

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Tauana Oliveira Silva[1]

Klaus Schlunzen Junior[2]

Círculo de Saber 09: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação do Campo

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da faculdade de Ciência e Tecnologia- Unesp, campus de Presidente Prudente- Sp, vinculada à linha de Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem, cujo foco foi a inclusão de pessoas com deficiência em escolas do campo. A questão norteadora buscou compreender como os docentes da escola do campo percebem e desenvolvem práticas que favoreçam a educação inclusiva. O objetivo geral foi refletir sobre a importância do processo de inclusão de pessoas com deficiência para a efetivação de uma escola inclusiva no campo, com base nas falas e nas práticas docentes. A investigação, de abordagem qualitativa, utilizou como procedimentos metodológicos levantamento bibliográfico, análise documental, aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas e observações diretas no contexto escolar. A análise dos dados realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, evidenciou que, embora os professores reconheçam a relevância da inclusão, ainda há lacunas na formação continuada e nas adaptações curriculares necessárias. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de maior articulação entre Educação do Campo e Educação Inclusiva. Como produto educacional, elaborou-se uma cartilha de apoio aos docentes, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

Palavras-chave: Escola do campo; Pessoas com deficiência; Educação Inclusiva.

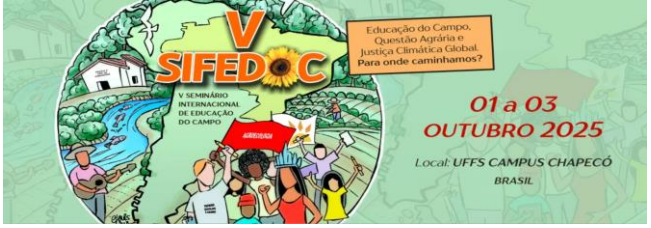
Introdução

A inclusão educacional tem se consolidado como princípio fundamental para a garantia do direito de todos à educação de qualidade, reconhecendo e valorizando a diversidade humana. No entanto, quando se trata do contexto das escolas do campo, o debate ganha contornos específicos, pois a realidade camponesa historicamente enfrentou processos de invisibilidade social, cultural e educacional (CALDART, 2004; FERNANDES, 2000).

A escola do campo, fruto das lutas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constitui-se como espaço de

[1] Licenciada em Pedagogia pela FCT- UNESP. Mestranda em Educação pela mesma instituição. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI. Contato: tauana.oliveira@unesp.com

[2] Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, com estágio de Pós-doutoramento na Universitat de Barcelona como becário da Fundación Carolina (2009). Contato: klaus.junior@unesp.br



resistência e de afirmação da identidade camponesa. Contudo, a efetivação de uma educação inclusiva nesses espaços ainda representa um desafio, sobretudo diante da carência de políticas públicas e de formação docente voltadas à inclusão (MOLINA, 2004; ARROYO, 2012).

A presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: como os docentes da escola do campo percebem e desenvolvem práticas que favoreçam a educação inclusiva de estudantes com deficiência?. Partindo dessa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral refletir sobre a importância do processo de inclusão de pessoas com deficiência para a efetivação de uma escola inclusiva no campo, a partir das falas e práticas dos docentes.

Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) compreender o que as produções acadêmicas apresentam sobre as temáticas “Educação do Campo”, “Escola do Campo” e “Educação Inclusiva”;

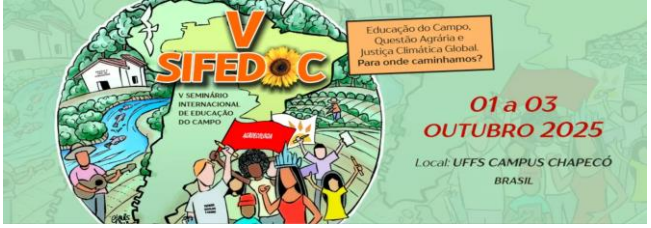
b) identificar o perfil docente existente nas escolas do campo e suas práticas pedagógicas;

c) analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, observando três dimensões: acesso, permanência e participação.

