ao menos uma parte dos seus rendimentos retirados do trabalho naquela terra.

Existem divergências sobre o conceito de agricultura familiar escolhido pela lei, então há de se tomar cuidado ao ler uma pesquisa ou uma notícia sobre agricultura familiar para ter certeza de que aquela notícia ou pesquisa está usando a mesma definição escolhida pela lei. Apesar de alguns optarem por entender agricultura familiar de forma diferente daquela contida na lei, prevalece na prática e na maioria das publicações o uso prescrito pela legislação.

Diferentemente da agricultura de subsistência, a agricultura familiar pode sim estar voltada para a venda dos produtos agrícolas e não apenas para o consumo direto por parte do produtor rural. Porém, assim como agricultura de subsistência, raramente conta com uso de maquinários e outras tecnologias de ponta, tanto pelo espaço limitado para o cultivo na propriedade (que sempre será uma pequena propriedade, os chamados minifúndios) quanto pela simples falta de recursos financeiros para comprar tais equipamentos e outras tecnologias mais sofisticadas.

Embora geralmente a agricultura familiar produza orgânicos, a princípio não é uma relação obrigatória. O agricultor familiar pode optar por seguir algum modelo de agricultura tradicional (como aquela dos povos originários, indígenas, quilombolas e ribeirinhas e outras populações), agricultura biodinâmica, agricultura biointensiva, agricultura de jardinagem e qualquer outro método adequado para pequenas plantações.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obtidos no Censo Agro de 2017 e comparados com o dos censos agro de anos anteriores, percebe-se que o campo está cada vez mais mecanizado e a agricultura familiar vem sendo cada vez mais reduzida. Pode-se explicar essa redução pela dificuldade de competir com os grandes produtores, as dificuldades para acesso a crédito nos bancos, apoio insuficiente do governo e outras dificuldades comuns aos pequenos empreendedores.

Apesar disso, a agricultura familiar ainda é muito importante para a soberania e para a segurança alimentar do povo brasileiro, sendo responsável pela maior parte da produção agrícola de alguns alimentos específicos, também ocupando boa parte dos produtores e trabalhadores do campo dedicados a produzir aqueles gêneros agrícolas.

Há inclusive uma polêmica sobre a quantidade exata da produção agrícola brasileira que seja produzida pela agricultura familiar, alguns sites governamentais chegaram a alegar que seria 70% da produção, porém não é consenso na comunidade científica e existem fortes dificuldades para se calcular o volume exato dessa produção e quais os critérios para comparar gêneros alimentícios tão diferentes entre si.

(Morôni Azevedo De Vasconcellos)

Como proposta da atividade, o texto teve os parágrafos recortados para que os estudantes pudessem ler e colocar em ordem a fim de estruturar os parágrafos para dar sentido e coerência à produção. Pensamos nessa dinâmica, pois, em conversa com a professora Ana, ela relatou que sentia necessidade de explorar a interpretação. Então, entregamos as fichas embaralhadas para que os grupos pudessem ler. Com o apoio do pesquisador em

um grupo e o da professora em outro, formos tensionando com os estudantes a elaborar a estrutura do texto.

Caio: É fácil professor, o primeiro parágrafo é o que tem o título.

Pesquisador: Muito bem, esse parágrafo nos dá condições de entender sobre o assunto do texto, mas quem está com o segundo?

Estudante: Eu acho que é esse que fala da LEI 11.326 de 2006.

Carlos: Que tal se a gente ler os dois primeiros parágrafos e cada um ler o seu de novo para a gente descobrir?

Essa dinâmica proporcionou momentos de leitura coletiva, interpretação e colaboração entre os estudantes. No grupo da professora Ana, também houve interação. Após a ordenação dos parágrafos pelos dois grupos, projetamos o texto no quadro para que os estudantes pudessem analisar se tinham acertado. Um grupo teve um erro e o outro dois. Avaliamos a atividade de forma positiva, pois todos participaram. Trabalhamos a leitura e a interpretação — desafio comum à turma.

Nessa aula, também propusemos uma produção textual sobre o tema estudado. A professora Ana havia conversado sobre, nos mesmos grupos, os estudantes realizaram a construção coletiva de um acróstico sobre agricultura familiar para exposição. Sobre a produção escrita, como proposta pedagógica aos estudantes público da Educação Especial, Fernandes (2011) salienta que:

Cabe ao professor, especificar tudo o que é fundamental para o processo de escrita, conduzindo os alunos em todas as tarefas inerentes a este processo, e dando-lhes um feedback constante. A partir do momento em que os professores forem capazes de motivar os alunos e de lhes criar a consciência da necessidade de um maior envolvimento no processo de escrita, estamos certos de que se aumentará proporcionalmente a oportunidade de melhorar a aprendizagem nas outras áreas curriculares (Fernandes, 2011, p. 24-25).

A execução do acróstico, em grupo, foi desafiadora, pois se tratava de um gênero textual com o qual os estudantes não tinham contato. Propusemo-nos a explicar do que se tratava e, em seguida, iniciamos a produção. No

momento de leitura, elegemos algumas palavras-chave e escrevemos no quadro. Após apresentar o tema (agricultura familiar), conversamos que, a partir das letras, teriam que elaborar frases (com rimas ou não) e, ao final, constituir um texto a partir de suas compreensões sobre o tema.

Os alunos público da Educação Especial participaram da atividade, uns com mais facilidade, outros não. Percebemos que a produção textual é um desafio a ser superado por todos. Joana, Nina e Eduardo foram os que demonstraram mais dificuldade em participar da produção escrita no grupo. Ficaram observando as falas dos colegas e pareciam não ter entendido a proposta da atividade. Carlos e Caio tiveram mais facilidade de interação com o grupo, participaram propondo ideias, rimas e também na escrita do texto (Diário de Campo, 25-8-2022).

