

INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E PROCESSOS

*SANTOS, Bruna Silva*¹
*SILVA, Keli Simões Xavier*²
*SILVA, Daniel Junior da*³

Resumo

Este estudo representa uma parte da pesquisa de conclusão do curso de graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, com o objetivo de analisar os desafios e processos de ensino-aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, considerando a interação entre a sala de recursos multifuncional, a sala de aula regular e a escola do campo. Utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória, com observação participante e diário de campo como métodos, além de revisão de literatura e análise documental, os resultados destacam desafios relacionados à acessibilidade, recursos, formação e diretrizes, enfatizando a importância da Pedagogia da Alternância na inclusão dos alunos na realidade do campo. É salientado que a Educação do Campo deve ser inclusiva, mas não às custas da invisibilidade da educação especial na realidade rural, defendendo que o campo seja um ambiente potencializador para esses alunos, não de apagamento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência Visual

Introdução

Este estudo constitui-se como parte de uma pesquisa de conclusão do curso de graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus e tem como objetivo analisar os desafios e processos de ensino-aprendizagem de uma estudante com deficiência visual em uma escola do campo, a partir da relação que se estabelece na sala de aula regular, sala de recursos multifuncionais e escola de realidade campesina.

Para dialogarmos sobre as especificidades de uma estudante com Deficiência Visual, faz-se necessário examinarmos sobre como se deu a consolidação da Educação Especial ao longo da história.

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNOPAR, Licenciada em Educação do Campo: Habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela UFES, com especialização em Educação especial e Inclusiva pela FACEC, Professora do Atendimento Educacional Especializado na área de Deficiência Visual, atuando em escolas do campo da rede Estadual de Ensino. E-mail: brunasantos-santos@hotmail.com.

² Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduada em Pedagogia pela mesma universidade, docente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH-UFES), campus São Mateus – E-mail: keli.libras.es@gmail.com.

³ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduado pleno em Educação Física pela Universidade Vila Velha (UVV), docente do Curso de Educação Física no Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus – E-mail: ddanielcapes@yahoo.com.br.

No Brasil, as políticas de inclusão para pessoas com deficiência surgiram tardiamente, após um histórico de segregação, violência e desumanidade contra essas pessoas, que eram estigmatizadas como "anormais". O tema da inclusão é uma discussão recorrente que abrange diversos setores da sociedade, não se limitando apenas às pessoas com deficiência, mas englobando todos os cidadãos que têm direito à igualdade, oportunidades e acesso aos recursos disponíveis.

As políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência no Brasil começaram a se desenvolver em um contexto em que, historicamente, essas pessoas eram frequentemente colocadas em instituições. De acordo com as palavras de Mazotta (1996, p. 17):

A história da educação especial começou no Brasil, na metade do século XIX, sendo que anteriormente as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência. Em primeiro momento, a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em instituições especializadas. Em vista disso, o primeiro período da educação no Brasil foi caracterizado pela segregação.

A segregação representava um modelo no qual o enfoque dado às pessoas com deficiência envolvia sua colocação em instituições, isolando-as da interação social. A visão predominante era de que a deficiência era equiparada a uma enfermidade, uma adversidade que precisava ser isolada para tratamento e, se fosse viável, erradicada.

Uma mudança fundamental na maneira de encarar as pessoas com deficiência teve um ponto de viragem com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1973. O propósito central desse centro era preparar a integração posterior das pessoas com deficiência na sociedade. Essa mudança notável no enfoque voltado às pessoas com deficiência foi relevante, pois passou-se a entender que essas pessoas não eram uma anomalia a ser isolada socialmente. Pelo contrário, começou-se a promover a ideia de que, por meio de intervenções e métodos pedagógicos, as pessoas com deficiência poderiam desenvolver habilidades e comportamentos que as capacitariam para a inclusão no convívio social.

Posteriormente, sob influência da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual assegura o direito de todas as crianças à educação, reconhecendo a importância de proporcionar um aprendizado de qualidade que valorize sua singularidade, características, necessidades e aptidões, o Brasil buscou a implementação de políticas para construção de sistemas educacionais mais

inclusivos. O documento aponta a necessidade de “desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos [...], esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas [...] (Unesco, 1994, p.8)”.

Considerando a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que aponta diretrizes para uma reconfiguração educacional baseada no conceito de "escola para todos", surgiu a proposta de garantir igualdade de oportunidades, aceitar a diversidade e promover a convivência na heterogeneidade, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais e culturais que permeiam as diversas formas de vida, o que representa uma mudança em relação aos valores tradicionais.