A relevância desta investigação se justifica pela necessidade de ampliar as discussões sobre a articulação entre Educação do Campo e Educação Inclusiva, duas modalidades que historicamente têm buscado romper com práticas excludentes. Como defendem Mantoan (2001) e Pacheco (2007), a escola inclusiva deve se constituir como espaço de acolhimento e de valorização das diferenças, garantindo a todos o direito de aprender. Nesse sentido, a reflexão aqui proposta visa contribuir para a construção de uma escola do campo que seja, de fato, inclusiva, crítica e transformadora.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida adotou abordagem qualitativa, por buscar compreender as práticas, percepções e significados atribuídos pelos docentes da escola do campo ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. A escolha por essa abordagem se justifica pelo fato de que, segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão do contexto social e cultural, considerando as

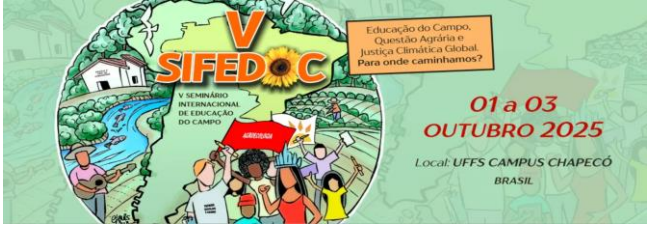


narrativas, experiências e sentidos produzidos pelos sujeitos. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo aprovação sob CAAE nº 80393624.1.0000.5402, e todos os participantes foram previamente informados quanto aos objetivos, ao sigilo e ao uso acadêmico das informações coletadas.

O campo de investigação foi uma escola do campo localizada no município de Caiuá (SP), situada em área de assentamento rural, que atende estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio em tempo integral. A instituição conta com estrutura física adequada, recursos tecnológicos e projetos pedagógicos voltados à realidade camponesa, o que a torna um espaço privilegiado para refletir sobre o processo de inclusão.

Para a coleta de dados, foram utilizados diferentes instrumentos metodológicos. Primeiramente, aplicou-se um questionário aos docentes que lecionam no 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar o perfil acadêmico, a formação, o tempo de atuação na escola do campo e as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão. Em seguida, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com oito participantes, entre eles seis professores e dois gestores escolares. As entrevistas foram organizadas em três eixos: concepções sobre Educação do Campo, inclusão e adaptação curricular, e práticas e desafios da inclusão, permitindo aprofundar as percepções docentes sobre o tema. Além disso, adotou-se a observação direta, de caráter simples e participante, registrada em diário de campo e por meio de registros fotográficos. Esse instrumento possibilitou analisar três dimensões fundamentais do processo de inclusão: o acesso, vinculado às condições estruturais e de acessibilidade da escola; a permanência, relacionada às estratégias utilizadas para assegurar a continuidade dos estudantes com deficiência no espaço escolar; e a participação, ligada às formas de engajamento e interação desses estudantes nas atividades pedagógicas.

Para o tratamento do material empírico, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), organizada em três etapas: a pré-análise, na qual foi realizada a leitura flutuante, a organização e a transcrição dos registros; a exploração do material, que consistiu na codificação e categorização em torno dos eixos temáticos definidos; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados foram articulados ao referencial teórico, evidenciando



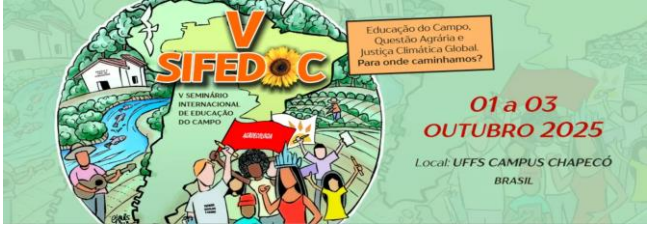
práticas docentes, desafios e possibilidades para a construção de uma escola inclusiva do campo. Essa triangulação metodológica, ao articular questionário, entrevistas e observações, permitiu maior confiabilidade e profundidade na análise, revelando tanto as potencialidades quanto as lacunas presentes na realidade investigada.

Da ocupação de terra à sala de aula: o surgimento da escola do campo a partir dos movimentos sociais

A trajetória da escola do campo não pode ser dissociada da história das lutas sociais pela terra no Brasil. A estrutura fundiária brasileira, desde o período colonial, foi marcada por forte concentração, excluindo milhões de camponeses, indígenas, quilombolas e posseiros do direito de acesso à terra. Ao longo do século XX, essa realidade foi agravada pelo processo de modernização conservadora da agricultura, que privilegiou o agronegócio e marginalizou a agricultura familiar, intensificando os conflitos agrários (Fernandes, 2000). Foi nesse contexto que emergiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, organizando-se como resposta à desigualdade fundiária e propondo um projeto político de transformação social.

