

# DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DO CAMPO COM CLASSES MULTISSERIADAS

## CHALLENGES OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN COUNTRYSIDE SCHOOLS WITH MULTIGRADE CLASSES

**Juliano Bicker Pereira**

Mestrando em Educação – PPGE  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Alexandro Braga Vieira**

Professor do PPGMPE e PPGE  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Ricardo Tavares de Medeiros**

Mestrando em Educação – PPGMPE  
Universidade Federal do Espírito Santo

### Resumo

O artigo constitui reflexões sobre o atendimento educacional especializado em classes multisseriadas, adotando, uma unidade da Rede Municipal de Domingos Martins/ES. Dialoga com autores da Educação Especial e da Educação do Campo, além das normativas educacionais. Realiza-se a partir de: a) pedido de autorização às instâncias competentes; b) observação da classe multisseriada; c) realização de entrevistas semiestruturadas. Envolve a professora do ensino comum e as de Educação Especial, além da pedagoga. Para registros, recorre ao diário de campo e ao celular como gravador. Como resultados, a oferta do atendimento educacional especializado em classes multisseriadas é atravessada pelos currículos escolares, a inexistência de salas de recursos multifuncionais, a contratação de professores de Educação Especial, dentre outras questões, desvelando a necessidade acessibilidade curricular e atendimento às especificidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação do Campo; Classe multisseriada; atendimento educacional especializado.

### Abstract:

The article presents reflections on the specialized educational service in multigrade classes, adopting a public school Domingos Martins/ES. Dialogues with authors of Special Education and Rural Education as well as educational regulations. It takes place from: a) a permission request to the qualified authorities; b) observation of the multigrade class; c) conducting semi-structured interviews. It involves the regular education teacher, the Special Education teachers and the pedagogue. For records/To register, a field diary and a cell phone were used as recording tool. As a result, the specialized educational services offered in multigrade classes is intersected by the school curriculum, the lack of multifunctional resource classrooms, and the enrollment of Special Education teachers, among other issues, unveiling the urgency for curricular accessibility and for assistance to learning specificities.

**Keywords:** Special Education; Field Education; Multiserial class; specialized educational service.

## Introdução

Trazemos, no presente estudo<sup>1</sup>, reflexões sobre a oferta do atendimento educacional especializado no contexto da Educação do Campo, adotando, como ponto de análise, as classes multisseriadas. Tratamos, portanto de duas políticas que se articulam. A primeira, serviços de apoio pedagógico à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, realizando-se por meio de várias atividades, dentre elas, as mediadas em salas de recursos multifuncionais.

Esses serviços, segundo normativas brasileiras – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008a), Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009) – se constituem em atividades pedagógicas complementares/suplementares aos currículos escolares, visando ampliar as possibilidades de envolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas/classes comuns.

A segunda política fala de classes multisseriadas, ou seja, espaços-tempos vinculados a escolas campesinas em que um professor, muitas vezes, sozinho, se responsabiliza pela mediação do conhecimento com estudantes de anos escolares distintos. Na atualidade, faz parte desse cotidiano estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por isso, buscamos discussões que articulam linhas de pensamento para discutir a oferta do atendimento educacional especializado nas classes multisseriadas.

Muitas vezes, essas classes não contam com ambientes e profissionais para a oferta/realização do atendimento educacional especializado, necessitando, o docente do ensino comum, contemplar a acessibilidade curricular, bem como as necessidades específicas de aprendizagem. Segundo Rabelo e Caiado (2015):

---

<sup>1</sup> A investigação foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

O diálogo entre a educação do campo e a educação especial tem como premissa o reconhecimento das singularidades das populações do campo, incluindo aqui as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas do campo, necessita ser efetivado, com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender as demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial.

Problematizar a oferta do atendimento educacional especializado em classes multisseriadas demanda compreender a Educação como direito de todos, assim como a Educação do Campo e a Educação Especial como modalidades asseguradas pela Lei nº 9.394/96. Diante disso, cabe ao Estado atender às especificidades da vida no campo e garantir aos sujeitos camponeses o acesso à escola e a conhecimentos que possibilitem compreender a realidade social, questioná-la e transformá-la, assegurando apoios aos estudantes.

