

DOI: 10.5281/zenodo.21694336

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lucia Mara de Lima Padilha¹Joelma Aparecida Krepel²

Resumo: O presente artigo analisa a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, destacando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para essa articulação. Fundamentado nesse referencial teórico, o estudo parte do entendimento de que a educação é uma prática social intencional, inserida em um contexto de desigualdades e disputas. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que dialoga com legislações, produções acadêmicas e referenciais teóricos das áreas em questão. Os resultados evidenciam que, embora existam avanços normativos, a efetivação da inclusão no contexto das escolas do campo ainda enfrenta limites estruturais, pedagógicos e formativos. Nesse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui ao oferecer fundamentos teóricos para a compreensão dessas contradições, bem como para a orientação de ações pedagógicas comprometidas com a equidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se que a articulação entre essas modalidades exige investimento na formação inicial e continuada dos docentes, o reconhecimento das especificidades territoriais e o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva crítica e transformadora.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Inclusão; Pedagogia Histórico-crítica.

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO THE INTERFACE BETWEEN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND RURAL EDUCATION

Abstract: This article analyzes the interface between Inclusive Special Education and Rural Education, highlighting the contributions of Historical-Critical Pedagogy to this articulation. Grounded in this theoretical framework, the study is based on the understanding that education is an intentional social practice, situated within a context of inequalities and disputes. From a methodological perspective, it is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, engaging with legislation, academic productions, and theoretical references from the respective fields. The results show that, although there have been normative advances, the implementation of inclusion in rural schools still faces structural, pedagogical, and training-related limitations. In this context, Historical-Critical Pedagogy contributes by providing theoretical foundations for understanding these contradictions, as well as for guiding pedagogical actions committed to equity and to the right to learning for all students. It is concluded that the articulation between these modalities requires investment in both initial and continuing teacher

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. E-mail para contato: lucia.padilha@uenp.br

² Mestre em Educação. Professora da Educação Básica. E-mail para contato: Joelma.krepel.uepg@gmail.com

education, recognition of territorial specificities, and the strengthening of pedagogical practices guided by a critical and transformative perspective.

Keywords: Special Education; Rural Education; Inclusion; Historical-Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A articulação entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação do Campo constitui um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Ambas as modalidades compartilham trajetórias históricas marcadas por lutas e desafios: a Educação Especial, ao buscar superar práticas de segregação e garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação; e a Educação do Campo, ao afirmar a necessidade de uma educação que respeite os modos de vida, saberes e condições sociais, econômicas e culturais das populações camponesas.

No Brasil, avanços normativos importantes contribuíram para a consolidação desses direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) já estabelece a educação como direito de todos, orientando a organização dos sistemas de ensino com vistas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem, respeitando as diferenças e as especificidades dos estudantes. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, destacando a importância de eliminar barreiras e garantir a participação efetiva dos estudantes.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) reafirma esse compromisso ao estabelecer como finalidade a garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo, assegurando, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, o atendimento aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 28, estabelece que a oferta da educação básica à população

rural deve considerar as especificidades da vida no campo e as características de cada região. Para isso, orienta que os sistemas de ensino realizem as devidas adequações, incluindo a organização de conteúdos e metodologias alinhados às necessidades dos estudantes, a estruturação de um calendário escolar compatível com os ciclos agrícolas e as condições climáticas, bem como a adequação das práticas educativas às formas de trabalho presentes no meio rural.

Atualmente, a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (2025) configura-se como um conjunto integrado de iniciativas voltadas ao apoio dos sistemas de ensino na implementação dessa política, desenvolvido em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Seu objetivo é ampliar o acesso e qualificar a oferta da Educação Básica e Superior, contemplando ações relacionadas à melhoria da infraestrutura escolar, à formação inicial e continuada de professores e à produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, atendendo às diferentes etapas e modalidades de ensino.

A interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui um campo de investigação ainda pouco explorado na produção acadêmica brasileira, embora, seja de grande relevância social política e pedagógica.

