UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DA ECOFORMAÇÃO

Maceió
2024

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DA ECOFORMAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Maria Dolores Fortes Alves

Maceió
2024

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB-4/661

L533a Leite, Tamires de Campos.
Atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas do campo sob a perspectiva da ecoformação / Tamires de Campos Leite. – 2025.
22 f.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.
Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 20-22.

1. Educação do campo. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Ecoformação. 4. Educação e sociedade. I. Título.

CDU: 373

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DA ECOFORMAÇÃO

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Artigo Científico defendido e aprovado em 26 / 10 / 2024 .

Orientadora: MARIA DOLORES FORTES ALVES

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 31/12/2024 19:37:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinador(a) Orientador(a)1

Documento assinado digitalmente
gov.br
RICARDO MONTEIRO GUEDES DE ALMEIDA
Data: 05/01/2025 09:16:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinador(a) 2

Documento assinado digitalmente
ICP Brasil
MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
Data: 06/01/2025 12:35:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinador(a) 3

Maceió
2024

RESUMO

Essa pesquisa objetiva de analisar, sob a perspectiva da ecoformação, pesquisas que evidenciam o processo de desenvolvimento do atendimento educacional especializado nas escolas do campo. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi realizado um estudo qualitativo, utilizando o método de pesquisa bibliográfico, na qual, foram analisadas produções científicas publicadas no período de 2018 e 2024 e sendo pesquisas de estudo de caso, pesquisa-ação, participativa ou colaborativa. O resultado dessa pesquisa revela que mediante as pesquisas analisadas, o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas do campo ainda apresenta inúmeros desafios devido à falta de infraestrutura E ausência de AEE articulado a proposta da educação do campo. Entretanto, ainda foi identificada uma pesquisa que apresenta uma escola do campo que atua baseadas na proposta de educação do campo e incluindo os estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação do Campo. Atendimento Educacional Especializado. Ecoformação.

ABSTRACT

The present research aims to analyze, from an eco-formation perspective, research that highlights the development process of specialized educational services in rural schools. To conduct this study, a qualitative approach was used, employing a bibliographic research method to analyze scientific publications from 2018 to 2024, focusing on case studies, action research, participatory, or collaborative studies. The results reveal that, based on the research analyzed, specialized educational services (SES) in rural schools still face numerous challenges, such as inadequate infrastructure and the lack of alignment between SES and rural education principles. However, one study was identified that highlights a rural school operating based on rural education principles and including students with disabilities.

Keywords: Rural Education. Specialized Educational Services. Eco-formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 7
2 METODOLOGIA 9
3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO 10
3.1 ASPECTOS LEGAIS QUE GARANTE SALA DE RECUSO MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO 10
3.2 A ABORDAGEM DA ECOFORMAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO 13
3.2.1 Pesquisas sobre o desenvolvimento do AEE nas escolas do campo 16
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 22
REFERÊNCIAS 23

1 INTRODUÇÃO

As localidades camponesas no Brasil são caracterizadas por conflitos e lutas entre os movimentos sociais do campo e os povos tradicionais contra o agronegócio e o Estado, que se baseiam em um sistema capitalista de exploração dos corpos e da natureza em prol do lucro (Silva; Torres; Lemos, 2012).

Segundo Alentejano (2012), no campo, a luta pela terra é constante, pois no Brasil há uma grande concentração de terras nas mãos de empresários rurais e do agronegócio (monocultura de exportação), que veem a terra como sinônimo de poder e riqueza. Em oposição a essa visão, os movimentos sociais do campo defendem uma produção diversificada voltada para o mercado interno, baseada notrabalho familiar e com a terra distribuída em comunidades camponesas. Essas comunidades valorizam suas próprias sementes, produzem alimentos saudáveis e preservam a biodiversidade (Görgen, 2012).

Por isso, que a construção do projeto camponês de sociedade, defendido pelos movimentos sociais do campo, envolve necessariamente a luta pela educação. Trata-se de uma educação do/no campo que, segundo Batista e Euclides (2020), busca o reconhecimento e a valorização dos saberes e vivências camponesas, abrangendo diversos sujeitos nas mais variadas dimensões da vida: política, social, cultural, estética, ética, científica e sua relação com a natureza. Esse reconhecimento foi formalizado legalmente em 2002, com a sanção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril, e em 2010, com o Decreto nº 7.352, que estabelece as diretrizes para a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), prevendo, entre outras ações, a ampliação e qualificação do ensino na área rural.