O MST, desde sua origem, compreendeu que a luta pela terra não se restringe à posse ou ao cultivo, mas envolve a conquista de direitos sociais mais amplos, entre eles a educação. Como afirma Stedile (2005), a terra é o meio, e não o fim; o objetivo maior é a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática. Assim, a pauta educacional foi incorporada às lutas do movimento a partir da mobilização das próprias famílias acampadas e assentadas, que perceberam a necessidade de garantir a formação de suas crianças e jovens como condição para a permanência no campo e para a continuidade da luta.

As primeiras experiências educativas surgiram de forma precária nos acampamentos, em espaços improvisados como barracos ou cirandas infantis, organizadas principalmente por mães, professoras e militantes. Essas iniciativas, no entanto, revelaram a importância da escolarização como parte indissociável do processo de resistência. Caldart (2000) destaca que a inclusão da educação na pauta do MST resultou de diferentes fatores: a precariedade histórica da oferta escolar no meio rural; a preocupação das famílias com a formação das crianças; a persistência



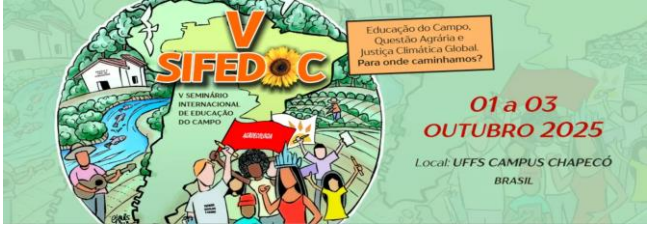
de professoras e lideranças na defesa da escola; e o próprio perfil político do movimento, que sempre atribuiu grande valor ao estudo.

Nessa perspectiva, a educação proposta pelo MST ultrapassa a alfabetização ou a escolarização formal. Influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, trata-se de um projeto de formação integral, crítico e coletivo, que articula saberes do campo, práticas de solidariedade e a valorização da cultura camponesa. Como afirma Caldart (2004), educar-se, no âmbito do movimento, é parte do processo de lutar, de se organizar e de construir a própria identidade coletiva. Essa concepção impulsionou a criação de escolas em assentamentos, centros de formação e parcerias com universidades públicas, como as Licenciaturas em Educação do Campo.

A expressão “Educação do Campo” ganha força a partir dos anos 1990, especialmente com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e o Seminário Nacional realizado em 2002, quando se consolidou o termo como uma modalidade de educação vinculada à luta social camponesa. Para Molina (2004), trata-se de um projeto político-pedagógico que não se reduz à localização geográfica da escola, mas que reivindica uma identidade própria, articulando trabalho, cultura e conhecimento às necessidades concretas das comunidades rurais.

Assim, a escola do campo surge como um espaço de resistência e de construção coletiva, rompendo com o modelo de escola urbana transplantado para áreas rurais. Fernandes (2002) ressalta que a Educação do Campo garante o direito de a população camponesa pensar o mundo a partir da sua própria realidade, valorizando a terra e o território como referências para o processo formativo. Essa escola, portanto, não é apenas uma instituição de ensino, mas um projeto de fortalecimento da identidade camponesa e de formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social.

Dessa forma, o percurso que vai da ocupação de terra à sala de aula revela como os movimentos sociais foram protagonistas na defesa de uma educação vinculada ao campo. A luta pela terra e a luta pela escola caminham juntas, pois somente uma educação que dialogue com a cultura, a história e os desafios do meio rural pode efetivar o direito à permanência das famílias no campo, assegurando às novas gerações não apenas acesso à escolarização, mas também reconhecimento e valorização de sua identidade camponesa.