Realizada essa primeira sequência didática, passamos a pensar outra temática a ser trabalhada. Percebemos que a organização didática anterior foi satisfatória, que os alunos se demonstraram interessados e estavam empolgados com a presença da pesquisa na escola. As professoras também se sentiam apoiadas, perguntando quando íamos planejar outra sequência.

Dando continuidade à proposição da investigação na escola do campo pesquisada, propusemo-nos a planejar mais uma sequência didática, contando com o apoio da professora da sala regular e das duas docentes de Educação Especial. O Quadro 3 explicita o planejamento realizado para a atividade.

Quadro 3 – Organização da 2ª sequência didática (continua)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	
Conteúdo geral	Sistema Solar
Objetivos	Identificar as características da Terra Reconhecer o Sol como fonte de luz e energia térmica Analisar e reconhecer as fases da Lua Compreender o movimento de rotação e translação Reconhecer os planetas do sistema solar

Quadro 3 – Organização da 2ª sequência didática (conclusão)

1ª AULA (19 de setembro)	CONTEÚDO Planeta Terra
	METODOLOGIA Roda de conversa sobre a estrutura do planeta Terra Leitura de texto Experiência com quatro tipos de solo Representação das camadas do planeta Terra
2ª AULA (20 de setembro)	CONTEÚDO Sistema solar Movimento de rotação Movimento de translação
	METODOLOGIA Leitura coletiva Confecção de uma maquete representando o sistema solar
3ª AULA (21 de setembro)	CONTEÚDO Fases da Lua
	METODOLOGIA Pesquisa sobre a influência das fases da Lua na agricultura. Apresentação de vídeo Roda de conversa Atividade de recorte e colagem

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, pelas professoras de Educação Especial e do núcleo comum, (2022).

Iniciamos a segunda sequência didática em 19 de setembro de 2022. Um dos autores do livro, ao chegar à sala de máscara, os estudantes perguntaram se ele estava com Covid-19. Disse que estava com sintomas gripais, que havia feito o teste e, mesmo tendo resultado negativo, preferiu usar máscara para protegê-los. Como proposta de trabalho, levamos os estudantes para o pátio da igreja para apresentar o tema que iríamos estudar — o sistema solar. Levantamos alguns questionamentos e tiramos dúvidas. Pedimos aos alunos

que citassem algumas características da Terra que eles conseguiam perceber e relacionar com o que viam à sua volta.

Juliano: Ao observar o globo terrestre e olhar à nossa volta, o que vocês percebem?

Estudante do 5º ano: Professor, vejo que aí tem muita água, que a Terra é redonda, mas a gente não percebe! Olhando à nossa volta, vejo muitas montanhas e aí (no globo) não!

Caio: Se a Terra é redonda, como as coisas ficam em pé? Como a água não escorre?

Estudante do 4º: Além da Terra e da água existe o ar da atmosfera, que a gente não vê aí, mas que podemos sentir aqui! (Diário de Campo do Pesquisador, 2022).

A atividade oportunizou dialogar com os alunos ali mesmo, sob a sombra da árvore. Abordamos temas como a lei da gravidade, o relevo, a vegetação, a estrutura da terra e as demais dúvidas dos estudantes. Destacamos que essa prática foi interessante, pois pedimos que não levassem nada para anotação, já que gostaríamos da participação por intermédio do diálogo.

Esse momento foi interessante, pois os estudantes sentaram nos bancos à sombra de uma árvore e fomos provocando a pensar, perguntando sobre os conhecimentos que já havíamos trabalhado em sala. Com o auxílio do globo terrestre, analisamos sua estrutura, cores e formato. Discutimos sobre gravidade, a influência do Sol no planeta e percebemos a participação e interesse dos alunos pela atividade (Diário de Campo do Pesquisador, 2022).

Imagem 10 — Roda de conversa sobre o planeta Terra no pátio da igreja



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 11 — Roda de conversa sobre o planeta Terra no pátio da igreja



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Recorramos mais uma vez ao diário de campo para evidenciar como a atividade foi desenvolvida com a turma. Assim, registramos:

Ao retornar à sala, fizemos uma apresentação dialogada sobre o conteúdo com o auxílio da lousa digital.

Nela, trabalhamos com imagens e textos informativos. Nesse momento, abordamos a estrutura da terra e os diferentes tipos de solo, proporcionando aos estudantes a vivência de uma experiência, qual seja, levamos quatro garafas pet com solos diferentes (argiloso, orgânico, arenoso, calcário) e, após explicar sobre a incidência desses solos, propusemos que colocassem caroços de feijão e observassem, em um período de tempo, como cada um ia se desenvolver.

A atividade desenvolvida também foi proposta aos estudantes público da Educação Especial, mas destacamos que, nesse dia, a estudante Nina não estava na aula. Os demais alunos observaram o desenvolvimento da proposta (Diário de Campo, 19-9-2022).

A seguir, apresentamos a organização da aula e a execução das atividades

Imagem 12 — Apresentação do conteúdo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 13 — Apresentação do conteúdo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Partindo da realidade dos estudantes, em sua maioria filhos de agricultores que lidam com a terra e cultivam o feijão, pensamos, nessa proposta, aproximar os conhecimentos da vida cotidiana do campo dos saberes científicos, a fim de criar uma ecologia de saberes (Santos, 2006a, 2008) e, a partir do processo de tradução (Santos, 2007), fazer dialogar os conhecimentos a partir de uma “prática pedagógica do Sul” capaz de visibilizar o trabalho do professor dentro das escolas do campo. Para tanto, recorreremos a recursos e materiais para a reinvenção dessas práticas, visando a facilitar a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, apoiando os públicos da Educação Especial. Nessa direção, Molina e Freitas (2011, p. 24) afirmam que, no ambiente escolar:

Os sujeitos do campo devem ser ativos/participativos do processo ensino aprendizagem de maneira que dialoguem os saberes e experiências dos mesmos, com conhecimento científico para que assim o conhecimento construído a partir deste encontro seja significativo de maneira a intervir na realidade desses sujeitos transformando-a e melhorando-a. Daí um grande desafio e uma grande possibilidade da escola do campo: articular tais conhecimentos de forma a contribuir com a autonomia e criticidade dos educandos, e para tanto faz-se necessário estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que

extrapolem esses limites e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala.