Segundo Leite, Alves e Pereira Filho (2021), esse projeto de educação, fundamentado na sustentabilidade, no meio ambiente, e na valorização do sujeito cognoscente em suas relações com a comunidade e a natureza, articula-se com a abordagem da ecoformação. De acordo com Pinho et al. (2022, p. 74), essa abordagem “envolve uma interligação com o interior do ser humano, com os outros e com o meio ambiente, numa dimensão global conectada ao planeta”.

A ecoformação, conforme Galvani (2011), integra uma teoria tripolar de

formação: autoformação (o sujeito na relação consigo mesmo), heteroformação (o sujeito na relação com os outros) e ecoformação (o sujeito na relação com a natureza). Essa abordagem valoriza e promove o protagonismo dos sujeitos, que, ao longo de suas vivências formativas, se (re)conhecem e transformam mediante suas relações com os outros e com o meio ambiente, do qual fazem parte.

A valorização dos sujeitos cognoscentes abrange os princípios da inclusão, especialmente em relação aos camponeses com deficiência. Na educação do campo, deve-se garantir uma educação de qualidade e inclusiva, promovendo o desenvolvimento da modalidade de educação especial como um direito que complementa a formação dos estudantes com deficiência. Isso inclui a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, com recursos e serviços adequados, além de profissionais capacitados para realizar esse atendimento e articular um trabalho colaborativo com os demais membros da equipe escolar.

Assim, as lutas dos povos do campo por uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades, estão vinculadas à luta pela educação inclusiva, especialmente para o público-alvo da educação especial, cujos desafios se tornam ainda mais complexos no contexto da inclusão escolar dos camponeses.

Entretanto, segundo Batista e Euclides (2020), a Educação do Campo, historicamente, não recebeu o reconhecimento associado ao conhecimento acadêmico-científico. Essa negação aos sujeitos camponeses contribuiu para o processo de invisibilização desses povos, que permanecem à margem da sociedade e silenciados, com uma educação defasada.

Diante do cenário educacional das localidades camponesas brasileiras e do processo de inclusão dos camponeses com deficiência nas escolas do campo, este artigo tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da ecoformação, pesquisas que evidenciam o processo de desenvolvimento do atendimento educacional especializado nas escolas do campo.

Assim, o problema que orienta esta pesquisa é: o que as pesquisas revelam sobre o processo de desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE), com profissionais capacitados, nas escolas do campo para a inclusão dos camponeses com deficiência?

Destarte, este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos um item metodológico, seguido dos itens de análise e

discussão teórica, considerando que utilizamos a teoria para analisar os dados, e, por fim, apresentamos as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em uma proposta de natureza qualitativa que, de acordo com Creswell (2007) e Deslauriers e Kérisit (2014), utiliza dados não mensuráveis, pois lida com interpretações da realidade social. Essa abordagem pode superar as divergências entre os diferentes modos de conceber o objeto de estudo, que pode ser conhecer para modificar ou conhecer para compreender melhor.

Segundo Zanatta e Costa (2012), compreender a realidade por meio da abordagem qualitativa envolve “percebê-la a partir da subjetividade dos sujeitos-participantes da investigação” (p. 349-350).

Assim, o procedimento escolhido para esta investigação é a pesquisa bibliográfica, que, conforme Gamboa (2007), permite identificar a produção do conhecimento em diferentes aspectos, possibilitando a análise de avanços, tendências, marcos teórico-metodológicos, entre outros. Segundo o referido autor, “todo processo de produção do conhecimento se manifesta numa estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos” (Gamboa, 2007, p. 53).

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, desde o levantamento bibliográfico até a análise dos resultados: 1) delimitação do objeto e abrangência temporal; 2) definição das fontes bibliográficas; 3) organização das informações sobre as pesquisas, incluindo tipo de documento, autores e ano de publicação; 4) análise dos resultados apresentados nas pesquisas encontradas no banco de dados de divulgação de pesquisas científicas.

Os estudos a serem analisados nesta pesquisa atendem aos seguintes critérios: primeiro, devem tratar dos temas Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo; segundo, devem ser estudos de caso, pesquisa-ação, participativa ou colaborativa, pois tais abordagens possibilitam obter conhecimentos e resultados a partir de investigações em que os autores foram a campo, analisando o contexto social, observando as escolas do campo, suas estruturas e dialogando com os sujeitos que vivenciam essa realidade; terceiro, devem ser produções científicas

acadêmicas publicadas no período de 2018 a 2024, correspondendo aos últimos seis anos de produção acadêmica sobre a temática abordada.

Todos os trabalhos acadêmicos considerados para análise nesta pesquisa atendem a esses três critérios.

3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Para compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência em salas de recursos multifuncionais nas escolas do campo sob a perspectiva da ecoformação, é necessário, inicialmente, abordar os aspectos legais que garantem o AEE para todos os estudantes público-alvo da educação especial em todos os contextos escolares, com ênfase na educação do campo.

Em seguida, serão apresentadas análises das pesquisas que evidenciam o processo de desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo.

3.1 ASPECTOS LEGAIS QUE GARANTE SALA DE RECUSO MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO

As lutas dos povos do campo por uma educação de qualidade, que seja contextualizada e relevante para suas realidades – do campo e no campo –, estão intimamente ligadas à luta pela educação inclusiva, especialmente para o público- alvo da educação especial, cujos desafios se tornam ainda mais complexos no processo de inclusão escolar.

Entretanto, conforme enfatizam Brito, Arrais e Mota (2020), tanto a Educação do Campo quanto a Educação Especial motivam lutas de organizações e movimentos sociais contra os diversos processos de exclusão social.

Proveniente dessas lutas, é reconhecido que a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, começou a se consolidar no final do século XX, sendo legalmente estabelecida pela Constituição Federal de 1988. No Artigo 208, Inciso III, a Constituição determina que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino.

Nos anos seguintes, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), foi estabelecido, no Art. 58, a regulamentação da educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando” com deficiência (BRASIL, 1996). No Art. 59, a referida lei preconiza que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência currículo, métodos, recursos e organização específicos que atendam às suas necessidades. Além disso, garantir a terminalidade específica para aqueles que não alcançaram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido às suas deficiências e garantir a aceleração dos estudos para os superdotados, permitindo-lhes concluir o programa escolar mais rapidamente.

Em 2008 foi sancionado o Decreto nº 6571 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. E, em 2009 para implementar o Decreto anteposto, houve a sanção da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, na qual, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, objetivando a implementação do Decreto nº 6.571/2008. Destacando em seu Art. 10º, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo na sua organização:

> I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
> IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V – Professores para o exercício da docência do AEE;
> VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

Visando o desenvolvimento de uma educação inclusiva para pessoas com

deficiência em diversos contextos escolares, foi sancionado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamenta a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras exceções. Ademais, em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que se configura como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforçando que toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades, assim como os demais e, não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Os direitos assegurados legalmente, para o desenvolvimento educacional, das pessoas com deficiência também devem ser garantidos nas escolas do campo amplamente embasadas na proposta de educação do campo.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), esta proposta, inspirada nos anseios dos movimentos sociais do campo, visa garantir os direitos sociais e emancipatórios das pessoas que vivem no meio rural, valorizando sua identidade, as relações entre a comunidade e o meio natural, bem como os saberes e conhecimentos locais. Além disso, busque contribuir para o desenvolvimento sustentável por meio de práticas agrícolas que sejam sustentáveis, justas e equilibradas, promovendo a segurança alimentar, assim como a conservação dos recursos naturais.

Esse proposta de educação do campo, segundo Leite e Alves (2022), possui aproximações com abordagem da ecoformação, pois, tal abordagem, está “estreitamente relacionada a autoformação e a heteroformação, refere-se às relações interdependentes entre os organismos e o ambiente, a restauração da relação entre o homem e seu ambiente natural” (Leite; Alves, 2022, p. 285), possibilita compreender que o atendimento educacional especializado nas escolas do campo devem envolver as relações dos alunos consigo mesmo, com os outros (família, comunidade) e com o meio (natureza) que o cerca e que também faz parte.

Devido às especificidades da educação do campo, no contexto educacional camponês deve garantir o atendimento educacional especializado. Segundo Ropoli et al. (2010), esse atendimento é uma alternativa suplementar ao ensino regular e consiste em um atendimento inclusivo da educação especial, cujo objetivo é proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, conforme prevê o Decreto nº 7.611/2011, que como o Art. 2º:

> Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

De acordo com o Decreto, o Atendimento Educacional Especializado é um dever do Estado para garantir a educação das pessoas com deficiência, conforme previsto no Art. 1º. Além disso, o Art. 4º dispõe que “o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.” (Brasil, 2011).

Assim, com base nesses aspectos legais, propõe-se investigar se, no contexto das escolas camponesas, está sendo garantido ou não o direito das pessoas com deficiência que vivem no campo. E, busca-se desvelar os desafios e as possibilidades de inclusão dessas pessoas, que ainda estão invisibilizadas e, que necessitam do desenvolvimento de pesquisas científicas que possibilite contribuir na efetivação da proposta de educação do campo inclusiva.

Pois, apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em curso no país, principalmente nas escolas do campo.

3.2 A ABORDAGEM DA ECOFORMAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A abordagem da ecoformação envolve vínculos interativos com o ambiente natural e social, bem como com dimensões pessoais e transpessoais. Segundo Pineau e Galvani (2007), o processo formativo abrange três dimensões interligadas: o "si" (autoformação), os "outros" (heteroformação) e as "coisas" (ecoformação), chamada de teoria tripolar de formação.

Em sua teoria tripolar, Pineau propõe três movimentos: a autoformação

(personalização), que se fundamenta na apropriação do aprendizado pelo próprio sujeito; a heteroformação (socialização), que envolve as relações sociais e culturais, nas quais o intercâmbio contínuo com os outros favorece a aquisição de saberes; e a ecoformação (ecologização), que se caracteriza pela assimilação e recriação de experiências por meio da interação com o ambiente físico, atribuindo ao sujeito um novo sentido e integrando-o em seu contexto (Pineau, Galvani, 2007). Esses três aspectos formativos estão interligados e não podem ser desenvolvidos de maneira isolada.

Segundo Leite, Alves e Pereira Filho (2021) essa relação entre o sujeito e o mundo, denominada auto-hetero-ecoformação, é central na proposta de educação do/no campo, por estar relacionada também às discussões em torno do território, pois, “é no território que os sujeitos cognoscentes do campo se constituem enquanto camponeses, desenvolvem suas culturas campesinas e estabelecem uma íntima relação com a natureza” (p.323).

Nesse sentido, desenvolver um atendimento educacional especializado nas escolas do campo com base na proposta de educação do campo, consiste em considerar também as relações que os alunos com deficiência possuem consigo, com a comunidade e com a natureza que o cerca. Pois, em suas vivências campesinas vão estabelecendo conexões especiais com determinados lugares, seres, pessoas.

E, nesse aspecto, a abordagem da ecoformação, segundo Galvani (2005), revela que essas conexões especiais com determinados lugares, nos energizam, inspiram e atraem, como a beira do mar, rios, florestas, montanhas, deserto, sentir o ar das florestas, o cheiro da terra. São essas conexões que é preciso considerar no atendimento educacional especializado nas escolas do campo.

Essas conexões podem ser melhor compreendidas através dos quatro elementos: terra, água, ar e fogo, os quais, segundo Pineau e Galvani (2007), são fundamentais para entender a formação humana. Eles ajudam a articular de forma formativa níveis de vida pessoal, local e global, no curto, no médio e no longo prazo (Pineau; Galvani, 2007).

A água, conforme os referidos autores, possui relações multifacetadas: está presente nas práticas domésticas, atividades aquáticas, lagoas, rios, mares, oceanos, montanhas com torrentes, poços, além de neve e geleiras. Ela é vista como "ouro azul", um recurso cada vez mais valioso e cobiçado, patrimônio ambiental (Pineau; Galvani, 2007).

No atendimento educacional especializado, é fundamental considerar o objetivo comum de promover uma eco-sensibilidade, especialmente aquática, por meio da ecoformação experiencial. Segundo Pineau e Galvani (2007), essa abordagem lida com o inconsciente ecológico. O planejamento pedagógico deve ser estruturado de maneira dinâmica em três movimentos: de si mesmo para a água, da água para os outros, e a água entre nós. Isso evidencia o potencial formativo em duas etapas – a experiencial e a formal – e três movimentos – subjetivação, socialização e ecologização. O ponto de partida são as relações aquáticas já existentes na comunidade, que se manifestam no cultivo de alimentos, no consumo e nas fontes de água, ressaltando sua importância.

Esse mesmo objetivo de fomentar uma eco-sensibilidade deve se expandir para os outros elementos, sempre por meio da ecoformação experiencial. O ar, elemento milenar e invisível, constitui o meio mais material e elementar da cosmicidade multinível do habitat humano; sendo também o mais leve e discreto (Pineau, 2015). O ar pode ser pensado como uma ferramenta para o desenvolvimento de experiências sensoriais na natureza – seja o ar poluído ou o ar limpo – por meio dos movimentos respiratórios: a inspiração, que é a entrada de ar nos pulmões, e a expiração, a eliminação de gás carbônico. Esses movimentos respiratórios podem ser usados como uma prática para acalmar.

O elemento terra, considerado como um organismo vivo, representa nosso lar, tanto externo quanto interno (Pineau, 2005). De acordo com Leite, Alves e Pereira Filho (2021, p. 323), a terra é de extrema importância para o camponês, pois é através de sua relação com ela que o ser humano se transforma, interagindo com suas formas, paisagens, animais, vegetações e climas. A vivência com a terra pode ocorrer por meio de atividades como o artesanato em barro, o plantio de alimentos, ou simplesmente pelo contato com diferentes tipos de solos e observações de suas cores.

O fogo, segundo Pineau e Galvani (2007), na dialética dos quatro elementos, é uma energia essencialmente transformadora, capaz de atuar tanto de forma formativa quanto destrutiva. As relações pessoais com as práticas relacionadas ao fogo — sejam elas domésticas, profissionais, cotidianas ou especiais — iluminam, aquecem e transformam, mas também têm o potencial de interrupção do curso da vida. A observação do fogo revela seu poder de transformação, ao mesmo tempo que destaca sua capacidade de destruição.

Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza. Assim, a ecoformação abriga a ideia de formação da sensibilidade humana para a compreensão maior de si, dos outros seres vivos e do mundo, o planejamento e desenvolvimento de um atendimento educacional especializado baseado nessa abordagem propõe novos caminhos em direção da religação dos seres.

3.2.1 Pesquisas sobre o desenvolvimento do AEE nas escolas do campo

As escolas do campo apresentam características únicas, como a diversidade cultural e social das comunidades rurais. Isso impacta diretamente as práticas de AEE, que precisam ser adaptadas para atender às especificidades desses contextos.

Nesse intento, foram selecionados artigos científicos e pesquisas de graduação e mestrado que abordaram, simultaneamente, a educação do campo e o AEE, publicados entre os anos de 2018 e 2024, nas quais, destacam sobre o desenvolvimento do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência nas escolas do campo. A partir dos descritores "escolas do campo" e "AEE", as buscas foram realizadas no Google Acadêmico, site scielo educação e em revistas de divulgação científica obtendo os seguintes resultados: uma tese, uma dissertação e dez artigos, conforme apresentadas no Quadro 1 a seguir:

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AEE (PERÍODO 2018 A 2024)		
AUTOR(ES) / ANO	**TÍTULOS**	**OBJETIVOS**
PALMA; CARNEIRO (2018) (ARTIGO)	Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado?	descrever e analisar a organização de três Salas de Recursos Multifuncional em Escolas do Campo de um município do interior paulista.
SILVA; MIRANDA; BORDAS (2019) (ARTIGO)	A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte	Conhecer a percepção dos professores acerca das condições físicas e materiais das SRM das escolas do campo.

	da Diamantina/BA	
JESUS; PADILHA (2020) (ARTIGO)	Atendimento educacional especializado e estudantes do campo: a cidade como referência e as distâncias como rotina	Investigar quais políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado estavam sendo efetivadas nas Escolas do Campo, tendo, como aspecto orientador, a implementação das salas de recursos multifuncionais.
FERNANDES; OLIVEIRA (2020) (ARTIGO)	Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial	Analisar a estrutura e o funcionamento das escolas da ilha de Mosqueiro que relacionam a formação e o trabalho docente na escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém
SANTOS; SIEMS (2020) (ARTIGO)	A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR	Compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista.
NOZU Et al, (2020) (ARTIGO)	Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?	Descrever a contingência do processo de inclusão em uma escola do campo, com ênfase no trabalho pedagógico realizado pelos professores regentes e especialistas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).
GOMES; MACHADO (2020) (ARTIGO)	Educação inclusiva em uma escola do campo de Teresina (PI): da sala regular ao atendimento educacional especializado (AEE)	Analisar as práticas inclusivas utilizadas em salas regulares e de AEE com alunos de uma escola do campo, permitindo refletir quais as dificuldades que os profissionais da educação têm que lidar dentro do contexto da inclusão, em busca da garantia do direito à educação por indivíduos da Educação Especial

VIEIRA (2020) **(TESE)**	O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG	analisar os limites e as possibilidades de realização do atendimento educacional especializado de acordo com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino que atuam na zona rural de Uberlândia- MG
SILVA (2021) (DISSERTAÇÃO)	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Águia Branca	caracterizar a implementacao das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES com experiencia de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.
NOZU; BRUNO (2021) (ARTIGO)	Inclusão e produção da diferença em escolas do campo	Problematizar os modos pelos quais as diferenças têm sido produzidas em escolas do campo em tempos de inclusão
SANTOS; CRUZ (2022) (ARTIGO)	Educação especial e educação do campo: uma interlocução necessária	Apresentar a oferta da Educação Especial em uma Escola do Campo, no município de Ilhéus-BA, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
PEREIRA; MEDEIROS; VIEIRA (2023) (ARTIGO)	Problematizações sobre a oferta do atendimento educacional especializado na educação do campo capixaba	Tensionar desafios enfrentados por escolas do campo na oferta do atendimento educacional especializado, considerando os encaminhamentos expressos em documentos e normativas como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar essas pesquisas, realizadas em alguns estados brasileiros como: São Paulo, Espirito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Bahia, Roraima, Pará, foi possível identificar que o atendimento educacional especializado nas escolas do campo ainda apresenta alguns desafios para seu desenvolvimento e efetivação.

Nos estudos de Palma e Carneiro (2018), Silva, Miranda e Bordas (2019), Santos e Siems (2020), Santos e Cruz (2022), Pereira, Medeiros e Vieira (2023), as escolas do campo pesquisadas não possuem adaptações das estruturas físicas e arquitetônicas satisfatórias, mesmo existindo diversos alunos com deficiência matriculados. Essas escolas ainda estavam precariamente estruturadas para o AEE, considerando que, em ambas as escolas, essas salas tinham limites de acessibilidade e dispunham de limitados equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para viabilizar ao estudante o acesso, a permanência e a aprendizagem, ou simplesmente funcionavam em salas improvisadas, isso quando tinham.

Conforme o estudo de Pereira, Medeiros e Vieira (2023) a maioria das escolas localizadas nas localidades rurais capixaba, não possuem sala de recursos multifuncionais, principalmente, quando colocam em análise o significativo número de classes multisseriadas funcionando em uma escola de uma estrutura, quase sempre, composta por uma ou duas salas de aula, cozinha e banheiros para usos dos estudantes e dos professores.

Essa organização e estrutura é muito comum nas escolas do campo em todos os estados brasileiros, devido o surgimento dessas escolas que foi ocorrendo de forma improvisada e precária.

Sem adaptações estruturais nas escolas do campo a falta de acessibilidade nelas, segundo os supracitados autores, exerce uma influência negativa direta no pleno desenvolvimento e autonomia dos alunos com deficiência na escola.

Outro desafio apresentado nas pesquisas de Pereira, Medeiros e Vieira (2023), Santos e Cruz (2022), Nozu e Bruno (2021), Santos e Siems (2020), Silva, Miranda e Bordas (2019) destacam que o AEE nas escolas do campo pesquisadas ocorre no mesmo horário das aulas regulares e, não no contraturno como preconiza a lei.

A justificativa apresentada para o AEE ocorrer no mesmo horário da escolarização nas classes comuns, com a retirada dos alunos desses para aqueles espaços, ocorre devidos as dificuldades de disponibilização de transporte escolar para transladar os estudantes em horário diferente ao das aulas comuns.

Apenas nas escolas do campo pesquisadas por Nozu Et al. (2020) os atendimentos na sala de recursos multifuncionais eram realizados, predominantemente, no turno inverso à escolarização dos alunos na sala de aula comum.

Jesus e Padilha (2020) em seu estudo destaca o deslocamento dos alunos com

deficiência do campo para terem acesso ao AEE nas Salas de Recursos multifuncionais na localidade urbana. Esse deslocamento, além de ser cansativo para os estudantes camponeses com deficiência, os distanciam de suas vivências em comunidade com os elementos naturais que a compõem e fazem parte da realidade desses estudantes.

Em algumas escolas do campo mesmo não havendo esse deslocamento para a cidade, a educação ofertada nessas escolas ainda tem seguido o mesmo modelo educacional desenvolvido nas escolas urbanas incluindo o AEE, como exposto no estudo de Vieira (2020).

Assim, essas escolas do campo acabam deixando de levar em consideração as peculiaridades e as necessidades da população rural e suas conexões especiais com os lugares de vivencia, interação consigo, com os outros e a natureza. Não possibilitando um atendimento educacional especializado, distante da eco-sensibilidade, por meio da ecoformação experiencial mediante os elementos, conforme destacam Pineau e Galvani (2007).

Um outro desafio para o desenvolvimento do AEE nas escolas do campo, identificado nas pesquisas de Silva, Miranda e Bordas (2019), Vieira (2020), Fernandes e Oliveira (2020), Santos e Siems (2020), e Gomes e Machado (2020), refere-se às limitações nos processos de formação e habilitação de docentes em saberes relacionados ao ensino dos estudantes público-alvo da educação especial. Observe-se um descompasso entre a formação continuada oferecida e o perfil dos estudantes efetivamente matriculados. Os profissionais sentem-se inseguros e, a falta de articulação com outros docentes e com a gestão escolar, a carência de assistência, de materiais pedagógicos e de uma estrutura também contribui para a inviabilidade do desenvolvimento de um AEE embasado na proposta da educação do campo.

É preciso que os professores e os profissionais do AEE que atuam nas escolas do campo tenham formações sobre a proposta de educação do campo e sobre a educação inclusiva, em específico das pessoas com deficiência. Pois, é preciso o desenvolvimento de uma educação de qualidade e inclusiva nas escolas do campo respeitando as diferenças socioculturais entre discentes camponeses com seus modos de ser, agir e pensar sobre/com o mundo.

Uma reflexão a ser evidenciada sobre o AEE nas escolas do campo está na pesquisa de Pereira, Medeiros e Vieira (2023), na qual, destacam que o AEE não deve está restrito apenas a sala de recursos multifuncional. A sala de recurso multifuncional

deve existir nas escolas do campo dispondo de todos os recursos necessários para estimular o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, mas, é preciso também planejar e desenvolver um AEE para além da sala de recursos.

Conforme a proposta de educação do campo e a perspectiva da ecoformação é preciso que os camponeses com deficiência no seu desenvolvimento escolar tenham experiências com os recursos naturais, com os elementos que estão na natureza e que os cercam e, proporciona uma sensibilidade ecológica.

Pois, como destaca Pineau (2015), o desenvolvimento humano por meio da ecoformação está centrada na ideia de que o ser humano se forma em interação constante com o ambiente natural e social.

Nessa direção, apenas a pesquisa de Nozu Et al. (2020) apresenta uma escola do campo que desenvolve a proposta de educação do campo, mas, que ainda possui os mesmos desafios de falta de cursos de capacitação para os professores voltado ao atendimento educacional especializado; ausência de espaço físico da SRM; falta acessibilidade na sala de AEE e nos banheiros e equipamentos eletrônicos.

Mesmo com esses impasses, a escola destacada por Nozu Et al. (2020) possui uma proposta de trabalho que está pautada no desenvolvimento da família camponesa, da propriedade e da região onde a instituição transforma e é transformada. Ela atua com realização de atividades desenvolvidas nos chamados Temas Geradores, que procura desenvolver seus projetos a baixo custo nos limites do pequeno agricultor ou trabalhador rural, utilizando e otimizando os recursos naturais existentes na comunidade.

Conforme Nozu Et al. (2020) tais temas geradores são organizados em trimestres, iniciando com o tema solo e questão agrária, seguindo com água e caminhando para o tema agrofloresta. Cada início de tema gerador é realizado a mística.

A proposta de educação do campo como vem sendo desenvolvida na escola apresentada na pesquisa de Nozu Et al. (2020), possui quatro tempo: o **tempo ver** apresentação de dados, informações; o **tempo julgar** reflete sobre a sociedade que queremos; o **tempo agir** momento de selecionar e programar as atividades; e, **tempo de celebrar** contempla as conquistas realizadas reconhecendo que a realidade é dinâmica e pode ser ressignificada.

Essa proposta coaduna com os princípios teóricos da ecoformação que, de acordo com Pineau (2015), entende que esse processo de aprendizagem vai além da

simples aquisição de conhecimentos formais. Para ele, ecoformar significa aprender e se desenvolver em consonância com os ecossistemas e contextos sociais em que estamos inseridos. Pois, o aprendizado ocorre em um processo contínuo de interação com o ambiente natural e social, e não apenas em salas de aula. Essa interação promove uma consciência ambiental e uma relação harmônica com o ecossistema.

Na escola do campo destaca por Nozu Et al. (2020) mesmo diante dos desafios para o AEE ainda há uma preocupação de como transgredir tais desafios ante mencionados. Para isso, na escola são preparadas e planejadas atividades a serem desenvolvidas com os estudantes com deficiência, relacionando os objetos de conhecimento com a realidade dos estudantes e os incluindo em todas as atividades que são desenvolvidas na escola, nos momentos de sala de aula e na interação com a comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foi possível revelar, mediante as pesquisas analisadas, que o atendimento educacional especializado nas escolas do campo ainda apresenta inúmeros desafios, tais como: falta de infraestrutura, acessibilidade das escolas das localidades rurais; o atendimento educacional ocorrer no mesmo turno de aula e, não no contraturno; falta de formação dos profissionais da escola; um atendimento educacional especializado desvinculado da proposta da educação do campo.

Desse modo, mesmo tendo a garantia do direito a educação a pessoas com deficiência, o processo da Educação Especial nas escolas de Educação do Campo no Brasil ainda ocorre de forma negligenciada pelo setor público, no qual, as pessoas que residem no campo não têm seu direito legitimado na prática.

Entretanto, mesmo com esses desafios, ainda foi possível identificar uma pesquisa que apresenta uma escola de localidade rural embasada na proposta de educação do campo e mesmo com os desafios para realização do AEE, busca desenvolver atividades que visam a valorização das relações dos sujeitos cognoscentes consigo, com a comunidade e com a natureza.

Uma escola do campo que, segundo Nozu Et al. (2020), está focada no ensino teórico e desenvolvimento de práticas de modo complementar, onde o desenvolvimento das atividades se articula com a realidade no qual o estudante vivência.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Terra. *In*: CALDART, R. S. *Et al*. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. 2012, p. 246-268.

BATISTA, O. A.; EUCLIDES, M. S. Os sujeitos da educação do campo e a questão do (re)conhecimento. *In:* SILVA, A. L. dos S.; *Et al.* (Org.). **Educação do campo:** sujeitos, saberes e reflexões. Picos, 2020. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/LIVRO_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_-_ALEXANDRE20200914110244.pdf Acesso em: 13 mai. 2024

BRASIL. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: < https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-7611-2011-11-17.pdf> Acesso em: 20 jun, 2024.

BRASIL. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em **<**http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRITO, M. V.; ARRAIS, G. A.; MOTA, L. A. Educação especial no campo: um estudo sobre as necessidades formativas de professores em Alagoinha do Piauí. *In*: SILVA,

A. L. S. *Et. al.* (Org.). **Educação do campo**: sujeitos, saberes e reflexões. Picos, 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Atimed, 2007.

DESLAURIERSE, J. P. KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. Et. al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4ª ed., Petrópolis RJ, Editora Vozes, 2014.

GALVANI, P. Estrategias dialógico-reflexivas para la eco-formación. **Visión Docente Com-Ciencia** ano X, n. 59, 2011, p. 4-21. Disponível em: <https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/estrategias59.pdf> Acesso em: 30 jul. 2024.

GÖRGEN, F. S. A. Movimento dos pequenos agricultores (MPA). *In*: CALDART, R. S. Et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. 2012, p. 492-495.

LEITE, T. de C.; ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D. A formação continuada do professor camponês sob o olhar ecoformador, transdisciplinar e inclusivo. **Revista Inclusiones,** vol. 8, n. 4, Octubre – Diciembre 2021, pp. 317-341. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3132> Acesso em: 30 jul. 2024.

LEITE, T de C.; ALVES, M. D. F. Ecoformação e transdisciplinaridade: conceitos e aproximações. *In*: ALVES, M. D. F. *Et al.* (Org.). **(Trans)formação: saberes necessários para esperançar no presente e no futuro.** Vol.1, São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PINEAU, G.; GALVANI, P. Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments. *In:* SUAVÉ, L. *Et al.* (Org.). **Éducation Environnement Écocitoyenneté:** Repères contemporains. Presses de l'Université du Québec, 2007. Disponível em: <https://www.puq.ca/catalogue/livres/education-environnement-ecocitoyennete-3109.html > Acesso em: 29 abr. 2024.

PINEAU, G. La terre: planete a menager. In: PINEAU, G. *Et al.* (Coord.). **Habiter la terre:** ecoformation terrestre pour une conscience planètaire. L'Harmattan, 2005.

PINEAU, G. De l'air pour la formation et l'écologie. In: PINEAU, G. (Dir.). **De l'air!** Essai sur l'écoformation. L'Harmattan, 2015.

PINHO, M. J. de. *Et al.* Religar saberes: a formação docente na perspectiva da educação integradora e ecoformadora. *In*: ALVES, M. D. F. *Et al.* (Org.). **(Trans)formação: saberes necessários para esperançar no presente e no futuro.** Vol.1, São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, J. F. da; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos movimentos sociais campesinos por uma educação escolar específica e diferenciada.

Revista Pedagógica, Unochapecó, Ano 15, n. 28, vol. 01, jan-jun 2012. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1373 Acesso em: 26 Mar. 2023.