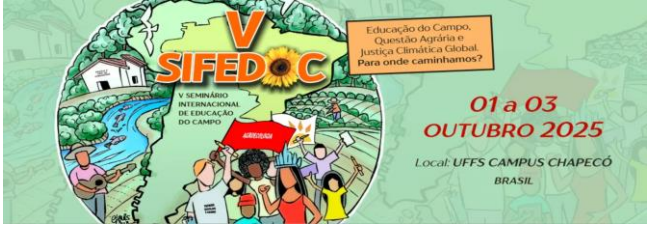


Educação Inclusiva para valorização das diferenças: breve histórico

A construção do paradigma da educação inclusiva é resultado de um longo processo histórico marcado, inicialmente, pela exclusão das pessoas com deficiência do direito à escolarização. Até o século XIX, esse público era, em grande medida, invisibilizado e mantido à margem da vida social. O atendimento, quando existia, era realizado em instituições asilares ou em espaços especializados voltados ao tratamento da deficiência, reforçando a segregação (Mantoan, 2001). Esse modelo excludente foi gradativamente questionado, e, já no final do século XIX e início do século XX, emergiram práticas integracionistas, que buscavam inserir os estudantes com deficiência na escola comum, mas sem que esta se transformasse para recebê-los. Nesse modelo, o estudante era responsabilizado por se adaptar, enquanto a escola permanecia inalterada.

A virada paradigmática ocorre com a consolidação do movimento internacional em defesa da inclusão, que compreende a educação como direito humano inalienável e defende que é a escola que deve se adaptar às necessidades de todos os estudantes. Essa concepção foi fortemente influenciada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu princípios, políticas e práticas de uma educação para todos, e pelo avanço dos direitos humanos no cenário global. A perspectiva inclusiva amplia o conceito de diferença para além da deficiência, considerando também gênero, etnia, classe social, orientação sexual e demais marcadores sociais da diversidade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou marco fundamental ao assegurar, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada pelos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) também reforçou o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, apontando para a necessidade de integração dos estudantes com deficiência em classes comuns. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ampliou esse compromisso, orientando os sistemas de ensino a promoverem a acessibilidade, a participação e a aprendizagem de todos. Mais recentemente, a Lei



Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirmou o direito à educação em igualdade de condições, destacando a necessidade de eliminação de barreiras e de promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

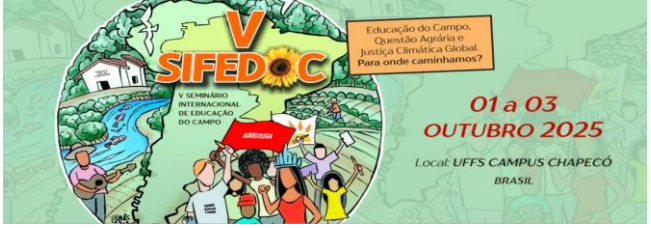
A educação inclusiva, portanto, não se restringe ao atendimento de estudantes com deficiência, mas constitui uma proposta de transformação da escola em espaço de valorização da diferença. Como afirma Pacheco (2007), trata-se de uma mudança estrutural, em que o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas precisam se reorganizar para garantir a participação de todos. Nesse sentido, a inclusão é concebida como prática social que ultrapassa a dimensão escolar, estando presente na cultura, no trabalho, no lazer e em todas as esferas da vida em sociedade.

Essa perspectiva ainda enfrenta muitos desafios, especialmente no contexto das escolas do campo, onde as políticas públicas chegam de forma tardia e a formação docente sobre inclusão é insuficiente. No entanto, também abre possibilidades para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, capaz de acolher a diversidade humana e de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. A valorização das diferenças, nesse contexto, não é apenas um princípio pedagógico, mas uma estratégia de justiça social, que permite superar as desigualdades históricas e afirmar o direito de todos à aprendizagem e à participação plena.

Resultados e discussões

A análise dos dados coletados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações possibilitou compreender como os docentes da escola do campo investigada percebem a inclusão de estudantes com deficiência e quais estratégias têm sido utilizadas para efetivá-la no cotidiano escolar.

O perfil docente revelou que a maioria possui formação inicial em licenciaturas específicas, mas ainda com lacunas significativas quanto à formação continuada em Educação Inclusiva e Educação do Campo. Apenas uma pequena parcela declarou ter realizado cursos voltados a essas áreas, o que evidencia a necessidade de investimentos em processos formativos permanentes que articulem a realidade camponesa às práticas inclusivas. Essa constatação dialoga com Mantoan (2001),



que ressalta a urgência de capacitar os professores para compreenderem a inclusão não como tarefa isolada, mas como princípio norteador da escola.