Caldart (2002) problematiza a importância de uma educação para os povos do campo vinculada à cultura, às necessidades humanas e à participação social, tratando, homens/mulheres que lidam com a terra, como sujeitos de direitos. Por isso, defende os princípios de uma educação *do* e *no* campo, ou seja, “[...] **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).

Quando falamos de Educação do Campo não nos reportamos a um território homogêneo, mas plural, constituído por vários povos e sujeitos. Portanto, não há uma única perspectiva de se pensar a educação nesses espaços. Entendendo a pluralidade dos vários grupos sociais – indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pomeranos, pequenos agricultores, sujeitos do Movimento Sem Terra (MST), dentre outros – precisamos assumir que a modalidade de ensino camponesa possui especificidades e particularidades que vão se desenhando dentro de cada realidade.

Considerando que Educação do Campo se destina a plurais sujeitos que vivem e trabalham com a terra, para atender a essa demanda, várias são

possibilidades de organização das escolas e dos processos educativos: classes multisseriadas, escolas nucleadas, itinerantes, em alternância, dentre outras. Com o fortalecimento da Educação como direito de todos, estudantes público-alvo da Educação Especial passaram a constituir essas escolas, requerendo redes de apoio.

A Educação Especial nas escolas do campo é uma modalidade que demanda dialogar com as particularidades desses territórios. As legislações vigentes garantem o atendimento educacional especializado; as salas de recursos multifuncionais; a formação especializada; os profissionais de apoio; a acessibilidade arquitetônica e curricular, assim como transporte adaptado. No entanto, mesmo com um conjunto de normatizações para a educação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas campesinas, temos uma realidade distante das condições previstas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 assegura que “[...] a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a, p. 17).

Levando em consideração a organização das salas multisseriadas e as questões que envolvem o trabalho docente, a constituição de redes de apoio à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial é reiterada. Muitas escolas não contam com um profissional especializado e, quando ele é encaminhado, quase sempre, há falta de espaço físico para os atendimentos individualizados.

Realizar ações colaborativas com o docente do ensino comum é uma ação importante, assim como as intervenções específicas. Diante disso, a pesquisa em Educação Especial (BAPTISTA, 2011; GUIDINI, VIEIRA, 2020) tem apontado a necessidade de se compreender o atendimento educacional especializado como redes de apoio para as ações desenvolvidas com o

coletivo da classe, assim como para os momentos de contraturno.

Os estudos mencionados reconhecem a relevância de se alargar a compreensão do atendimento educacional especializado para pensá-lo disponível em toda a escola, explorando diferentes espaços-tempos educativos, sobretudo, nas classes multisseriadas. Nesse sentido, temos dedicado atenção para a oferta desses serviços nos espaços-tempos mencionados para entender os desafios existentes, adotando, como locus de investigação, a Rede Municipal de Domingos Martins/ES.

Assim, para continuidade do texto, as seções que seguem assim se organizam: a) reflexões teóricas sobre Educação do Campo, Educação Especial e atendimento educacional especializado; b) a metodologia que embasa a produção dos dados; c) a organização e a discussões dos materiais constituídos; d) as considerações; e) as referências.

### **Discussões teóricas**

A Educação do Campo surge por meio dos embates dos movimentos sociais na busca por uma Educação para os que moram no campo visando à erradicação do analfabetismo, à valorização da cultura camponesa e à defesa da agricultura camponesa. A modalidade busca melhorias na formação dos estudantes, conseqüentemente, em suas condições de vida e nas possibilidades de permanência no meio rural, demandando políticas direcionadas à Educação, Saúde, Assistência Social, dentre outras.

Arroyo (2012) problematiza que essas condições buscam enfrentar linhas de pensamento que alimentaram uma concepção de campo como lugar de atraso, sem valor e cultura. Com isso, o Estado assumiu uma perspectiva mínima de ação para com esse território, fragilizando muitas políticas sociais, implicando na constituição de uma infraestrutura de vida precária para sujeitos significados como precários. Nesse contexto depreciativo, emerge o conceito de Educação do Campo que busca valorizar o campesinato e suas gentes, enfrentando o antagonismo entre a cidade e o campo que passam a ser complementares e de igual valor (CALDART, 2002).