Após esse experimento, incentivamos os estudantes a construir uma bola de isopor para representação. Para tanto, foram motivados a utilizar tinta guache azul e marrom para representar a crosta. Trabalhamos com gel para representar o manto e outra bola de isopor menor para representar o núcleo, conforme registro que segue.

Ao dialogar com os estudantes sobre a estrutura da Terra, fomos apresentando imagens no quadro com apoio da lousa digital. Relacionamos a estrutura da Terra com as aulas passadas, falando sobre relevo, vegetação e hidrografia. Fomos indagando aos alunos para que compreendessem que a crosta terrestre era composta por esses elementos. Com o auxílio do Globo Terrestre, apresentamos as calotas polares, os oceanos, os continentes, os hemisférios, dentre outros. Nessa parte da explicação, ficamos mais próximo dos estudantes apoiados pela Educação Especial para perceber quais eram suas reações. Joana, com o olhar sempre atento, perguntava se a praia também fazia parte da crosta terrestre. Caio e Carlos se mostraram mais antenados no assunto, fazendo intervenções na fala do pesquisador.

Como estávamos com uma quantidade reduzida de material, solicitamos aos estudantes da Educação Especial que formassem um grupo à frente da sala, pois eles iriam realizar a atividade. Pegamos os materiais, orientamos como deveriam representar a estrutura da Terra e eles se puseram a fazer. Maria e Joana desenharam os continentes e os oceanos observando o Globo Terrestre. Caio e Eduardo fizeram a mistura do gel com a tinta guache para compor o manto. Carlos se propôs pintar o núcleo. Foi um momento de muita interação. Os outros estudantes observavam o protagonismo dos colegas e a atividade durou cerca de 40 minutos (Diário de Campo, 19-9-2022).

Continuamos com a produção em aulas seguintes. A segunda aconteceu em 20 de setembro de 2022. Iniciamos conversando sobre o sistema solar e fizemos um levantamento de informações do que os estudantes sabiam sobre o tema, já que havíamos discutido sobre o planeta Terra na aula passada.

A ideia era utilizar um material representando o sistema solar disponível na escola para fazer uma apresentação dos planetas, demonstrando como acontecem os movimentos de rotação e translação da Terra, mas, como a unidade de ensino estava em reforma, o material existente havia sido colocado em uma caixa e guardado no depósito, juntamente com outros recursos. Segundo a professora, ele não estava funcionando, então trabalhamos com o que estava ao nosso alcance.

Com o globo terrestre e o auxílio de uma bola de isopor representando o Sol, mostramos como funcionavam os movimentos de rotação e translação da Terra. Também discutimos sobre as quatro estações do ano, destacando as relações com esses movimentos. Apresentamos um trecho do documentário “O Sistema Solar”, disponível no Youtube, e distribuímos fichas de leitura sobre a temática.

O segundo momento da aula foi destinado à confecção de uma maquete para representar os planetas do sistema solar. Nesse dia, a professora Júlia não participou da aula, pois amanheceu chovendo e ela não compareceu à escola. Isso tornou o trabalho mais desafiador, tendo em vista a comunicação com a estudante Maria se mostrar mais limitada. Percebemos que ela teve dificuldades de participar da aula, principalmente no primeiro momento de exposição do conteúdo. Como não sabemos Libras (os pesquisadores e a professora regente), pedimos às crianças que já estabelecem uma comunicação com a discente, por meio de alguns sinais ou códigos criados por eles, que fizessem a tradução dos comandos das atividades.

Muito difícil essa situação. Quando a Júlia não vem, eu me sinto de mãos atadas com ela, um sentimento de impotência. Ela chega, senta e fica desenhando, sem ninguém falar nada. Quando dá para trazer ela pra alguma atividade, eu peço às meninas que conseguem se comunicar com ela pra explicar o que tem que fazer, mas eu confesso que esse trabalho colaborativo não está acontecendo da melhor forma. A professora Júlia é meio resistente em participar da minha aula, em trazer a aluna para sala, ela prefere trabalhar lá. Eu tento falar com ela pra ficar na sala, mas ela não aceita, só vem quando você está aqui (Professora Ana, 2022).

Em muitos casos, a resistência ao trabalho colaborativo e à presença do professor especializado na sala de aula é manifestada pelos professores do

ensino comum. Muitas vezes, quando o movimento é permitido, tem-se a compreensão de que o docente especializado irá assumir integralmente o ensino da criança com deficiência e o professor do ensino comum se dedicará aos demais alunos.

No caso da pesquisa, evidenciamos que essa dificuldade de adesão ao trabalho colaborativo se deu pela professora do atendimento educacional especializado que sentiu dificuldades em trabalhar a Libras na sala regular. Essa compreensão exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento das atividades e nos diversos olhares dentro da escola, tendo em vista que nem sempre os professores possuem dispositivos, apoios e recursos para ousar esses desafios.

A proposta de trabalho colaborativo exige que os professores compartilhem conhecimentos, promovendo um currículo que atenda às especificidades dos estudantes público da Educação Especial, fortalecendo as oportunidades para todos os alunos. Com isso, “[...] o professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 37).