Nas entrevistas, os professores demonstraram reconhecer a importância da inclusão, associando-a à garantia de direitos e à valorização da diferença. Entretanto, apontaram dificuldades relacionadas à ausência de recursos pedagógicos, à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio. Alguns docentes afirmaram realizar adaptações curriculares simples, como flexibilização de atividades e uso de recursos tecnológicos, mas admitiram não conhecer metodologias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que poderia potencializar a participação dos estudantes com deficiência.

A observação direta da rotina escolar revelou avanços significativos no que se refere ao acesso: a escola possui rampas, banheiros adaptados, transporte escolar acessível e recursos tecnológicos como notebooks e tablets, o que garante condições básicas para a presença dos estudantes. No entanto, quando se trata da permanência e da participação, os desafios se tornam mais evidentes. A permanência ainda depende de adaptações curriculares pouco sistematizadas, e a participação, em muitos momentos, é limitada pela ausência de práticas pedagógicas que favoreçam a cooperação, a interação entre pares e o protagonismo dos estudantes com deficiência.

Apesar dessas dificuldades, foram identificadas experiências potentes. Professores relataram que buscam integrar os alunos em atividades coletivas, utilizando recursos digitais, plataformas como Matific de jogos pedagógicos e estratégias diferenciadas que utilizam matérias concretos como material dourado, atividades de pareamento e raciocínio lógico para ensino. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, demonstrou ser um fator motivador para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ampliando sua participação em sala de aula.

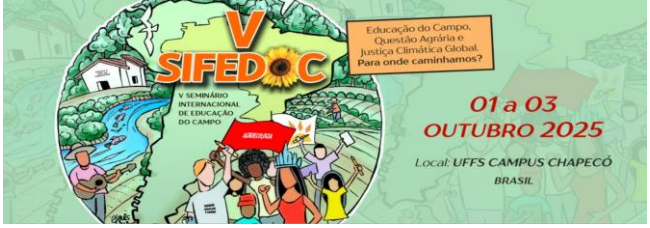


Figura 01- Exemplo de jogo da plataforma Matific



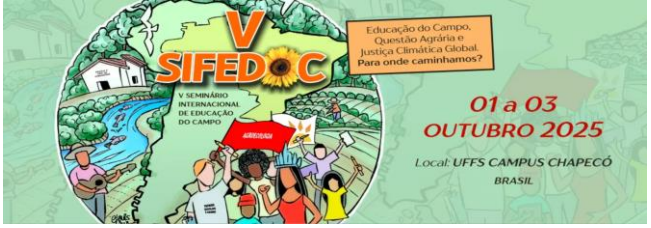
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora. Org.: SILVA, 2025.

Os dados revelaram que, além das práticas realizadas em sala de aula, a escola investigada aposta nos clubes escolares como espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e valorização da cultura camponesa. Os clubes funcionam como atividades extracurriculares que articulam saberes acadêmicos com a realidade do campo, abordando temas como horta e agroecologia, artes, leitura, tecnologia e práticas esportivas (Team Roping).

Figura 02- Animal usado no clube de Team Roping (laço em dupla)



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora. Org.: SILVA, 2025.



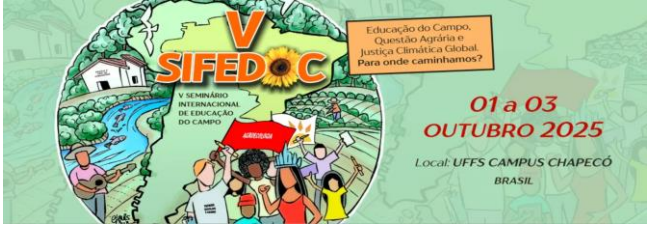
Esses achados demonstram que, mesmo em contextos desafiadores, existem práticas inovadoras que podem ser fortalecidas por meio da troca de saberes e da formação docente.

Ao relacionar os dados empíricos com o aporte teórico, observa-se que a escola do campo investigada se encontra em processo de construção de sua identidade como escola inclusiva. Por um lado, reproduz as contradições históricas apontadas por Fernandes (2002) e Caldart (2004), ao enfrentar precariedades estruturais e ausência de políticas consistentes. Por outro, apresenta sinais de resistência e transformação, especialmente quando professores, mesmo sem formação adequada, buscam criar estratégias de inclusão e quando a comunidade escolar reconhece a importância da valorização das diferenças.