Historicamente, ambas as modalidades foram marcadas por processos de marginalização: a Educação do Campo, muitas vezes negligenciada pelo poder público, caracterizou-se por escolas precarizadas, ausência de políticas específicas e distanciamento das realidades das comunidades rurais; a Educação Especial, por sua vez, enfrentou desafios relacionados à exclusão, segregação e ausência de condições efetivas de inclusão escolar. Portanto, olhar para essas modalidades, historicamente marginalizadas, significa reconhecer vozes, histórias e lutas que ainda precisam ser valorizadas e transformar esse espaço em fonte de aprendizagens, de direitos e de possibilidades para todos.

A pesquisa adotou como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético que defende uma educação voltada à transformação social e à superação das desigualdades produzidas pelas condições materiais de existência. Essa perspectiva se mostra pertinente ao contexto das escolas do campo, na medida em que reconhece a luta

histórica dos trabalhadores rurais por uma educação integral e emancipadora, comprometida com suas culturas, territórios e necessidades humanas concretas.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisados documentos legais que regulamentam a Educação Especial no Brasil, bem como normativas relacionadas à Educação do Campo. Além disso, foram utilizados referenciais teóricos das áreas da Educação Especial, da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de compreender as bases conceituais e as implicações dessa interface no contexto educacional. A análise dos dados foi desenvolvida a partir de uma abordagem interpretativa, buscando identificar convergências, tensões e possibilidades na articulação entre essas modalidades.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O princípio da educação inclusiva, que ganhou destaque em documentos internacionais a partir da década de 1990, defende que a educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, etárias, linguísticas, religiosas ou de gênero.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa o primeiro marco regulatório que assegura o direito à matrícula de pessoas com deficiência na escola comum, sinalizando uma ruptura com práticas excludentes historicamente consolidadas. Essa legislação define a Educação Especial como,

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), também enfatiza que, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE deve ser estruturado para apoiar o desenvolvimento dos

estudantes. Assim, o AEE deve promover a inclusão escolar de todos os estudantes, público da Educação Especial, assegurando acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. Esse atendimento envolve:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Portanto, em todas as etapas e modalidades da educação básica o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Deste modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garante a interface da modalidade Educação Especial com a modalidade Educação do Campo e deve assegurar que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008).

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), reafirma essa interface ao estabelecer, em seu Artigo 1º, que a modalidade da Educação Especial deve ser ofertada “[...] de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização” (Brasil, 2025).

A relação entre as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e as políticas de Educação do Campo aponta para a necessidade de pensar a educação de forma articulada, considerando tanto as especificidades dos sujeitos quanto as características dos territórios onde vivem.

De acordo com a Política de Educação do Campo - SECADI/MEC (2024), a Educação do Campo constitui-se como uma modalidade de ensino voltada às populações que vivem e trabalham no meio rural, abrangendo tanto a Educação

Básica quanto o Ensino Superior. Seu público é formado por sujeitos que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos.

A Educação do Campo, como modalidade educacional se consolidou no Brasil apenas na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, especificamente em seu Artigo 28, que estabelece a adaptação curricular como uma opção viável para as escolas do campo.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A mudança da abordagem educacional do meio rural para a concepção da Educação do Campo reflete uma mudança significativa tanto na percepção quanto no tratamento dado às comunidades rurais, ribeirinhas e florestais. A Educação Rural, historicamente orientada à homogeneização dos sujeitos do campo, é gradativamente substituída pela concepção de Educação do Campo que valoriza a diversidade dessas comunidades, propondo modelos educacionais específicos como escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Enquanto a educação rural visava preparar os indivíduos principalmente para a produção de matérias-primas e fornecimento de mão de obra técnica, a Educação do Campo almeja fortalecer um projeto popular que reconheça e desenvolva a agricultura familiar e camponesa de acordo com as necessidades da maioria. Essa abordagem busca integrar o campo em um modelo de desenvolvimento sustentável, com apoio estatal e gestão dos próprios agricultores e camponeses, superando a dicotomia campo-cidade e concebendo o campo como um espaço de vida, cultura, educação e solidariedade. Segundo Arroyo (2000), a escola do campo precisa ser do campo, pensar com o campo, dialogar com os sujeitos do campo, e isso também significa considerar as múltiplas diferenças existentes entre esses sujeitos.