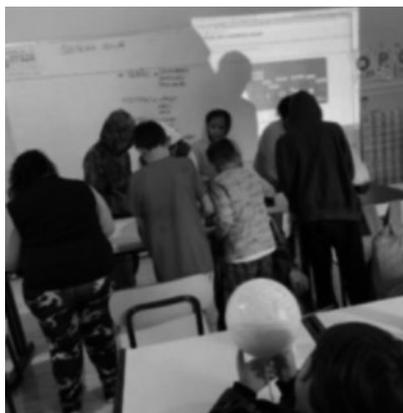
As imagens a seguir apresentam as práticas desenvolvidas com os estudantes e a maquete finalizada.

Imagem 14 — Confecção da maquete sobre o sistema solar



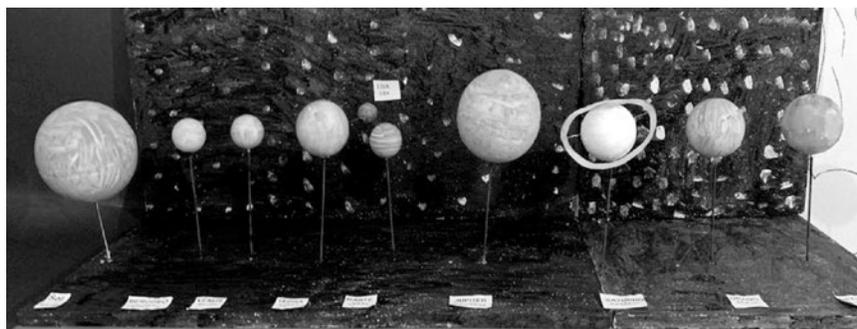
Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 15 — Confeção da maquete sobre o sistema solar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 16 — Maquete sobre o sistema solar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

O trabalho com o sistema solar foi devidamente registrado, tanto por meio de fotografias como no diário de campo. Vejamos o que os registros sinalizam:

A atividade de confecção da maquete do Sistema Solar envolvia toda a turma. Como se tratava de uma atividade que contava com materiais que a escola não tinha e o uso de tinta que era pouco comum, os estudantes ficaram bem empolgados com a proposta. Para isso, tivemos que realizar um sorteio para distribuir as tarefas, pois, de início, todos queriam pintar as bolas maiores.

Então, pedimos que escrevessem os nomes dos planetas e das estrelas nos papéis e realizamos o sorteio. Havia reclamação dos estudantes quando um colega tirava o planeta que era de seu desejo, mas deixamos que eles fizessem as trocas para começar a atividade.

Quando os planetas estavam pintados, fomos organizando a maquete, perguntando a ordem de cada planeta, tendo o auxílio de uma imagem na lousa. Quando cada estudante ia fixar seu planeta na maquete, ele deveria realizar a leitura de suas principais características (massa, cor, temperatura, distância do Sol, dentre outras) que foi entregue no início da aula.

Carlos, estudante apoiado pela Educação Especial, perguntou-nos se, à noite, conseguíamos ver algum planeta a olho nu. A turma interagiu respondendo que era possível observar a Lua e as estrelas. Caio nos contou que já teve a oportunidade de observar o céu através de um telescópio (recurso presente na escola onde estudava). Na oportunidade, conversamos sobre o Planetário da Ufes, que permitia ver alguns planetas, cometas e estrelas, através do seu megatelescópio. Joana, então nos perguntou por que não os levávamos até ao planetário para que pudessem fazer a observação. Dissemos da nossa vontade, mas essa visita não dependia apenas de nós. Fomos conversando com os estudantes, tirando as dúvidas, até terminar a proposta da atividade (Diário de Campo, 20-9-2022).

A terceira aula aconteceu em 21 de setembro de 2022. Ao chegarmos à escola, os estudantes já vieram ao nosso encontro, perguntando sobre o que iríamos estudar, demonstrando curiosidade. Consideramos importante destacar que, nesse dia, a professora Mari não estava presente e a estudante Nina também havia faltado.

Dando continuidade às discussões sobre o sistema solar, abordamos as fases da Lua. Conversamos e levantamos problematizações, levando os estudantes a falar sobre as pesquisas realizadas com seus responsáveis sobre como as fases da Lua influenciam a agricultura. Após esse momento, os discentes do 5º ano tiveram acesso ao conteúdo do seu livro didático, precisamente, no capítulo 1, que trata dos movimentos da Terra e da Lua. Com isso, realizaram a leitura do texto e analisaram as figuras. Com os estudantes do 3º

e 4º ano, fizemos um momento de contação de história com o livro *A orquestra da Lua Cheia*, de Jens Rasmus. Esse momento foi marcado pela leitura e exploração da história com os estudantes público da Educação Especial.

Realizado esse momento de leitura, apresentamos dois vídeos sobre o assunto. O primeiro tratava das fases da Lua com uma explicação científica. O segundo abordava as influências da Lua sobre a agricultura. Os estudos realizados nos permitiram mediar práticas pedagógicas para explicar os movimentos de rotação e translação como observamos nas imagens a seguir.

Imagem 17 — Explicação sobre os movimentos de rotação e translação da Lua



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 18 — Explicação sobre os movimentos de rotação e translação da Lua



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A aula teve continuidade conforme a narrativa abaixo explicitada:

Utilizando o globo terrestre, uma Lua de isopor e uma lâmpada representando o Sol, apresentamos como ocorrem as fases da Lua, ou seja, de acordo com a iluminação que ela recebe do Sol, durante seu movimento de rotação e translação. Para essa atividade, fechamos a cortina da sala deixando o ambiente mais escuro, apagamos as lâmpadas e deixamos acesa apenas a que representava o Sol.