Sobre essa ótica, passa-se a pensar em currículos que reconhecem as especificidades e as pluralidades desse território, historicamente invisíveis para a racionalidade contemporânea, denominada de razão indolente (SANTOS, 2008). Falamos de linhas de pensamento que negam os saberes/experiências de um determinado grupo social em detrimento de outros.

No caso específico deste estudo, deslegitimam os conhecimentos/experiências produzidos nos territórios campestres, levando os currículos urbanos para o meio rural, promovendo, o que o autor chama de epistemicídio<sup>2</sup>. Essa linha de pensamento nega os conhecimentos dos povos do campo, o direito à aprendizagem e as redes de apoio para as pessoas público-alvo da Educação Especial que vivem nesse contexto. Com isso, fomenta processos de exclusão das/nas escolas campestres.

A razão indolente impede/impacta o diálogo entre os conhecimentos, delega *status quo* para alguns e invisibiliza outros. Neste contexto, conhecimentos extraídos dos estoques sociais hegemônicos são legitimados, fazendo com que sejam explorados nas escolas. Na contramão, os que representam o campo, por exemplo, são invisibilizados, afastando-os das proposições curriculares.

Levando em consideração os alunos apoiados pela Educação Especial, a visibilidade desses conhecimentos poderia apontar possibilidades para as práticas pedagógicas trilharem caminhos alternativos para construção de conhecimentos prudentes que possibilitam uma vida decente (SANTOS, 2008). Trata-se de 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).

---

<sup>2</sup> Morte de saberes não hegemônicos e que não retratam sociedades organizadas nesta mesma perspectiva.

Santos (2008) nos ajuda refletir que todo conhecimento que se coloca representação da totalidade do pensamento humano, no contexto escolar, implica em práticas pedagógicas que também se reconhecem únicas, negando possibilidades didáticas capazes de atender diferentes itinerários de aprendizagem.

Portanto, é importante que os professores do campo se perguntem que conhecimentos são significativos para as aprendizagens dos estudantes e como romper com reproduções didáticas únicas e com modos de organização do trabalho docente cristalizado e que pouco favorece a mediação da aprendizagem de estudantes diversos, como o uso recorrente dos livros didáticos e de atividades pedagógicas voltadas à memorização e sem diálogo com a vida cotidiana.

A Educação como um direito público e subjetivo foi se tornando pauta para muitos grupos sociais excluídos dos cotidianos escolares, dentre eles, as pessoas com deficiências. Muitas vivem no meio rural e lutam por políticas públicas para inclusão nas escolas comuns campesinas. Com isso, emerge a necessidade de se pensar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, debate presente na legislação brasileira, como na Resolução nº 2/2008b, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b, art. 5º).

A Educação Especial nas escolas do campo traz como objetivo o fortalecimento da acessibilidade aos conhecimentos curriculares e o atendimento às especificidades de aprendizagem, cenário que envolve articulações entre o ensino comum e o especializado, bem como o planejamento e a medição de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem na igualdade/diferença.

A legislação educacional brasileira faz a defesa por práticas educacionais com conteúdos e metodologias que atendam às especificidades e aos interesses dos educandos que vivem e lidam com a terra, inclusive, daqueles que demandam da Educação Especial. Compreendemos que a Educação do Campo visa oportunizar acesso à Educação, sendo necessário incluir no debate, os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham condições de acessar os conhecimentos escolares com os apoios do atendimento educacional especializado.

Há de se pensar na oferta do atendimento educacional especializado, reconhecendo as especificidades do meio rural. As normativas vigentes (BRASIL, 2009; 2011) trazem encaminhamentos para esses serviços em salas de recursos multifuncionais como ações pedagógicas que complementam ou suplementam a apropriação dos conhecimentos curriculares. Com isso, buscam trabalhar com especificidades emanadas das trajetórias de cada sujeito, entendendo que o atendimento ao pleito abre possibilidades para a acessibilidade curricular. Conforme sinaliza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, p. 16).