Assim, os resultados apontam para a necessidade de fortalecer políticas públicas que garantam formação continuada, suporte pedagógico e condições de trabalho adequadas aos docentes do campo. Mais do que assegurar o acesso físico, a inclusão exige práticas que garantam a permanência e a participação efetiva, de modo que a escola do campo possa se consolidar como espaço de resistência, identidade e justiça social, reafirmando o direito de todos à educação de qualidade.

Como desdobramento da pesquisa e com o intuito de devolver à comunidade escolar os conhecimentos produzidos, elaboramos uma cartilha pedagógica como produto educacional. A construção desse material partiu das necessidades identificadas durante o trabalho de campo, especialmente no que se refere à ausência de formação continuada em Educação Inclusiva e à escassez de recursos didáticos adaptados ao contexto da escola do campo. A cartilha foi pensada como uma ferramenta de apoio aos professores, oferecendo orientações práticas, sugestões de atividades e estratégias pedagógicas acessíveis, articulando os fundamentos da Educação do Campo com os princípios da Educação Inclusiva.

Mais do que um material informativo, a cartilha buscou ser um instrumento de formação crítica, que incentive os docentes a refletirem sobre suas práticas e a promoverem experiências pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência nas dinâmicas escolares. Com linguagem clara, visual atrativo e fundamentação teórica acessível, o material valoriza o saber local e reconhece a escola como espaço de resistência, inclusão e transformação



social. Assim, a cartilha cumpre não apenas um papel pedagógico, mas também político, ao fortalecer a identidade camponesa e o direito à educação de qualidade para todos.

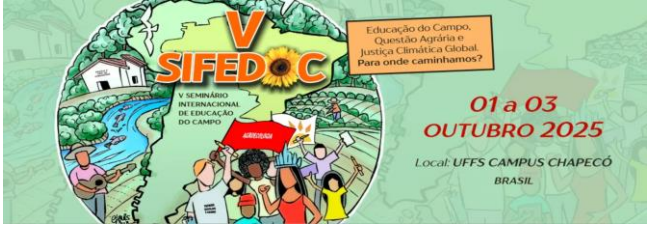
Conclusão

O estudo buscou refletir sobre a importância do processo de inclusão de pessoas com deficiência para a efetivação de uma escola inclusiva no campo, a partir das falas e práticas docentes. A análise evidenciou que, embora os professores reconheçam a relevância da inclusão como direito fundamental, ainda enfrentam limitações no que se refere à formação continuada, ao uso de recursos pedagógicos acessíveis e à articulação entre as especificidades da Educação do Campo e os princípios da Educação Inclusiva.

Verificou-se que a escola investigada apresenta avanços significativos em relação ao acesso, com infraestrutura adequada e recursos tecnológicos, mas ainda encontra obstáculos no que se refere à permanência e à participação efetiva dos estudantes com deficiência. Demonstrou também que mesmo de forma tímida os docentes apresentam algumas práticas pedagógicas que valorizem a interação entre pares, o protagonismo dos alunos, a contextualização e a inclusão.

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes se mostra elemento essencial para a consolidação e intensificação de práticas inclusivas, contextualizada e permanente, de modo a articular os saberes acadêmicos com a realidade camponesa. Do mesmo modo, políticas públicas que garantam suporte pedagógico, condições de trabalho e valorização da diversidade cultural do campo. Como contribuição prática, o desenvolvimento da cartilha pedagógica buscou oferecer subsídios a outros professores, apresentando estratégias e reflexões que possam fortalecer o trabalho docente diante dos desafios da inclusão. Mais do que um recurso didático, esse material configura-se como instrumento de diálogo e de formação crítica, reafirmando a escola do campo como espaço de resistência, identidade e justiça social.

A presente pesquisa não esgota o debate, mas abre caminhos para novas investigações e práticas que aprofundem a articulação entre Educação do Campo e



Educação Inclusiva, em busca de uma educação democrática, emancipatória e humanizadora.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra.* São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli S. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso.* In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 93-119.

FERNANDES, Bernardo M. *A formação do MST no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. *Educação do campo e a pedagogia da terra.* In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 25-42.

MANTOAN, Maria T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOLINA, Mônica C. *Educação do campo e políticas públicas: desafios e perspectivas.* In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 9-24.

PACHECO, José A. *Educação inclusiva: caminhos para a escola cidadã.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

STEDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990.* São Paulo: Atual, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: CORDE/MEC/UNESCO, 1994