Fizemos um círculo, colocamos o Globo terrestre ao centro e pedimos ao estudante Eduardo que segurasse a Lua. Fomos explicando de forma bem lúdica e procurando mostrar cada movimento, para que eles percebessem que, de acordo com a posição da lâmpada, a sombra produzida era uma fase diferente da Lua.

Percebemos que os estudantes estavam entendendo a dinâmica, quando começavam a relacionar que, de acordo com o movimento de translação, tínhamos uma estação do ano. Falávamos que o movimento de rotação da Terra permitia a existência do dia e da noite. Percebemos maior dificuldade através das perguntas sobre a compreensão das fases da Lua, que necessita dos movimentos em torno do seu próprio eixo, do movimento do Sol e da Terra. Para maior compreensão, propomos uma atividade de recorte e colagem exemplificando como acontece esse processo.

A atividade foi de representação das fases da Lua. Com algumas cópias, os estudantes coloriram as Luas em suas fases e recortaram. No centro da cartolina, colocamos uma Lua cheia e, com o papel cartão preto (em formato de Meia-Lua), fomos girando, cobrindo e descobrindo as partes da lua, representando as suas fases, como podemos observar nas imagens a seguir (Diário de Campo, 21-9-2022).

Imagem 19 — Atividade sobre as fases da Lua



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Imagem 20 — Atividade sobre as fases da Lua



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

As atividades realizadas atenderam aos objetivos propostos. Os estudantes participaram tanto das discussões verbais, quanto da realização das práticas. Uma observação a ser feita veio ao longo da pesquisa: a estudante Joana demonstrou dificuldade de interação com os estudantes. Dificilmente ouvíamos

a voz dela. Percebemos que ela tinha vergonha e timidez. Sempre pedia ajuda aos colegas, mesmo quando era solicitada a fazer algo pela professora. Nessa atividade, constatamos seu protagonismo no momento de leitura, na organização do grupo e até mesmo na atividade de recorte e colagem. Em determinado momento, ela nos perguntou e trouxe algumas afirmativas: “Lua Cheia é quando fica tudo claro à noite? Minha mãe disse que só pode plantar as mudas na horta quando é Lua Crescente! Meu pai só corta a grama na Lua Minguante pra não crescer rápido!”

Os demais estudantes público da Educação Especial também participaram das atividades demonstrando maior autonomia. Falavam das experiências que tinham sobre as fases da Lua relacionadas com o plantio e as colheitas. Carlos nos contou que a melhor fase para “castrar” os animais (porcos e bovinos) é a Lua Minguante, porque não “incha” o local do corte.

As falas dos estudantes demonstram apropriação do conhecimento que se tornou significativo, pois faziam relação com a vida cotidiana. Identificamos também a evolução na alfabetização dos alunos apoiados pela Educação Especial e da turma.

Após o processo de pesquisa, reunimo-nos com a professora da classe comum, as duas docentes de Educação Especial e a pedagoga que fazia itinerância para avaliação coletiva. Santos (2008) nos ajuda a problematizar o que chamamos de mudança e resultado em pesquisa-ação, pois, para a racionalidade indolente, as mudanças precisam ser mensuradas, observadas e quantificadas.

Estudos como os desenvolvidos por Jesus (2008) nos permitem outras compreensões sobre o conceito “mudança” conforme excerto extraído de uma produção da autora com pesquisadores parceiros:

Aprendemos com a pesquisa-ação que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 782).

Em conversa com o grupo, decidimos marcar um encontro para dias depois do término da pesquisa, para que as docentes pudessem avaliar como iriam continuar o trabalho com os estudantes após a participação do pesquisador. Diante disso, encontramos-nos em 3 de outubro de 2022. A fala das professoras reforçou que o trabalho colaborativo facilita a projeção de ideias, outras possibilidades de trabalho pedagógico e, sobretudo, retira a sobrecarga de trabalho solitário da professora da sala comum. Com isso, ela não é a única responsável pela aprendizagem dos estudantes.

O trabalho colaborativo constituiu seus movimentos. As docentes e os estudantes (com e sem deficiência) estavam em constante colaboração. No transcorrer das aulas, das conversas, das visitas e das observações, procuramos problematizar, provocar e contagiar as professoras que se sentiam implicadas com os processos de escolarização dos discentes, conseqüentemente, contribuindo com a produção de práticas pedagógicas que visassem à inclusão daqueles apoiados pela Educação Especial no currículo vivido/praticado na classe multisseriada.

As professoras avaliaram a importância do trabalho colaborativo e concluíram que, por meio dele, é possível pensar em práticas pedagógicas inclusivas, mesmo diante das condições/desafios que afetam a escola do campo e a classe multisseriada. Diante disso, avaliaram:

Trabalhar em equipe é um desafio. Digo isso porque sou pedagoga, mas, quando a equipe tem o mesmo objetivo, dá certo. Mesmo não estando presente todos os dias, essa é uma avaliação que eu faço, citando, como ponto negativo das escolas multisseriadas, não ter a figura de um pedagogo, diretor ou coordenador todos os dias [...]. Também percebi o avanço tanto dos alunos, quanto das professoras. Ana chegou no meio do ano, passou por dificuldade de compreender o trabalho, mas a pesquisa ajudou e muito nesse processo de trabalhar de forma interdisciplinar com as três turmas. A pesquisa foi um ponto de apoio. Essa aula da Agricultura Familiar foi um despertar de como deveria acontecer o trabalho. Parece que ter alguém ali como suporte dá segurança. Júlia também avançou muito, pois tinha dificuldade em fazer o colaborativo, agora vejo que ela e Ana estão tentando trabalhar mais por essa via. Até

mesmo a Mari, que chegou há pouco tempo, já foi envolvida nesse movimento de vocês (Pedagoga, 2022).