Além da oferta dos serviços especializados, as normativas nacionais orientarem sobre as políticas de formação docente, a acessibilidade arquitetônica e curricular, o enfrentamento às barreiras atitudinais e



pedagógicas, a garantia de transporte adaptado, dentre outras, no entanto, as escolas campesinas, quase sempre, não contam com as condições previstas.

Diante desta realidade, desafios vão se desenhando para a Educação Especial nas escolas do campo, principalmente, para a oferta do atendimento educacional especializado. Galvão (2009) problematiza que os descasos estatais para com a Educação do Campo produzem dificuldades para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial que “[...] vão desde a estrutura física, como falta de prédios, transporte, como também de ordem pedagógica, quando da ausência da política de formação continuada, livros adaptados e currículo do campo [e direcionamentos para o atendimento educacional especializado em diálogo com as realidades campesinas]” (GALVÃO, 2009, p. 100).

O fechamento de escolas associado à política de transporte dificulta o acesso às classes comuns, quiçá ao atendimento educacional especializado. Muitas vezes, as escolas campesinas não contam com salas de recursos multifuncionais para as intervenções no contraturno. Diante disso, os estudantes precisam ser encaminhados para uma escola rural polo ou urbana para atendimentos. No entanto, nem sempre há transporte e profissional para acompanhamento, fazendo com que as intervenções especializadas deixem de contar nos processos de inclusão na Educação Básica.

Diante disso, Anjos (2021, p. 231) acrescenta que:

Na política referente à Educação Especial, temos o indicativo de que o AEE seja ofertado no contraturno ao da escolarização do aluno, mas no campo temos o transporte precarizado e a dificuldade para levar o aluno novamente para a escola no contraturno, em alguns dias da semana, somando-se a isso o fechamento de escolas próximas de onde reside, o aluno possui dificuldade ainda maior para voltar em um outro momento para receber o atendimento.

Soares (2011) aponta que a precarização das políticas para a Educação do Campo tem produzido a evasão e a exclusão de muitos estudantes do sistema escolar campesino, sobretudo, daqueles considerados público-alvo da Educação Especial. Dentre o conjunto de desafios, o atendimento educacional especializado se apresenta como um deles. Emerge a necessidade desses serviços e sua devida articulação com a classe comum, ação que envolve toda

a equipe escolar.

Em muitas escolas multisseriadas de apenas um turno, o atendimento educacional especializado acaba não sendo ofertado pela inexistência do contraturno e das salas de recursos multifuncionais. Às vezes, há a presença do profissional de Educação Especial no horário comum. Em algumas realidades, esse docente apoia a classe; em outras, retira-se o aluno para intervenções mais específicas, afastando os apoios de uma perspectiva complementar, alocando-os como substitutivos. Com a ausência de espaços adequados, muitos professores realizam o atendimento educacional especializado em locais inadequados, como refeitório, pátios, áreas livres e sala de professores.

Diante disso, é importante compor redes de apoio à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas camponesas, estendendo-as para todas as atividades pedagógicas. Essa assertiva possibilita relacionar o atendimento educacional especializado às práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvendo os componentes curriculares, os conhecimentos/demandas do campesinato e as especificidades de aprendizagem de cada estudante/grupo de estudante.

Estudos como de Baptista (2011) e Ghidini e Vieira (2020) defendem essa linha de pensamento, sinalizando a seguinte compreensão sobre o atendimento educacional especializado.

Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa (BAPTISTA, 2011, p. 71).

Diante disso, precisamos tensionar o trabalho pedagógico realizado nas escolas multisseriadas e buscar práticas pedagógicas que envolvam a classe comum e os serviços especializados, tendo como premissa o currículo comum, sem negar as especificidades de aprendizagem. Almejamos a participação do docente especializado para atuação com o professor regente, mas também a

existência de salas de recursos. Defendemos o diálogo entre esses profissionais para pensar em alternativas didáticas e práticas pedagógicas capazes de auxiliar os estudantes em suas trajetórias escolares.

### **Metodologia**

O estudo é de caráter qualitativo e a escolha se dá em consonância com o objetivo ao qual está vinculado. 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, procuramos estabelecer interlocuções entre as experiências existentes no campo investigado e a teoria produzida.