Nesse sentido, as políticas educacionais devem assegurar que os habitantes das áreas rurais tenham acesso a uma educação que seja tanto realizada no campo quanto voltada para as necessidades e características do campo. Segundo Caldart (2002, p.18) “[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Diferentemente da visão de que a escola rural deve "salvar" um povo supostamente incapaz, a Educação do Campo vê a educação articulada a outras políticas públicas de garantia de direitos sociais e humanos, valorizando a participação ativa de educadores, estudantes e comunidades na criação de uma escola emancipadora.

A Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, ao instituir a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo), representa um avanço importante ao reconhecer as especificidades dos sujeitos do campo e orientar a organização da educação a partir dessas realidades. Ao considerar aspectos territoriais, sociais e culturais, a política amplia a compreensão de educação e chama atenção para a necessidade de olhar para a diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, a política explicita quem são os sujeitos a que se destina, ao definir no Art. 2º inciso I:

População do Campo, das Águas e das Florestas: agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, geraizeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2025).

Ao apresentar esse conjunto de sujeitos, a política deixa evidente que o campo é diverso e não pode ser tratado de forma homogênea. É nesse cenário que a aproximação com a Educação Especial na perspectiva inclusiva ganha sentido, já que entre esses sujeitos também estão estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, com altas habilidades ou superdotação. Isso exige que a escola considere, ao mesmo tempo, as condições do território e as necessidades educacionais dos estudantes.

Na sequência, no inciso II, a normativa estabelece como se organizam as instituições escolares responsáveis por esse atendimento destacando que as Escolas do Campo, das Águas e das Florestas são aquelas localizadas em área rural ou aquelas situadas em área urbana, desde que atendam predominantemente às Populações do Campo, das Águas e das Florestas. (Brasil, 2025)

Ao ampliar o conceito de escola do campo, a política mostra que não se trata apenas de localização, mas de quem é atendido por essa escola. Isso reforça a ideia de que a instituição escolar precisa dialogar com a realidade dos estudantes, o que inclui pensar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, articulando a Educação do Campo com a Educação Especial inclusiva.

Essa compreensão acerca da centralidade dos sujeitos atendidos também se expressa na organização do trabalho pedagógico das instituições escolares. Ao reconhecer que a escola deve dialogar com as realidades locais e com a diversidade de seus estudantes, torna-se fundamental que esse compromisso esteja explicitado nos instrumentos que orientam sua prática.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico assume papel central, uma vez que é por meio dele que se materializam as diretrizes da Educação do Campo, em articulação com os princípios da Educação Especial Inclusiva, orientando ações que considerem tanto o território quanto as necessidades educacionais dos estudantes, como destacado no inciso II, parágrafo 2º da normativa: “[...] as Escolas do Campo e aquelas com Turmas Anexas do Campo deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo marco normativo de Educação do Campo”. (Brasil, 2025).

As turmas anexas mostram uma tentativa de aproximar a escola dos estudantes, garantindo que eles possam estudar no lugar onde vivem. No entanto, essa organização também traz desafios, principalmente quando se pensa na inclusão. Nem sempre há recursos suficientes, acessibilidade adequada ou atendimento educacional especializado. Por isso, o Projeto Político-Pedagógico precisa assumir um papel importante, pensando estratégias que garantam não só o acesso, mas a participação e a aprendizagem de todos.

No que diz respeito às Diretrizes do Novo Pronacampo, a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (2025) incorpora elementos importantes da Educação Especial Inclusiva. Nesse sentido, o Art. 4º estabelece:

VIII - Produção e distribuição de material didático e paradidático específico e contextualizado;

XIV - Oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais;

XV - Oferta de atendimento educacional especializado, nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas. (Brasil, 2025).

Essas diretrizes mostram que a política reconhece a importância de garantir condições concretas para que todos os estudantes participem do processo educativo. O uso de tecnologias assistivas, as adaptações e o AEE são fundamentais para reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Por fim, ao tratar dos objetivos do Novo Pronacampo, a política reforça o compromisso com a inclusão, no Art. 5º, inciso VIII, ao “[...] assegurar o Atendimento Educacional Especializado - AEE em todas as Escolas do Campo que tenham estudantes da Educação Especial Inclusiva”. (Brasil, 2025). Ao destacar o AEE como objetivo, a política reafirma que a inclusão não se limita ao acesso à escola. Trata-se de garantir condições reais para que todos aprendam.

Desta forma, a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo representa um passo fundamental para a construção de uma educação transformadora. Enquanto a Educação do Campo busca respeitar e valorizar os saberes e modos de vida das populações rurais, a Educação Especial Inclusiva defende o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. A interface entre essas duas modalidades demonstra que a diversidade está presente em todos os contextos, inclusive no rural, e que a escola precisa se adequar para garantir acessibilidade e equidade.

A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo o Dicionário Aurélio (2025), o termo interface pode ser definido como um ponto de interação ou conexão entre dois sistemas ou elementos, que permite a comunicação e o intercâmbio de informações ou dados. Essa conexão pode ocorrer de forma física ou lógica, sendo viabilizada por uma superfície, um dispositivo ou qualquer meio que facilite a interação entre as partes envolvidas. O uso do termo abrange, portanto, qualquer ponto de contato estabelecido entre dois sistemas distintos, com a finalidade de promover comunicação, troca de informações ou ações coordenadas.

Segundo Habermas (1987), a interface pode ser compreendida como espaço de mediação entre diferentes esferas sociais, no qual se estabelecem processos comunicativos que possibilitam articulação, entendimento e construção coletiva de sentidos.

Cury (2001) destaca que, a interface configura-se como espaço de mediação entre diferentes esferas, no qual se articulam direitos, políticas e práticas sociais, possibilitando a efetivação do direito à educação. Para o autor, a interface não se limita a um ponto de contato, mas constitui-se como um campo dinâmico de interações que envolve corresponsabilidade e diálogo entre sujeitos e instituições.

Neste estudo, o termo interface é utilizado para evidenciar a conexão necessária entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, duas modalidades de ensino com características distintas, mas que exigem articulação e complementaridade para que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam, de fato, eficazes, significativas e socialmente relevantes.

Olhar para a relação entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, permite ampliar a compreensão dos desafios e das possibilidades que marcam a prática pedagógica em contextos rurais, historicamente atravessados por desigualdades sociais e educacionais.

Baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético, essa concepção entende a educação como uma ação intencional voltada à formação plena do ser humano. Seu foco está na superação das condições concretas de exclusão e na apropriação crítica dos conhecimentos construídos ao longo da história, promovendo uma educação que, mais do que transmitir conteúdo, contribua para a transformação da realidade. Para Saviani (2011, p. 10), “[...] transformação significa o ato de mudar a forma. Significa o ato de mudar a essência mesma das coisas”.

Ao reconhecer que tanto os sujeitos do campo quanto os estudantes da Educação Especial Inclusiva foram, historicamente, marginalizados pelo modelo escolar hegemônico, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma formação omnilateral, comprometida com o desenvolvimento pleno de todos, por meio da mediação consciente dos conteúdos escolares. Para tanto,

[...] deve-se oportunizar uma educação no campo, para os que trabalham no campo, mas de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual modo, aos conhecimentos e aos bens histórica e coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade (Orso, 2016, p.99).

Assim, a interface entre essas modalidades educacionais exige que a escola se organize, não apenas em termos técnicos e legais, mas, sobretudo, em sua intencionalidade formativa, assumindo a tarefa ética e política de contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo e das pessoas com deficiência, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

A partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível afirmar que todo ser humano, mesmo quando apresenta alguma deficiência, é capaz de aprender e se desenvolver, desde que estejam garantidas as condições socioeducacionais necessárias. Isso se deve ao fato de que o psiquismo humano não é algo dado de forma natural ou inata, mas se constitui historicamente e culturalmente, como demonstram os estudos de Vygotsky, Leontiev e Luria (Duarte, 2013).

Ao promover a articulação entre as duas modalidades educacionais, a educação assume um papel emancipador, na medida em que rompe com práticas históricas de exclusão e homogeneização que marcaram tanto o campo quanto o atendimento às pessoas com deficiência. A proposta é construir uma escola que reconheça e valorize as singularidades dos sujeitos, desenvolvendo de forma coletiva

estratégias pedagógicas contextualizadas que respondam às realidades locais e às necessidades específicas dos estudantes.

Saviani (2011) defende que a educação deve ser crítica e emancipadora, voltada à formação de sujeitos conscientes de seu papel social e capazes de transformar a realidade em que vivem. Para que isso seja possível, é fundamental que a educação seja orientada por uma concepção de mundo e de homem que tenha como objetivo a superação das desigualdades sociais.

Essa mudança de paradigma torna-se ainda mais significativa quando aplicada às escolas do campo, pois amplia as possibilidades de um ensino que considera não apenas as barreiras geográficas e estruturais, mas também as barreiras atitudinais e pedagógicas, possibilitando uma formação integral e significativa para todos os estudantes.

A Educação do Campo nasce da própria vivência e da luta dos sujeitos que habitam as áreas rurais e que têm na terra sua principal forma de sustento e existência. São trabalhadores e trabalhadoras que, historicamente enfrentaram, e ainda enfrentam, inúmeros desafios impostos por uma sociedade que, muitas vezes, os mantém à margem, invisibilizados pelas ações do Estado, pelas políticas públicas e pelo acesso limitado a direitos fundamentais como saúde, educação, terra e condições de vida dignas.

Essa modalidade educacional não é algo que veio de fora, mas sim uma conquista construída coletivamente pelos movimentos sociais do campo, que se organizam e lutam por reforma agrária, pela efetivação de políticas públicas e pela ampliação dos direitos humanos. Mais do que uma demanda educacional, trata-se de um projeto de transformação social, comprometido com a melhoria real das condições de vida das populações do campo.

Embora a luta pela Educação do Campo tenha como foco a conquista de políticas públicas que assegurem o direito a uma educação voltada às necessidades humanas e sociais das populações rurais, ainda há poucos avanços nas discussões sobre a escolarização de estudantes que são o público da Educação Especial, no campo. A articulação entre essas duas modalidades educacionais, ainda é limitada,

tanto no trabalho pedagógico das escolas quanto nas pautas mais ativas dos movimentos sociais do campo.

Nesse cenário, torna-se evidente que a efetivação de uma educação inclusiva no campo não depende apenas de marcos legais, mas de condições concretas que sustentem ações educativas capazes de responder à diversidade presente nesses contextos.

Diante disso, a formação docente assume um papel central, na medida em que se constitui como elemento fundamental para qualificar o trabalho docente e favorecer a construção de ações pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Investir na formação inicial e continuada significa possibilitar aos educadores a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos que os auxiliem a compreender as especificidades da Educação do Campo e da Educação Especial, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), ao tratar do professor do AEE, estabelece que esse profissional deve possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência e, preferencialmente, formação específica na área, com carga horária mínima de oitenta horas. Além disso, a normativa prevê a colaboração da União com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na oferta de formação continuada em serviço (Brasil, 2025).

Tal orientação evidencia que a formação docente não pode ser compreendida como aspecto secundário, mas como condição necessária para que o AEE se realize de forma articulada ao ensino regular, contribuindo, de fato, para o processo de inclusão escolar.

Nessa mesma direção, ao tratar das diretrizes e dos objetivos do Novo Pronacampo (2025), a política explicita a formação docente como elemento estruturante para a organização do trabalho educativo nas escolas do campo, ao estabelecer:

Art. 4º São Diretrizes do Novo Pronacampo:
V - formação inicial e continuada dos profissionais das Escolas do Campo, pautada pelos princípios da formação por alternância pedagógica e contextualização curricular;

Art. 5º São objetivos do Novo Pronacampo: VI - incentivo à oferta da Educação Integral nas Escolas do Campo, com infraestrutura física, tecnológica, pedagógica e curricular, considerando os princípios e práticas da formação por alternância; VII - implementar programas e ações educacionais para apoiar e complementar a formação dos profissionais de educação que atuam nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas (Brasil, 2025).

A explicitação desses dispositivos evidencia que a formação docente ocupa lugar central na efetivação da política, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de processos formativos articulados às realidades do campo e às demandas concretas do cotidiano escolar, criando condições para o desenvolvimento de práticas educativas mais consistentes e contextualizadas.

Em consonância com essa perspectiva, o Novo Pronacampo (2025) também reafirma a centralidade da formação dos profissionais da educação como elemento estruturante para a qualificação do trabalho nas escolas do campo. Ao estabelecer, no Art. 4º, inciso V, “[...] a formação inicial e continuada dos profissionais das Escolas do Campo, pautada pelos princípios da formação por alternância pedagógica e contextualização curricular” (Brasil, 2025).

Da mesma forma, ao definir os objetivos do Novo Pronacampo, no Art. 5º, inciso VII, a lei destaca a importância de se “[...] implementar programas e ações educacionais para apoiar e complementar a formação dos profissionais de educação que atuam nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas”. (Brasil, 2025).

A partir das legislações apresentadas, é possível compreender que a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial Inclusiva se materializa na centralidade atribuída à formação docente. Tanto o Novo Pronacampo quanto a Política de Educação Especial Inclusiva (2025) reconhecem que a qualificação docente é condição fundamental para a efetivação do direito à educação, ao preverem a formação inicial e continuada como elemento estruturante do trabalho educativo.

Nesse sentido, a articulação entre essas modalidades exige processos formativos que não apenas abordem aspectos técnicos, mas que considerem as especificidades dos territórios, os modos de vida dos sujeitos do campo e as necessidades educacionais dos estudantes que são o público da Educação Especial.

Assim, a formação docente se configura como espaço privilegiado de construção dessa interface, possibilitando o desenvolvimento de ações pedagógicas

comprometidas com a aprendizagem de todos. A relação entre a Educação do Campo, a Educação Especial Inclusiva e a formação docente pode ser compreendida à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe a educação como uma prática social intencional, voltada à transformação da realidade.

A partir desse referencial, a formação de professores não se limita à aquisição de técnicas ou estratégias, mas implica a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, articulados às condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Segundo Libâneo (2000), a atuação docente exige domínio dos conteúdos e capacidade crítica, uma vez que a formação de alunos críticos depende diretamente da formação do professor.

Ao considerar as especificidades dos sujeitos do campo e as necessidades dos estudantes que são o público da Educação Especial, a formação docente deve possibilitar a compreensão das contradições presentes no contexto educacional e orientar práticas pedagógicas que superem a fragmentação entre modalidades. Desse modo, a interface entre essas áreas se fortalece na medida em que essa formação assume um caráter crítico e comprometido com a construção de uma educação que promova o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos e contribua para a efetivação do direito à aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo não pode ser compreendida como uma simples sobreposição de modalidades, mas como um campo marcado por tensões, desafios e possibilidades que se constituem nas condições concretas do trabalho educativo. Ambas as áreas compartilham trajetórias históricas de marginalização e, por isso, sua articulação exige um olhar atento às desigualdades que atravessam os sujeitos, os territórios e as práticas escolares.

Os marcos legais analisados demonstram avanços significativos no reconhecimento do direito à educação, tanto no que se refere à inclusão quanto à valorização das especificidades do campo. No entanto, a materialização desses

direitos no cotidiano escolar ainda encontra limites, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho, à disponibilidade de recursos, à organização das escolas e à formação dos professores. Esses elementos evidenciam que a garantia do acesso não assegura a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, a formação de professores aparece como um elemento central. Mais do que conhecer métodos ou estratégias, trata-se de compreender quem são os sujeitos atendidos, em que contextos vivem e quais são as condições reais de ensino e aprendizagem. As legislações recentes reforçam essa necessidade ao indicar a formação inicial e continuada como elemento estruturante tanto da Educação Especial Inclusiva quanto da Educação do Campo, apontando para a importância de processos formativos comprometidos com a diversidade e com a contextualização do ensino.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, essa discussão ganha outro sentido, pois desloca o olhar para a função social da escola. Não se trata apenas de promover o acesso, mas de garantir que todos tenham acesso ao conhecimento sistematizado e possam se desenvolver plenamente. Assim, a articulação entre Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo aponta para a necessidade de construir uma escola que reconheça as diferenças, mas que, ao mesmo tempo, enfrente as desigualdades e amplie as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2025.

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

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 30 abr. 2008.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas.** Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo:** diretrizes e políticas. Brasília: MEC, 2024.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: a interface entre Estado e sociedade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-26, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, V. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1. (Tradução da obra original de 1981).

LIBÂNEO, J. C. Formação de professor e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. **Educativa**, Goiânia-GO, v. 3, n. 311801 p. 43-70, 2000.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016, p. 90-113.

SAVIANI Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

Recebido em 28/04/2026

Versão corrigida recebida em 30/06/2026

Aceito em 15/07/2026

Publicado online em 01/08/2026