Juliano, eu gostei muito da sua participação na minha aula. No início fiquei com receio, pois estava chegando na escola, conhecendo os alunos e ter de cara alguém junto comigo me deixou insegura. Senti muita dificuldade nesse processo inicial, mas considero que você veio pra somar. Aprendi muito com suas aulas, a forma como você apresentava o conteúdo, as atividades. Foi muito bom poder contar com você. A pesquisa mostrou como é possível envolver os estudantes nas atividades. A forma como a gente planejava garantia que todos participassem, cada um no seu tempo, do seu jeito (Professora Ana).

Pra mim foi um desafio também, eu trabalhava com a Maria na sala do AEE. Mesmo que, no início da aula, a gente ficasse na sala do ensino comum, eu tinha meus objetivos com ela depois. A pesquisa veio e fez a gente mudar um pouco isso. Você propôs que ficássemos na sala algumas aulas. Foi muito interessante, conseguimos envolver ela em algumas atividades, mas às vezes, eu ficava frustrada, mesmo a gente planejando juntos, na hora eu não conseguia traduzir uma explicação, e os materiais de apoio que eu levava pra sala pareciam não ser suficientes. A aula de agricultura abriu meus olhos. Para mim foi incrível! A partir daquele dia, comecei a acreditar que era possível. Eu considero que, com a Maria, o trabalho colaborativo é muito importante para o desenvolvimento social dela, porque ela já está no quinto ano e, se avançar, vai pra outra escola, mas na sala de AEE a gente consegue atender melhor às especificidades dela, por isso tinha que ter o contraturno (Professora Júlia).

Eu assumi a Educação Especial há pouco tempo. Considero que a pesquisa tenha facilitado minha compreensão. Já cheguei sendo envolvida, participando, porque a pesquisa estava acontecendo. Acredito que, se tivesse trabalhando sozinha na sala do AEE, teria sido mais difícil. Mesmo tendo participado de poucas aulas, foi muito significativo, com certeza vai contribuir no meu trabalho enquanto for professora de Educação Especial (Professora Mari).

A avaliação da pedagoga e das professoras envolvidas na pesquisa demonstra a relevância da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Percebemos o movimento de compreender a realidade e propor uma ação colaborativa com o intuito de que problematizar e pensar outras possibilidades sobre os processos educativos tenha contribuído para a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial na sala multisseriada.

Santos (2018) compreende que as *Epistemologias do Sul* criam a possibilidade de olhar para as exclusões radicais ou abissais de modo a desnaturalizá-las. Para o autor, se desejamos descolonizar nosso pensamento, precisamos de conhecimentos que propiciem às pessoas se sentirem parte deste mundo. A pesquisa-ação possibilita que os participantes da investigação se vejam pesquisadores coletivos e sujeitos de conhecimentos. Como afirma Santos (2018), esse modo de produzir ciência permite que esses indivíduos convivam com as *Epistemologias do Sul* que desvela a necessidade de outro conhecimento e do enfrentamento ao desperdício de experiências.

Conforme o pensamento do autor, as *Epistemologias do Sul* oportunizam novas possibilidades de compreender e lidar com o conhecimento. Nessa perspectiva, as falas das participantes nos remetem a pensar que outras práticas pedagógicas são possíveis para a escolarização dos estudantes, como as do Sul, por fazerem emergir na sala de aula multisseriada conhecimentos, experiências e ações participativas que visam a atender às necessidades dos alunos público da Educação Especial nas escolas do campo.

Compreendemos que intervir em um contexto heterogêneo — como as salas multisseriadas — desafiava-nos e levava a assumir a cooparticipação nos processos de ensino-aprendizagem, potencializando momentos de planejamento e problematizando as atividades para que os discentes participassem de ações planejadas e mediadas na classe multisseriada. Em outras palavras, permitiu-nos viver uma intervenção comprometida com a aprendizagem pautada na criação de condições de igualdade e respeito às diferenças humanas.

| Considerações finais

A composição deste livro nos possibilitou trazer um panorama da Educação Especial nas escolas do campo e tensionar os modos como a ação pedagógica é realizada nas salas multisseriadas, muitas vezes, atravessada por desafios vividos pelos sujeitos que praticam a escola do campo. Falamos de problemáticas que atravessam os processos educativos, como transporte, fechamento de escolas, ausência de políticas de formação continuada vinculadas à realidade das unidades de ensino campestinas, nucleação, fragilidade das práticas pedagógicas e sobrecarga de trabalho docente. Não podemos deixar de mencionar o fato de esse espaçotempo contar, quase sempre, somente com um único professor atuando com turmas distintas e nelas conter a matrícula de alunos público da Educação Especial.

O diálogo com as teorizações nos permite refletir que a Educação do Campo necessita de currículos que possibilitem a tradução dos componentes curriculares com os saberes campestinos, mas também com as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Logo, precisamos enfrentar racionalidades indolentes que defendem que ao campo é necessário oferecer currículos urbanocêntricos comprometidos com avaliações de larga escala que promovem o ranqueamento das escolas, dos alunos e dos professores. No caso da escolarização dos sujeitos mencionados, a razão indolente produz currículos frágeis e empobrecidos, pensados para

limitações e deficiências e não para sujeitos que aprendem e podem aprender quando as devidas condições são mediadas.

Ao observar o cotidiano da escola, pudemos perceber que as professoras encontravam dificuldades em trabalhar coletivamente, não porque se mostravam resistentes em mediar os processos de ensino-aprendizagem na classe multisseriada, inclusive, com estudantes público da Educação Especial, mas porque se sentiam sozinhas, com a necessidade de articulação dos apoios, melhores condições de trabalho e acompanhamento sistemático do trabalho realizado com os alunos.