Como método, apoiamo-nos nos pressupostos do estudo de caso que nos ajuda refletir sobre uma classe multisseriada do campo da Rede Municipal de Domingos Martins/ES. Com seus profissionais, pudemos entender questões que implicam a oferta do atendimento educacional especializado. Tal método possibilita analisar uma realidade em particular em interlocução com questões macro, distanciando o pesquisador do lugar que lhe é comum (ANDRÉ, 2013). Leva-o a compreensões e possibilidades de análise da realidade estudada, vasculhando o que nela necessita de superação, articulando esse cenário a questões que o afeta.

Elegemos como participantes: a professora regente que leciona nas turmas do 3º ao 5º ano pelo fato trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial; duas docentes de Educação Especial. Uma apoia uma estudante com deficiência auditiva e outra os alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, tivemos a pedagoga da escola. As participantes possuem graduação em Pedagogia, acrescida de especialização *lato sensu* na área da Educação. A regente de classe e a pedagoga<sup>3</sup> são efetivas e as docentes de Educação Especial contratadas em regime de designação temporária.

O campo de investigação foi uma classe multisseriada com 18 estudantes

---

<sup>3</sup> Ela atua na Secretaria Municipal de Educação e realiza intervenções esporádicas na escola.

matriculados entre o 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dentre eles, seis com apoio da Educação Especial. Para o desenvolvimento do estudo, pautamo-nos nos seguintes procedimentos metodológicos: a) pedido de autorização à municipalidade e à escola; b) observação do cotidiano escolar; c) entrevistas semiestruturadas.

O período de produção dos dados teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo. Considerando o calendário escolar e a disponibilidade das professoras, a coleta se processou no segundo semestre de 2022. Adotou-se, como instrumentos de registros, o diário de campo e o gravador do celular.

### **Resultados e Discussões**

Considerando que o presente texto objetiva trazer reflexões sobre o atendimento educacional especializado em classes multisseriadas, adotando uma turma vinculada à Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, temos, nessa seção, a discussão dos dados.

O estudo aponta que a Educação nos contextos do campo é marcada por lutas dos movimentos sociais que almejam uma política educacional pensada com seus povos visando escolarização e acesso aos conhecimentos. Os dados produzidos possibilitam uma primeira discussão sobre o atendimento educacional especializado nas classes multisseriadas: a necessidade de currículos escolares que façam interface com a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A realização do atendimento educacional especializado, conforme promulgado pelas normativas e documentos nacionais (BRASIL, 2009; 2011; 2008), se configura em atividades de cunho pedagógico que objetivam complementar/suplementar os currículos escolares. Com isso, busca-se identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras visando à participação dos alunos na classe comum, considerando as suas necessidades específicas. Tais atividades “[...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo

substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 16). Esses atendimentos visam à autonomia e à independência do estudante na escola e fora dela.

Assim, para que o atendimento educacional especializado assuma tal perspectiva, os dados levaram-nos à compreensão sobre a importância de currículos acessíveis que promovam o diálogo entre os conhecimentos curriculares, as realidades/lutas campesinas e as necessidades específicas de aprendizagem dos discentes. Muitas vezes, currículos pasteurizados, ou seja, resumidos as listas de conteúdos, chegam prontos às escolas, ganhando supremacia nas práticas escolares. Com isso, o conhecimento passa a ser significado como distante do estudante ou algo que serve à escola, mas não à vida cotidiana.

Santos (2008) tem nos ajudado apostar em conhecimentos prudentes que possibilitam uma vida descente. Diante disso, se o atendimento educacional especializado objetiva complementar/suplementar a formação do estudante, é necessário um compromisso ético com a apropriação do conhecimento, movimento que oportuniza a escola e seus professores buscarem sentidos para os saberes mediados, levando os serviços de apoio a constituírem alternativas pedagógicas para que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso a essa apropriação.

[...] o currículo não é um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8).

O estudo desvela que a configuração das classes multisseriadas se coloca como desafio para o professor. 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-alvo da Educação Especial. Essa perspectiva de trabalho demanda redes de apoio e profissionais da Educação Especial para atuação colaborativa com o docente do ensino comum.

O encaminhamento do professor de Educação Especial para atuação

colaborativa com o docente do ensino comum se coloca como outra questão que implica a oferta do atendimento educacional especializado nas classes multisseriadas campesinas. A colaboração pode favorecer o ensino multiníveis. Nas palavras de Almeida (2012, p. 76) o referido método busca “[...] um currículo comum com estratégias em níveis diversificados e 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.

Estudos no campo da Educação Especial (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; GHIDINI, VIEIRA, 2020) tem compreendido o quanto a oferta do atendimento educacional especializado perpassa pela criação de redes de apoio à escolarização dos estudantes nas escolas comuns. Essa demanda também deve estar extensiva às escolas campesinas, 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 a interdisciplinaridade se mostre mais presente nas ações dos professores e contribua com as práticas pedagógicas.

Além das questões explicitadas, os participantes da pesquisa também problematizam a necessidade da oferta do atendimento educacional especializado no contraturno. Trata-se de um desafio para muitas escolas campesinas com classes multisseriadas, inclusive, quando a unidade de ensino funciona em apenas um turno. Na unidade pesquisada, com a ausência do contraturno, muitas vezes, os estudantes são retirados da classe comum (no horário de aula regular) para intervenções específicas.

Com isso, eles perdem muitos conteúdos, ficando apartados da classe comum. Cabe destacar que a rede de ensino em que a escola se vincula entende que as ações da Educação Especial não se reduzem à oferta do atendimento

educacional especializado no turno inverso da escolarização, mas se constituem a partir de articulações múltiplas. No entanto, essa compreensão não autoriza a inexistência desses serviços no contraturno em salas de recursos multifuncionais.

Conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, cabe ao Estado prover o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4º, I).

A não oferta do oferta do atendimento educacional no contraturno mantém relação direta com a inexistência de salas de recursos multifuncionais. Elas foram implementadas a partir de parcerias entre o Ministério da Educação e os sistemas de Educação Básica. Foi impulsionada pelo Programa “Sala de Recursos Multifuncionais” e assim constituída: os Estados/Municípios fizeram a adesão ao programa e proveram um espaço físico nas escolas comuns e a localização do professor de Educação Especial. A União se responsabilizou por equipar as salas e colaborar com a formação continuada.

Cabe destacar que tal política se mostrou insipiente para muitas escolas camponesas, inclusive, as com classes multisseriadas. Com isso, os estudantes apoiados pela Educação Especial, ora não participam das intervenções de contraturno, ora as realizam em escolas que contam com salas de recursos multifuncionais. Nesse segundo caso, muitas vezes, precisam se deslocar para unidades de ensino distantes de seus territórios e utilizar transporte escolar, em muitas situações, sem apoios de profissionais.

Assim, precisamos constituir movimentos de resistência para defender redes de apoio aos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas multisseriadas. O fato de a escola contar com professores especializados para atuar conjuntamente com os regentes de classe pode contribuir para o trabalho com currículos que levam os estudantes a encontrarem sentido no que lhes é ensinado e analisar criticamente os

processos de exclusão e desigualdade social presentes nas sociedades capitalistas.

A política do atendimento educacional especializado no cenário retratado também é impactada pelas condições de trabalho docente e a sobrecarga de atribuições assumidas pelos professores que atuam no meio rural. Direcionar os professores para as questões pedagógicas e trazer outros profissionais para o desenvolvimento das atividades administrativas se coloca como uma ação necessária, pois os docentes podem ficar menos sobrecarregados, por sua vez, com maiores possibilidades de dedicação de tempo para o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas.

Reconhecemos também a importância de espaços-tempos para o planejamento conjunto, pois ele é um fator primordial para as práticas pedagógicas inclusivas e para a realização do atendimento educacional especializado em escolas com classes multisseriadas. Para Matus (1989, p. 54), “[...] o planejamento não pode ser confundido com a visão normativa do ‘deve ser’, mas deve englobar o ‘pode ser’ e a ‘vontade de fazer’”.

Os dados também permitem compreender a necessidade de formação para os professores que atuam nas escolas do campo. Muitas vezes, os processos formativos pouco consideram a realidade das escolas camponesas, tratando muito mais dos cotidianos urbanos. Os processos formativos dos estudantes englobam a acessibilidade ao currículo, mas também acesso aos conhecimentos e lutas inerentes ao território rural, associando o atendimento das trajetórias de escolarização dos estudantes.

É preciso reconhecer que em muitas escolas camponesas, um mesmo professor atua com várias turmas (simultaneamente) e dentro de um mesmo espaço-tempo. Diante disso, as políticas de formação continuada necessitam considerar essa realidade. Além disso, é importante criar momentos de aprofundamento sobre os pressupostos teóricos e normativos da Educação Especial na interface Educação do Campo. Assim, a oferta dos serviços especializados no cenário educativo mencionado demanda de políticas públicas comprometidas em visibilizar o meio rural.



Para Cardoso e Guida Bisognin (2007, p. 328):

[...] os formadores precisam se apropriar de conhecimentos, de tal modo que estes venham a se constituir em ferramentas para planejar e analisar criticamente seu trabalho. Tarefa nada simples, pois não está relacionada apenas ao domínio que o formador tem do processo de aprendizagem dos alunos e dos conteúdos que devem ser abordados no processo de formação de professores, mas à sua capacidade de criar condições para que os professores tomem a palavra e possam explicitar e explicar o que sabem de forma a ajudá-los a avançar.

Além dos desafios apresentados, a rotatividade de profissionais, por ausência de concurso público, também se coloca como mais uma tensão existente nas escolas campesinas, levando alunos e professores a recomeços, afetando a relação entre Educação Especial, Educação do Campo e a oferta do atendimento educacional especializado. Essa troca fragmenta o trabalho docente e fragiliza a dinâmica contínua das ações pedagógicas. Se o contrato temporário enfraquece as práticas docentes, imagine a problemática trazida quando esse processo se perpetua várias vezes em um ano letivo.

A rotatividade de professores do ensino comum e de Educação Especial, a realização de momentos de formação uniformes sem a realidade do campo, a falta de concursos públicos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais e as insipientes redes de apoio afetam o trabalho pedagógico nas escolas, conseqüentemente, a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas campesinas, aqui em destaque, as com classes multisseriadas.

### **Considerações Finais**

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 superação dos desafios que atravessam a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, defendemos, dentre várias políticas, a oferta do atendimento educacional especializado.

Esse serviço fortalece a atuação conjunta do professor regente e o de Educação Especial, além da existência de salas de recursos multifuncionais. Defendemos a importância do diálogo entre esses professores para que

possam planejar possibilidades e alternativas pedagógicas visando o trabalho colaborativo, auxiliando os estudantes em todos os espaços escolares.

A Educação Especial nas escolas do campo precisa contar com políticas públicas para superação dos desafios que atravessam esse contexto. Assim, é necessário, dentre outras ações, a existência de sala de recursos, 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 na interface com a Educação Especial requer lançar um olhar sobre a relação ensino-aprendizagem na igualdade-diferença. Neste sentido, os diálogos constituídos com os participantes no estudo desvelam 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-alvo da Educação Especial ao direito social à Educação.

## Referências

ALMEIDA, M. L. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ALMEIDA, M. Lima; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, pp. 71-100.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANJOS, C. F. **Cartografando a interface Educação Especial e Educação do Campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, CEB, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

CALDART, R. et al. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo).

CARDOSO, B.; GUIDA BISOGNIN, Andrea. Percurso de uma formadora de professores orientado para desvendar os processos que estão em jogo nas

situações planejadas. In: CARDOSO, B et al. (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, v. 1, p. 329-341.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus – AM, 2009.

GHIDINI, S.S.G; VIEIRA, A. B. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

MATUS, Carlos. **Adeus Senhor Presidente: planejamento, antiplanejamento e governo**. Recife: Literis Editora Ltda, 1989.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

PORTER, G.. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M.. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 33-48.

RABELO, L. C. C; CAIADO, K. R. M. Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá-PA. In: II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E I FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, 6, 2015, Marabá-PA. 2015. **Anais...** Marabá-PA: Cpee, 2015, v.1. p. 1-16, 1CD-ROM.

SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2000. p. 78 – 95.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SOARES, S. **Sujeitos do Campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 2012.