No contexto educacional, essa discussão ganha destaque, uma vez que se baseia na premissa de que vivemos em uma sociedade democrática que aspira à educação de qualidade para todos, fundamentando-se na abordagem inclusiva. No que concerne ao grupo beneficiário da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, a PNEEPI, define como seu “[...] público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15).

Quando se trata da definição de "alunos com deficiência", a PNEEPI os descreve como indivíduos que enfrentam limitações de longa duração, que podem ser de ordem física, mental, intelectual ou sensorial. Neste último grupo, que é o sensorial, estão inclusos os estudantes com cegueira/baixa visão ou surdez/deficiência auditiva.

Uma vez que este estudo tem como um de seus sujeitos de pesquisa, uma estudante com deficiência visual, faz-se necessário destacar que a Deficiência Visual abrange uma ampla gama de características, que vão desde a cegueira até a visão subnormal ou baixa visão. De acordo com Gil (2000), a cegueira, que se refere à perda completa da visão, pode ser de origem congênita ou adquirida desde o nascimento, devido a uma variedade de causas, tais como Retinopatia da Prematuridade, catarata congênita, glaucoma, atrofia óptica causada por complicações no parto, degenerações retinianas (como a Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes), Deficiência Visual Cortical (associada a encefalopatias, alterações do sistema nervoso central ou convulsões), ou causada por condições médicas, como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares.

Os níveis de percepção visual englobam um amplo espectro de variações, que vão desde a cegueira total até a visão completa. O termo "visão subnormal" (ou baixa visão) é utilizado para descrever uma alteração na capacidade visual funcional devido a fatores como uma redução significativa na nitidez da visão, uma diminuição substancial no campo de visão, uma sensibilidade reduzida a contrastes e limitações em outras características específicas da visão.

Antes de passarmos a próxima seção deste artigo, cabe ainda ressaltar que o locus deste estudo, foi uma escola de assentamento localizada no município de Conceição da Barra, a qual se configura como escola do campo e que adota uma abordagem de educação popular e emancipatória. Os sujeitos desta pesquisa são, a aluna com deficiência visual, que cursava o 5º ano do Ensino Fundamental no momento da realização desse estudo e a professora titular da sala de aula regular. Como método de pesquisa foi empregada a técnica da observação participante, a qual tem como um de seus instrumentos diário de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), essa técnica implica na efetiva participação do pesquisador na comunidade ou grupo estudado. O pesquisador se integra ao grupo, se torna parte dele, e se envolve nas atividades cotidianas da mesma forma que um membro regular do grupo, participando de suas atividades normais.

1 Educação do Campo e Educação Especial: diálogos entre Modalidades Inclusivas

Ao longo da era moderna, movimentos sociais e sindicais têm estado envolvidos em um processo de mobilização em nível nacional para buscar o reconhecimento do movimento da Educação do Campo. Isso se baseia na compreensão de que a formação histórica da sociedade brasileira se origina de uma distribuição desigual de terras, resultando na exclusão das pessoas da posse da terra. Essa questão agrária tem sido, historicamente, um fator estrutural que contribui significativamente para a desigualdade social existente.

A ideia de que as áreas rurais representavam atraso ganhou força a partir da primeira metade do século XX, impulsionada por um discurso modernizador e urbanizador que promovia a integração dos espaços urbano e rural. Acreditava-se que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil levaria, em algumas décadas, ao desaparecimento da sociedade rural. De acordo com a perspectiva da

modernização que era propalada, "o campo é considerado uma divisão sociocultural a ser superada, não preservada" (Brasil, 2005, p. 8).

Esses diálogos ganham destaque a partir da análise e ratificação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, que significa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Esta última, no artigo 28, apresenta a seguinte proposição:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Ao considerar a rica variedade presente nos territórios campestres devido às inúmeras reivindicações dos movimentos sociais em relação à compreensão do contexto do campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2010, incorporam em sua seção IV os artigos 35 e 36, bem como um parágrafo único que trata especificamente da Educação Básica do Campo:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Brasil, 2010).

Quando consideramos a Política Nacional de Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, é essencial abordar o contexto histórico de exclusão que, por um certo período, permeou as instituições escolares em relação às minorias. No que diz respeito às pesquisas sobre indivíduos com deficiência no

contexto do campo, o trabalho de Riche (1994, apud Anjos, 2016) representa uma das referências mais antigas, com outras pesquisas emergindo a partir dos anos 2000. Esses estudos destacam uma lacuna nas políticas públicas relacionadas à interseção entre Educação Especial e Educação do Campo.

A educação nas comunidades do campo enfrenta um cenário de negligência por parte das autoridades públicas. Além desse abandono, o público-alvo da Educação Especial também experimenta a invisibilidade de suas necessidades, pois, em comparação com as áreas urbanas, a Educação Especial enfrentou e continua enfrentando diversos desafios e conflitos, que se manifestam tanto no cenário político quanto na prática escolar (Riche, 1994, apud Anjos, 2016, p. 84).

Quando abordamos a relação entre modalidades inclusivas e a contemporaneidade, estamos discutindo as políticas públicas de Educação Especial no contexto da Educação do Campo. Isso envolve um histórico de exclusão e segregação na sociedade e a necessidade de garantir direitos. Especificamente em relação aos marcos legais da Educação Inclusiva, ambas as modalidades se sobrepõem como abordagens inclusivas que englobam todas as formas de ensino que buscam promover a autonomia e emancipação das pessoas. A Educação Especial para pessoas com deficiência e a Educação do Campo para os moradores dos territórios camponeses compartilham o objetivo de humanizar e reconhecer essas pessoas como titulares de direitos dentro da diversidade da política de Educação Inclusiva. Nesse sentido, a Educação do Campo, como uma modalidade inclusiva, se torna um ambiente com potencial para integrar as diversas modalidades educacionais existentes.

2 Análise da Sala de Aula Regular, Sala de Recursos e as Características do Campo

Dentre todos os dados obtidos nesse estudo, optamos por destacar três episódios para análise. Estes foram selecionados com o objetivo de analisar como a aluna com deficiência visual está sendo incluída na escola em contextos diversos, e estão organizados em três categorias principais: abordagens adotadas na sala de aula regular, desenvolvimento de estratégias de acessibilidade curricular na sala de recursos multifuncionais e, por fim, inclusão escolar à luz das particularidades da educação do campo.

2.1 ABORDAGENS ADOTADAS NA SALA DE AULA REGULAR

O trabalho colaborativo no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre de forma coletiva, envolvendo uma cooperação mútua entre a professora da sala de aula regular e a professora especializada. Isso se reflete na inclusão escolar, tanto no planejamento das ações quanto na implementação das estratégias pedagógicas. Durante o desenvolvimento deste estudo, o episódio de colaboração em sala de aula foi o que aconteceu durante uma aula de matemática, quando, com base nos resultados da avaliação diagnóstica, ficou evidente que os alunos enfrentavam dificuldades no raciocínio lógico matemático e nas operações de multiplicação. Diante desse cenário, as professoras, em um planejamento conjunto, decidiram dividir os alunos em duplas de acordo com o nível de dificuldade e propuseram a atividade do jogo da velha da multiplicação. Esta estratégia envolveu não apenas os alunos do 4º ano, mas também os do 5º ano, considerando que a turma era multisseriada.

“A professora deu total liberdade para conduzir o momento, iniciei a aula explicando as regras do jogo da velha, perguntei se todos conheciam, e eles disseram que sim, afirmei que a diferença desse jogo da velha, era que eles usariam a multiplicação e quem formasse a sequência dos resultados por cor, ganharia o jogo. Os alunos foram divididos em duplas, para cada dupla foi entregue as cartelas e os resultados das operações por cores, cada jogador escolheria uma cor, foi utilizado o material dourado para realização das contas. Para a aluna com deficiência visual, foi entregue um jogo da velha adaptado em auto relevo, conforme seu nível e depois de explicar as regras do jogo e entregar o material, comecei jogar com ela, usando o ábaco. A professora regente, continuou com a aula, auxiliando os alunos nos resultados e nas dúvidas, passava de mesa em mesa, quando chegava na vez de Ana Luiza⁴ ela fazia umas perguntas reverente ao jogo e seguia orientando os demais alunos” (Diário de campo:14/04/2023).

O trabalho colaborativo é uma ferramenta valiosa no processo de ensino, especialmente quando os horários de planejamento estão alinhados. Isso proporciona a criação de aulas significativas não apenas para os alunos da educação especial, mas para toda a turma, estimulando o envolvimento de todos. No entanto, é importante ressaltar que a carga horária dos professores especialistas é menor do que a dos professores regentes de turma. Isso torna desafiador contemplar todos os planejamentos necessários para as adaptações de atividades relacionadas aos conteúdos propostos.

⁴ Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, as identidades dos sujeitos foram mantidas em anonimato e lhes foram atribuídos nomes fictícios.

2.2 DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O episódio que trouxemos para discutirmos esse eixo envolveu o atendimento educacional especializado voltado para a alfabetização em Braille de crianças com deficiência visual. O documento "Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão" (Brasil, 2006), diz que é fundamental reconhecer que o processo de aprendizado da leitura em Braille requer um elevado desenvolvimento das habilidades motoras finas, bem como flexibilidade dos punhos e agilidade nos dedos. O sucesso na leitura e escrita em Braille está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento adequado de aspectos como a aquisição de conceitos, a discriminação tátil, a coordenação motora ampla e fina, e a precisão na motricidade.

A cela Braille foi construída em material adaptado. Ana Luiza quando pegou na cela braille já identificou dizendo: - é a cela braille tia? Pois já havia trabalhado o número 1 anteriormente e falado sobre a estrutura. Ela é uma criança que aprende com facilidade, mas tem outras deficiências que influencia em seu aprendizado, ela tem deficiência múltipla, sendo a visual, a intelectual e o autismo. Muitas vezes é preciso fazer um esforço grande pra saltar de uma atividade pra outra, por exemplo: em um outro dia ensinei pra ela o número 1, ela aprendeu o número, quando mudei para o número dois ela sempre repetia que o dois era o 1, algumas vezes inventei uma música na hora pra ela pegar o conteúdo. O ensino do braille acaba sendo complexo nessa situação, pois, requer a memorização de vários detalhes da cela braille na realização da leitura (Diário de campo: 29/05/2023).

O processo de alfabetização de uma criança vai muito além da simples leitura e escrita. Quando se trata da alfabetização de crianças com deficiência visual, não se limita apenas ao ensino do Braille. É essencial proporcionar experiências que envolvam a exploração tátil, auditiva, olfativa e todos os outros sentidos disponíveis.

Uma questão que merece reflexão é a falta materiais para o ensino do Braille, e todos os materiais utilizados pela aluna precisam ser confeccionados, não havendo recursos disponíveis para os outros alunos público-alvo da educação especial. Segundo a direção escolar, embora a escola possua recursos financeiros, atualmente não é possível utilizá-los devido a uma transição na gestão e no funcionamento do conselho escolar.

Ainda tratando sobre a sala de recursos multifuncionais e o trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acontece nesse espaço, merece destaque que neste ano aconteceram nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial da rede Estadual de Ensino, as quais impactam diretamente a realidade das escolas do campo.

Escolas de Assentamento, nos anos iniciais, o AEE será ofertado de forma colaborativa. Nos anos finais, será garantido 02 (duas) aulas de Plano de Estudo e Auto-organização. Os benefícios das atividades colaborativas entre estudantes, professores regentes e professores de AEE, têm sido ressaltados nas escolas da rede estadual, apontando ganhos em termos de acesso ao currículo e aprendizagem. Para o ano de 2023, nossas escolas terão a oportunidade de avançar nos aspectos inclusivos, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes público-alvo, com a distribuição de maior carga horária do Professor de AEE no trabalho colaborativo (Espírito Santo, 2023, p.37).

Essa alteração traz uma nova dinâmica para o Atendimento Educacional Especializado na educação do campo, agora ocorrendo durante o período regular de aulas em vez do contraturno. Isso implica ou na diminuição do AEE nas Sala de Recursos Multifuncionais, ou na retirada do estudante público-alvo da Educação Especial da sala de aula durante uma disciplina importante, que faz parte da pedagogia da alternância, conhecida como o plano de estudos. Essa mudança abrange diversos aspectos: a educação inclusiva é prejudicada quando o aluno é retirado da sala de aula regular, o ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE) fica em segundo plano, pois não existe obrigatoriedade legal nesse sentido, a disponibilidade de recursos financeiros afeta a sala multifuncional, impactando a disponibilidade de materiais acessíveis para o trabalho com os alunos da educação especial, e os alunos que sofrem com essa interrupção em sua rotina podem desenvolver uma resistência em sair da sala de aula comum para o AEE.

2.3 INCLUSÃO ESCOLAR À LUZ DAS PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do campo, com suas particularidades metodológicas e pedagógicas, emerge como uma abordagem educativa voltada para as áreas rurais, oferecendo uma oportunidade de formação aos indivíduos que vivem e trabalham nessas regiões. No episódio que selecionamos, destacamos a participação da aluna na atividade mística.

Ao refletir sobre o que é mística, Bogo (2012, p.473) afirma que o termo "mística" é frequentemente associado ao conceito de mistério nas religiões, relacionado à experiência espiritual pessoal. No entanto, em campos como estudos das ciências da religião e filosofia da linguagem, a mística, em suas manifestações subjetivas, vai além do âmbito sagrado e adentra a esfera da vida social e da luta política. Isso demonstra uma conexão clara entre a consciência do presente e a busca pela utopia no futuro.

Compreendemos, portanto, que a mística desempenha um papel crucial na experiência, pois emerge da vivência, do simbólico e do cultural. Ela faz parte da subjetividade das pessoas, sendo algo profundamente envolvente que desperta sensibilidade. A mística tem a capacidade de abordar uma ampla gama de temas e é um elemento distintivo de grande importância em nossas escolas em assentamentos, pois incorpora toda a diversidade presente no ambiente escolar.

Nos dias 19 a 23 de junho trabalhamos a semana para a defesa e sensibilização do público alvo da educação especial. A aluna Ana Luiza interpretou Dorinha, uma personagem da turma da Mônica com deficiência visual. Usamos o espaço da aula de plano de estudo para a apresentação, da mística. Ana protagonizava a personagem principal, enquanto seus colegas de turma e professora regente faziam os demais personagens, e eu estava como narradora. Todos prestavam atenção em cada movimento, enquanto ao ler a história ficava emocionada em ver a minha Dorinha da vida real sendo visibilizada (Diário de campo: 20/06/2023).

É evidente que a educação do campo é inclusiva, pois permite que as crianças participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo suas identidades a partir de sua realidade.

No entanto, ainda há muito a ser feito em termos de acessibilidade. Por várias razões, nossas crianças acabam sendo ignoradas, enfrentando o silêncio em várias situações. Isso ocorre quando as diretrizes não garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, quando a escola do campo não dispõe de recursos para atender alunos com deficiência, quando a estrutura física do ambiente escolar não é adequada, quando os alunos com laudo médico enfrentam atrasos no acesso ao AEE devido à falta de transporte e quando ficam um longo período sem frequentar a escola no início do ano devido à falta de profissionais de apoio.

3 Considerações Finais

Durante esta pesquisa, buscamos alcançar nossos objetivos ao percorrer um breve histórico das mudanças nas políticas de educação especial, desde períodos de exclusão até a inclusão. Exploramos o conceito de deficiência visual e suas concepções, bem como a interligação entre a modalidade de educação do campo e a educação especial. Desenvolvemos abordagens metodológicas e, por fim, apresentamos análises de dados provenientes de uma pesquisa qualitativa e observação participante, documentadas em diários de campo.

É importante destacar que nos últimos anos tem ocorrido alguns avanços na rede estadual de ensino, no que diz respeito à inclusão do público-alvo da educação

especial. Observamos que há a composição de uma equipe de profissionais que trabalham incansavelmente para garantir que esses alunos não fiquem desassistidos.

Além disso, temos o Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIE) nas superintendências, que desempenha um papel relevante na análise de laudos e documentações, bem como no fornecimento de apoio aos professores especializados que atuam nas escolas.

Há também a destinação de recursos financeiros específicos para a educação especial, provisão de profissionais altamente qualificados e promoção de encontros formativos para os professores especializados. Além disso, existem as diretrizes próprias estabelecidas para a educação especial, o que demonstra um compromisso em proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Porém, há de se destacar também, que apesar dos avanços nas discussões sobre a educação do campo e seu reconhecimento como uma modalidade de ensino que aborda as realidades dos camponeses com uma pedagogia específica, ainda enfrentamos inúmeros problemas, como por exemplo o progressivo aumento do fechamento das escolas do campo.

Enfocando a questão a inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo, observamos que os desafios também são enormes, principalmente porque as escolas não costumam se preparar adequadamente para receber esses alunos. O problema da falta de acessibilidade, de recursos apropriados, de diretrizes específicas e da necessidade de formação docente adequada, que vai além dos professores especializados, porém só começa a gerar incômodos e tensionamentos após a matrícula desses alunos.

Referências

ANJOS, C. F. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. Vitória, 2016.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. p. 473-477; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Diário Oficial da União nº 191A, de 5 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria de Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, DF, jan. 2008.

_____. DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 4 de novembro de 2010

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Espírito Santo**, Vitória, 2023.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.