Falavam de insegurança e de se sentirem sozinhas, tendo que encontrar possibilidades de trabalho pedagógico. Diante disso, propusemos trabalhar em colaboração. Para isso, organizamos momentos de planejamento para sistematizarmos (coletivamente) ações pedagógicas que se desdobraram em sequências didáticas capazes de articular temas geradores com os conteúdos curriculares a serem mediados com os alunos.

Essas sequências possibilitaram que as professoras do ensino comum e de Educação Especial trabalhassem juntas em sala de aula, enfrentando um cenário que se desvelava na escola de outra maneira. Cada uma, de modo individualizado e desconectado, trabalhava com os alunos. Essa articulação proporcionou acessibilidade curricular e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial na sala multisseriada.

A elaboração desse livro nos fez questionar a formação do professor de Educação Especial para atuação nas escolas do campo, bem como do docente do ensino comum. Essa ausência de conhecimentos e de pertencimento ao território campesino faz com que esses profissionais não estabeleçam vínculos com as lutas/conhecimentos do meio rural.

Esse cenário desvela o quanto é desafiador o trabalho do professor da escola do campo que atua em classes multisseriadas, com vários estudantes, percursos diferenciados de aprendizagem e mais de um currículo. De outro lado, essas salas fazem emergir possibilidades de trabalho pedagógico por se tratar de um ambiente rico em diversidade. Por esse motivo, as práticas pedagógicas planejadas e mediadas na sala de aula comum (pela via do trabalho colaborativo) ajudaram-nas a desenhar outros caminhos e possibilidades de ensinar e aprender nas escolas do campo.

Reconhecemos a importância de investimento na formação de professores do campo para que se constituam pesquisadores. Produzir um estudo implicado com a realidade — feito com os sujeitos da escola e capaz de apontar alternativas ao trabalho pedagógico — foi de grande relevância, pois ajudou as professoras a constituir outra compressão sobre o fazer pesquisa. Saíram da ideia de um movimento que denuncia e aponta fragilidades para vivenciar a experiência de receber/dar apoio e contribuir com a produção de ciência na área da Educação.

Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, as participantes refletiram sobre os impactos do planejamento coletivo e da figura do pedagogo na organização do trabalho pedagógico. São elementos importantes para novas possibilidades de aprendizagem, a inclusão de alunos público da Educação Especial e o enfrentamento do sentimento de solidão que abate as ações de muitas professoras que atuam no meio rural.

Os momentos de planejamentos coletivos permitiram que levássemos para a sala de aula propostas de trabalho criativas, interessantes, ricas metodologicamente e em conteúdo. Com isso, alunos com ou sem deficiência foram beneficiados com as mediações. Reconhecer os conhecimentos a serem ensinados, aqueles que os estudantes trazem para a escola (inclusive os relacionados com a lida com a terra), reconhecer que os discentes possuem especificidades de aprendizagem e criar condições para que elas sejam atendidas é o que Santos (2008) chama de tradução.

Compreendemos que precisamos tensionar o trabalho pedagógico realizado nas classes multisseriadas e buscar constituir práticas pedagógicas para envolver os alunos nos currículos, sem negar as especificidades de aprendizagem. Para a superação dos desafios que atravessam a escolarização dos estudantes público da Educação Especial nas escolas do campo, defendemos, dentre várias políticas públicas educacionais, a oferta do atendimento educacional especializado como apoio ao trabalho da classe comum.

Esse serviço fortalece a atuação conjunta do professor regente e o de Educação Especial. Além disso, defendemos a importância do diálogo entre esses professores para que possam planejar possibilidades e alternativas pedagógicas, tendo em vista o trabalho colaborativo, auxiliando os estudantes em todos os espaços escolares.

Portanto, a Educação Especial nas escolas do campo precisa contar com políticas públicas para superação dos desafios que atravessam esse contexto.

Assim, são necessárias, dentre outras ações, a existência de sala de recursos multifuncionais, redes de apoio, valorização do trabalho docente, realização de concursos públicos, manutenção das estruturas das escolas e a constituição de currículos que contemplem a realidade campesina e as demandas da Educação Especial.

Tratar da Educação das comunidades campesinas nas interfaces com a Educação Especial requer lançar um olhar sobre a relação ensino-aprendizagem na igualdade-diferença. Nesse sentido, os diálogos constituídos com os participantes no estudo desvelaram a necessidade de compreender questões que atravessam as práticas pedagógicas em classes multisseriadas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, relacionando a inclusão de alunos público da Educação Especial com o direito social à Educação.

Falar de Educação Especial como modalidade de ensino, dentro de outra modalidade de Educação, como na Educação do Campo, requer de nós, professores-pesquisadores, um olhar atencioso e minucioso para o cotidiano escolar, com o objetivo de desconstruir paradigmas, romper preconceitos e buscar possibilidades de articulação entre as modalidades, entre os currículos e o Atendimento Educacional Especializado, objetivando promover aos estudantes público da Educação Especial a aprendizagem para além dos muros escolares.

A pesquisa deixou os profissionais envolvidos inquietos e mais abertos a compreender e potencializar os processos de escolarização dos estudantes público da Educação Especial em classes multisseriadas. Assim, abrir mão do trabalho individualizado e pensar em ações colaborativas, por meio de um currículo acessível, possibilita conhecer a realidade dos estudantes, levar em consideração os diferentes percursos de escolarização e propor práticas pedagógicas capazes de fortalecer a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Por acreditar na potência do trabalho pedagógico realizado na sala multisseriada e nas possibilidades de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, fechamos o livro com a defesa das práticas pedagógicas inclusivas, assim como da valorização dos saberes-fazer dos profissionais da Educação e do empoderamento do professor como sujeito de conhecimentos. Esses são movimentos necessários para falarmos de novas lógicas de ensino para que estudantes público da Educação Especial que estudam em salas multisseriadas (e não apenas nesse espaço) tenham resguardado o direito social à educação, conforme prescreve a Carta Magna desse país.

| Referências

- ALBARADO, E. C; VASCONCELOS, M. E. O. Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins/AM. *In: Reunião Nacional da ANPEd*, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...] Niterói: ANPEd, 2019.
- ALMEIDA, M. L. A construção de conhecimentos na/pela pesquisa-ação: implicações para a prática pedagógica em educação especial na perspectiva da inclusão. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 2012, Campinas. **Anais** [...] Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas: Endipe, 2012.
- ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ANJOS, C. F. **Cartografando a interface educação especial e educação do campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. *In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (org.) Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília/DF, n. 5, 2004. p. 54-56. (Coleção Por uma Educação do Campo).
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/>. Acesso em: 22 set. 2022.

- ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. *In*: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (org.). **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.
- ARROYO, M. G. Pedagogia do oprimido. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 553-560.
- ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p.47-68, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/>. Acesso em: 28 out. 2023.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIDO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013. p. 43-62.
- BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: Nead, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BELEI, R. A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, PPGE, Pelotas, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Orientações para o Atendimento da Educação do Campo. Brasília: CNB/CEB, 2007. Disponível em: [index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 23 ago. 2022.
- BRASIL. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12218-censo-escolar2012-pdf&Itemid=30192#:~:text=Dezembro%20de%202012%20Censo%20Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica,incluindo%20todos%20os%20n%C3%ADveis%20e%20modalidades%20de%20ensino. Acesso em: 8 abr. 2022.

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do Estado de São Paulo. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 50, p. 179-193, mai. 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-especial-em-escolas-do-campo-analise-de.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wJwjZbnKJKvZ6KGPQ9S5xXd/#>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- CAIADO, K. R. M.; ZEPPONE, R. M. O. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIDO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013. p. 235-252.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Articulação Nacional por uma educação do campo**. Brasília/DF, 2002. p. 18-25. (Coleção por Uma Educação do Campo).
- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, v. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória/ES, 2017.
- FERNANDES, A. C. F. **Planificação da produção escrita em salas de aula inclusivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIDINI, S. S. G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2020.

- GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público na interface da educação especial e educação do campo. *In: III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência*, 2013, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis, 2013.
- HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22926312-Por-uma-escola-do-campo-de-qualidade-social-transgredindo-o-paradigma-multi-seriado-de-ensino-salomao-mufarrej-hage.html>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. *In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.
- JESUS, D. M. de. **Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar**. *In: Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2008, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: Endiipe, 2008. p. 215-225.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Ycsg-dqgBZ49hHSGgcX96sjj/>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. *In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (org.). Pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 67-86.
- MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. *In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 175-193.
- MOLINA, M. C. A educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. **Revista Escola Nova**, São Paulo, v. 258, dez./jan. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/970/entrevista-com-monica-molina-especialista-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483>. Acesso em: 15 jun. 2022.

- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NUNES, A. S. **A pedagogia das classes multisseriadas**: construção de saberes e práticas nos anos iniciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa/BA, 2019.
- OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Domingos Martins/ES, 2020.
- PEREIRA, J. B. **Nucleação das escolas do campo e sua consequência para as comunidades campesinas**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Venda Nova do Imigrante, Venda Nova do Imigrante/ES, 2016.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (org.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 34-48.
- PPC. **Projeto Pedagógico de Curso**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Domingos Martins/ES, 2020.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE DOMINGOS MARTINS. **Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins/ES**. Domingos Martins/ES, 2016.
- SÁ-CHAVES, I; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2000. p. 78-95.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS, B. S. Globalização, multiculturalismo e conhecimento. [Entrevista publicada na] **Revista Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, Faced/Ufrgs, Porto Alegre, jan./jul. p. 13-32. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/article/view/41311/26143>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitada. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. p.777-815.

- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURATO E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, p. 507-524, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWh-c7qnd/>. Acesso em: 24 out. 2022.
- VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2012.
- VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, educação especial e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zMbNbtGx-pvLyyxL98bmz4wz/>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Rev. Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v22n2/2177-6210-edunisinos-22-02-147.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

| Sobre os autores

Juliano Bicker Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2023). Especialista em Educação: Currículo e ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2018). Graduado em Educação do Campo – Área de Ciências Humanas – pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019) e em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2016). Tem experiência na área de Educação. Desenvolve pesquisas com ênfase na Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo.

Alexandro Braga Vieira

Pós-Doutor em Educação (2015) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Doutor em Educação (2012) e Mestre em Educação (2008). Especialista em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Graduado em Pedagogia (2012) e Letras (2001). Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Currículo, Atendimento Educacional Especializado, Práticas Pedagógicas e formação docente.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Este livro se propõe a contribuir com reflexões sobre o trabalho docente em classes multisseriadas do campo com a matrícula de estudantes apoiados pela Educação Especial. Desafia-se a apresentar um conjunto de ações coletivas desencadeadas por pesquisadores universitários e profissionais da Educação que atuam em escolas campestinas quando se imbuem do planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica e das contribuições de autores como Boaventura de Sousa Santos, e teóricos da área da Educação Especial e da Educação do Campo.

No transcorrer da obra, problematizam-se questões que atravessam/desafiam a Educação do Campo e as práticas pedagógicas, recorrendo à legislação educacional vigente para defender a educação como direito público e subjetivo para os povos campestinos, bem como a necessidade de políticas públicas para que estudantes apoiados pela Educação Especial possam se apropriar dos conhecimentos curriculares e terem suas necessidades específicas de aprendizagem contempladas, via práticas pedagógicas inclusivas.

Os autores



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia

