



EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO NO BRASIL E DESAFIOS: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ozeias de Lima Soares

Bárbara Amaral Martins

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do
Pantanal

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e percalços a serem superados na educação especial no campo, cujo público encontra-se historicamente invisível nas políticas públicas educacionais nacionais do Brasil. O levantamento bibliográfico preliminar foi realizado a partir de uma leitura flutuante das publicações com os seguintes descritores: educação especial do campo, educação especial no campo, educação inclusiva no campo, atendimento educacional especializado no campo e sala de recurso multifuncional no campo, com o recorte temporal de 2008 até 2022. Foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em periódicos e artigos na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) que pudessem abordar a temática Educação Especial no Campo. As publicações foram selecionadas para a realização de uma leitura minuciosa. Os achados permitem inferir que a discussão é diminuta em relação à educação especial oferecida no campo. Constata-se que os direitos da pessoa com deficiência, descritos na Política Nacional de Educação Especial, não são implementados, na sua integridade, nas escolas do campo, ficando restrito ao direito de matrícula e ao acesso ao profissional de apoio. Poucas escolas do campo são contempladas com sala de recursos multifuncionais e com profissional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do fato de as instalações, muitas das vezes, não apresentarem acessibilidade. Uma necessidade evidenciada seria a adequação do AEE à realidade do campo em relação ao atendimento dos alunos com deficiência no contraturno, devido à distância do trajeto entre a escola e a residência. A escola do campo necessita de formação docente e profissional, acessibilidade arquitetônica, mobiliária e curricular que levem em consideração a vivência do estudante com deficiência e o contexto sociocultural no qual está inserido, com práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; revisão sistemática; políticas públicas de educação.

Introdução



Os grandes desafios históricos da pessoa com deficiência e dos povos do campo perpassam pela inclusão na sociedade e nas políticas públicas que não apenas visem à inclusão dos mesmos.

A consolidação do acesso à saúde, moradia e a possibilidade de matrícula no ensino regular de ensino, com garantia de adaptação curricular são consequências de lutas e resiliência na busca da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência do campo.

A consolidação do acesso à saúde, à moradia e à possibilidade de matrícula no ensino regular de ensino, com garantia de adaptação curricular são consequências de lutas e resiliência na busca da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência do campo.

Os povos do campo são formados por “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, e outros” (BRASIL, 2010).

Contudo, ao longo do tempo, políticas públicas inclusivas foram surgindo, visando acolher o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE¹) na rede pública de ensino do campo, com a acessibilidade dos espaços escolares, transporte escolar adaptado, formações específicas, salas de recursos multifuncionais, professores de apoio (BRASIL, 1994; 2008). Ações que contribuíram para a permanência dos alunos com deficiência no ensino público.

Assim, foram estabelecidas práticas educacionais inclusivas, garantindo acesso e equidade no AEE², também aos estudantes PAEE do campo, almejando métodos educacionais que valorizem sua cultura e vivência (KASSAR, 2000).

É importante destacar que a terminologia educação no campo foi desenvolvida no Brasil a partir de orientações metodológicas e curriculares direcionadas às necessidades

¹ Considera-se como PAEE estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL,2008)

² O AEE e descrito como sendo um atendimento educacional especializado que “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)



e especificidades dos estudantes da zona urbana, desconsiderando o contexto sociocultural dos povos do campo (CAVALCANTE, 2003).

Recentemente, devido a reivindicações dos povos do campo e movimentos sociais pelo “[...] direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18), passando a ser planejados e incrementados currículos e metodologias específicas para a educação do Campo.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo investigar a educação especial no campo e seus desafios através de uma revisão sistemática.

Nozu e Kassar (2020) apontaram muitos desafios no atendimento aos estudantes do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI), diante da falta de acessibilidade, da falta de acesso à tecnologia assistiva e da ausência das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – tudo isso, somado ao desafio árduo de realizar adequação curricular para o estudante PAEE do campo no contexto de turmas multisseriadas. Diante desse panorama, esse trabalho apresenta, após essa introdução, os principais resultados encontrados na revisão sistemática e explora algumas categorias analíticas acerca da invisibilização da pessoa com deficiência no campo, bem como, dos desafios da educação inclusiva no meio rural, encerrando o trabalho com as considerações finais seguidas das referências.

Adicionalmente, Nozu, Bruno e Sebastián Heredero (2018) identificaram, durante revisão de literatura sobre educação especial e educação no campo, a existência de apenas dois grupos de pesquisa no Brasil vinculados à temática educação especial e educação do campo, ambos ligados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Isso indica que há necessidade de ampliação grupos de pesquisa no Brasil com essa temática.

Protocolo da revisão de literatura

Para melhorar a compreensão do tema, foi realizada uma revisão de literatura com consultas ao *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a teses, dissertações e artigos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento



de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

O recorte temporal utilizado foi de 14 anos (de 2008 a 2022), tendo sido encontradas publicações, quais sejam: 12 dissertações, cinco teses e 17 artigos, totalizando 34 publicações, um número relativamente baixo, considerando-se as demandas dos estudantes PAEE do campo.

Após as buscas, foram utilizados como critérios de exclusão as produções que não abordavam a interface educação rural ou educação do campo e educação especial. Em consonância com Bardin (2011), as publicações foram selecionadas através de uma leitura flutuante para a realização de uma leitura minuciosa, sendo agrupadas de acordo com suas especificidades e interpretadas e conectadas à temática.

Panorama dos resultados

Após a realização de uma leitura minuciosa dos trabalhos, foram selecionadas as principais temáticas relacionadas à educação especial no campo e subdividas em categorias, que são: êxodo dos estudantes PAEE do campo, acessibilidade no campo, a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de apoio educacional do campo e a importância da Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Essas categorias serão apresentadas a seguir.

Êxodo dos estudantes PAEE do campo

Analisando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Caiado e Melleti (2011) revelam que, tendo como público-alvo estudantes cegos que moram no campo e estudam no campo e os que estudam na cidade, a redução de matrículas de estudantes do campo pode ocorrer devido ao êxodo rural ou à evasão escolar.

Ribeiro (2020) analisou os indicadores educacionais, os regulamentos normativos e os indicadores educacionais dos estudantes PAEE do campo no município de Dourados-MS, de 2008 a 2018. Como resultados, o autor constatou um aumento significativo do deslocamento dos estudantes PAEE do campo para as escolas urbanas. As causas dessas



mudanças seriam tanto à falta de profissionais especializados quanto à falta de logística que possibilite a permanência do estudante PAEE, somado à ausência de profissionais da saúde no campo.

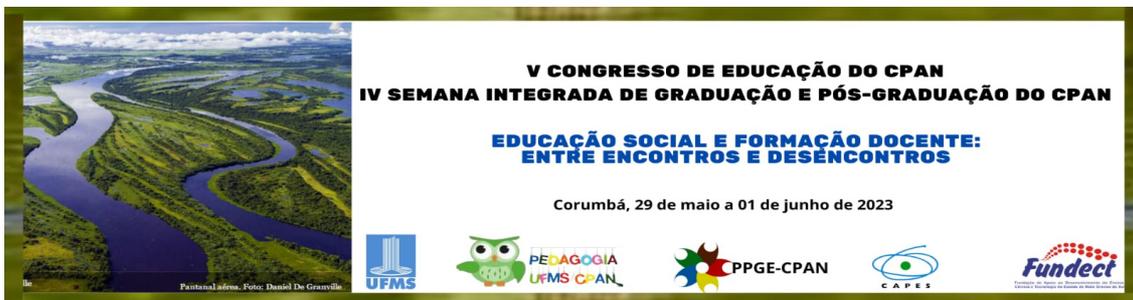
Outro fator que pode colaborar com o deslocamento do aluno para as escolas urbanas seria a proximidade com as áreas urbanas, devido às suas instalações físicas com acessibilidade e disponibilidade de profissionais especializados no atendimento dos alunos com deficiência (RIBEIRO, 2020). Contudo, como veremos mais adiante, o deslocamento dos alunos para as áreas urbanas acaba ocasionando uma série de problemas para estes estudantes, sobretudo, no que se refere às questões culturais e de adaptação em um novo contexto.

A [falta de] acessibilidade no campo

A categoria mais ampla encontrada nos trabalhos desta revisão se refere à acessibilidade no campo. Neste contexto, Sá (2015), destaca que os desafios e percalços na educação não são restritos apenas aos estudantes PAEE, mas afetam todos os estudantes do campo alheios às políticas públicas do Estado, tornando-os invisíveis aos olhos do governo e sofrendo, principalmente, pela falta de acessibilidade.

Nozu, Sá e Damasceno (2019) analisaram, por meio de revisão bibliográfica, os serviços disponibilizados aos estudantes PAEE do campo nos estados do Mato Grosso do Sul, Amapá, São Paulo e Pará. Apesar dos estados apresentarem características culturais, sociais e econômicas diferentes, os dados revelaram semelhanças entre si, como a atuação tímida no atendimento dos estudantes PAEE do campo, trazendo à luz “[...] o descumprimento pelos sistemas de ensino da garantia de direitos dos estudantes PAEE camponeses e indígenas” (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019, p. 60).

Já para Gonçalves (2014), os povos do campo são símbolos de resiliência contra a violência e a miséria e vivem em busca de seus direitos. As pessoas com deficiência não estão apenas presentes nas áreas urbanas. Elas estão inseridas no campo, sendo necessário que seus direitos ao acesso a uma escola inclusiva sejam respeitados, o que denota a importância da promoção da acessibilidade no campo.



Contudo, Hilbig (2020) descreve a falta de acessibilidade básica para atender aos estudantes PAEE, residentes na região localizada no Pantanal Sul, de difícil acesso no município de Corumbá-MS. Além da logística/distanciamento do perímetro urbano, foi constatada a ausência de formações específicas para que o professor possa desenvolver a inclusão com os estudantes dessa região. Tal cenário acaba trazendo inseguranças em relação aos atendimentos desses estudantes PAEE.

A partir dos trabalhos de Caiado e Gonçalves (2013) e de Nozu e Kassar (2020), observa-se que, os estudantes, para receberem atendimentos clínicos especializados, precisam se deslocar para outra cidade ou região. Tal necessidade exige um elevado custo financeiro da família no transporte, por residirem em locais de difícil acesso. “50% dos alunos não possuem laudo clínico ou parecer educacional especializado” (NOZU; KASSAR, 2020, p. 17), tendo como incógnita a identificação das deficiências e especificidades dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Para Sá (2015), os desafios das escolas do campo na inclusão dos estudantes PAEE são: estrutura física sem acessibilidade, carência de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos que valorizem a cultura e vivência dos estudantes das escolas indígenas do estado de São Paulo, mais especificamente, nas comunidades *Nimuendajú* e Tereguá.

Anjos (2016) e Fernandes (2015), por sua vez, destacam a indisponibilidade de transporte escolar adaptado para receber o estudante PAEE, somado à ausência de professores capacitados para promover a inclusão dos mesmos.

Os desafios da escolarização dos estudantes PAEE do campo, evidenciados por Nozu, Silva e Santos (2018), perpassam pela distância das residências até a escola, acrescentando ausências e precariedades do transporte escolar e à estrutura física sem acessibilidade.

Nozu (2017) descreve os elevados índices de analfabetismo, da evasão escolar e da reprovação. Tais índices são ocasionados, segundo o autor, por instalações sem infraestrutura mínima para garantir o conforto dos estudantes, pelo calendário e currículo que não atendem as especificidades dos estudantes do campo, assim como, pela



precariedade na merenda escolar e no uso das salas multisseriadas, influenciando diretamente no insucesso do estudante do campo.

Caiado e Gonçalves (2013) destacam a ausência de acessibilidade nos espaços escolares e do transporte escolar adaptado.

Para Souza (2012), Fernandes (2015) e Anjos (2016), os segmentos educação no campo e educação especial, historicamente, não são prioridade das políticas públicas, sendo invisíveis aos olhos do Estado e, conseqüentemente, ocasionando a invisibilidade dos estudantes PAEE do campo nas políticas públicas inclusivas.

Coelho (2019), em pesquisa realizada nas escolas indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e *Takuaraty/Yvykuarasu* (Paraguassu), problematizou acerca da acessibilidade na comunicação, estratégias e metodologias adotadas pelos professores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), descrevendo a dificuldade dos estudantes PAEE indígenas surdos no acesso ao atendimento AEE. Assim, nota-se a necessidade de um professor intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e materiais pedagógicos adaptados que valorizem a cultura e vivência do estudante PAEE do campo.

Oliveira (2017) descreve que a escola do campo analisada possui transporte adaptado, porém, em número insuficiente, fazendo com que a chegada dos estudantes cadeirantes aconteça apenas após o início da segunda aula.

Nozu, Silva e Santos (2018) descrevem o aumento de matrículas de estudante PAEE no campo na região do Centro-Oeste. Observaram maior incidência de matrículas no ensino fundamental e menor incidência de matrículas no ensino médio. Tal cenário pode ocorrer devido à falta de oferta do ensino médio no campo, resultando, nos anos de 2007 a 2017, em um elevado número de evasão escolar. Para os autores, os estudantes PAEE da EJA do campo não são atendidos em sua totalidade pela sala de AEE e, quando este atendimento é oferecido, ele ocorre em situações precárias. No entanto, apesar da carência do AEE, no período de 2007 a 2017, houve um aumento nas matrículas de estudante no AEE do campo no EJA.



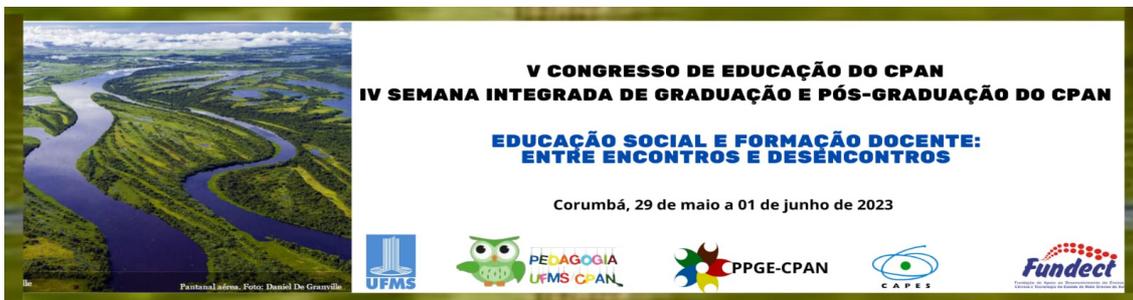
A atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de apoio educacional do campo

Conforme Eloy (2020) e Coelho (2019), o Estado retarda de forma voluntária o acesso ao AEE no campo devido à ausência de uma equipe multidisciplinar, composta por uma equipe médica especializada para diagnosticar e encaminhar o estudante PAEE para a sala do AEE. Tal cenário resulta em um número elevado de estudantes com hipótese de deficiência desassistida, sem um atendimento educacional especializado. Aqui, também é importante destacar a falta de profissionais para atuar no campo, devido à logística e à posição geográfica onde está inserida a escola do campo, como já discutido acima.

Contudo, quando olhamos para o contexto em que os estudantes PAEE se inserem, devido à distância e ao baixo índice de estudantes PAEE, o que se observa é a contratação de professor de AEE itinerante que, devido à logística e à demanda, atende apenas escolas do campo próximas às áreas urbanas, fazendo com que sejam deslocados para estes locais, diferentes de seu contexto cultural (FERNANDES 2015; CORRÊA, 2019).

Lozano (2019), em estudo de caso desenvolvido em um município do interior de São Paulo, descreve a falta de professores do campo capacitados no atendimento aos estudantes PAEE, causando insegurança e apreensão ao elaborar e planejar o plano de aula. Em suas entrevistas e observações, o autor descreve a inclusão dos estudantes do campo como um processo de construção mesmo diante dos percalços que surgem em seu decorrer, seja na acessibilidade ou na ausência de tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado e precariedade das políticas públicas inclusivas nas escolas indígenas do estado de São Paulo.

Corrêa (2019), analisando os indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá-MS, relata a presença de duas professoras AEE itinerantes que atendem duas escolas em dias alternados, sendo que apenas duas escolas possuíam as SRM. As demais não são contempladas com uma sala de AEE e com materiais específicos para atender a demanda dos estudantes PAEE do campo.



Silva e Moreira (2022) também observaram que os estudantes PAEE não são atendidos no contraturno, devido à indisponibilidade de transporte escolar, de ensino multisseriado e da ausência de matérias adaptadas.

Na mesma direção, Lozano (2019) descreve a falta de prioridade da rede de ensino no atendimento do estudante PAEE. Para o autor, a indisponibilidade da escola em realizar o AEE no contraturno ocasiona prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, por causa de sua retirada do ensino regular para o AEE.

Segundo Sá (2015), o governo paulista não disponibiliza atividades pedagógicas e materiais didáticos adaptados às especificidades do estudante PAEE que valorize o contexto sociocultural onde está inserido. A escola também não possui acessibilidade e os professores não recebem capacitações para o atendimento especializado aos estudantes PAEE nas escolas indígenas.

Fernandes (2015) descreve o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE da rede municipal rural das escolas em Belém-PA. O autor afirma que a falta de capacitação e o não alinhamento entre direção e corpo docente influenciam no atendimento pleno e inclusivo dos estudantes PAEE.

Oliveira (2017) ressalta a importância do Estado em proporcionar formações continuadas direcionadas ao atendimento do estudante PAEE, como uma escola com acessibilidade arquitetônica e curricular.

Por fim, Nozu e Bruno (2021, p. 141) descrevem os desafios do estudante PAEE do campo, uma vez que os atendimentos AEE são aplicados nos moldes e padrões urbanos, sem prestar atenção “às diferenças socioculturais entre discentes rurais e docentes urbanos”.

A importância da Sala de Recurso Multifuncional (SRM)

De modo geral, a literatura mostra que as escolas do campo contempladas com o AEE não disponibilizam o atendimento no contraturno, sendo este realizado em paralelo com o ensino regular. Tal contexto, na maioria das vezes, impossibilita o estudante PAEE de participar de todas as disciplinas, levando-os a recusar a receber o AEE em semanas



de avaliações para que não haja prejuízo ao ensino regular (PALMA, 2016; CORRÊA, 2018).

No município de Corumbá-MS, em 2019, a Rede Municipal de Ensino (REME) administrava cinco escolas polos e 12 extensões. No entanto, apenas duas escolas do campo foram contempladas com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o que ocorreu no ano de 2008. As SRM estavam distribuídas na Escola Rural Paiolzinho e na Escola Rural integral Monte Azul (CORRÊA, 2019).

Anjos (2016), ao analisar o censo de 2017 no estado do Amapá, observou um aumento no número de estudantes PAEE no ensino regular. No entanto, esse evento não ocorre no AEE no campo. Assim, os estudantes PAEE são encaminhados para receber o AEE em escolas urbanas.

Nesse novo cenário, o estudante PAEE, ao ser inserido na sala do AEE em uma escola urbana, onde o atendimento está conectado em um novo ambiente social e cultural diferente daquele no qual está inserido, deixa de explorar toda a vivência necessária no contexto do AEE, ocasionando a desconexão do estudante com o atendimento oferecido (ANJOS, 2016).

Algo que se observa de maneira sistemática na literatura é que as SRM são muito importantes para promover a inclusão educacional no campo. Palma (2016), Sá (2015), Fernandes (2015), Anjos (2016), Corrêa (2018) e Hilbig (2020) argumentam sobre as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência no campo e, dentre elas, descrevem a ausência de SRM e do profissional de AEE pelo fato de as escolas estarem inseridas em locais de difícil acesso, o que gera a falta de profissionais dispostos a atuarem na região, inviabilizando o atendimento ao aluno com deficiência.

Por uma curricularização para a educação especial do campo

Para Souza (2012), as escolas do campo necessitam de políticas públicas mais direcionadas à inclusão, que respeitem as especificidades e vivências dos estudantes PAEE, visando não somente sua matrícula, mas também o seu sucesso no ambiente escolar.



Conforme Almeida (2018), as práticas pedagógicas em relação à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o sucesso da educação no campo ultrapassa o conhecimento político e pedagógico, pois consolida os saberes e a vivência dos povos do campo. Isto porque é importante fazer com que essa parcela da população sinta, de fato, o pertencimento à comunidade onde está inserida.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar publicações direcionadas à educação especial no campo, a precariedade e educação especial no campo, suas práticas pedagógicas contextualizadas a vivência histórico-cultural dos povos do campo e da educação especial conjuntamente.

Os estudos se concentram em compreender a educação especial nas cidades e poucas pesquisas são direcionadas aos públicos do campo e educação especial conjuntamente.

É importante evidenciar que as considerações se limitam à bibliografia analisada na revisão sistemática, outros estudos poderiam trazer novas questões.

Essa lacuna aponta a necessidade de que, futuramente, novas pesquisas sejam empreendidas, tendo como tema e foco a educação especial no campo e, em especial, tendo como referência a efetivação de fato das políticas públicas inclusivas em consonância com a valorização social e cultural dos povos camponeses.

Após uma extensa leitura na temática, foram evidenciados os desafios às práticas inclusivas dos estudantes PAEE do campo que residem em locais distantes da zona urbana. Poucas escolas do campo recebem o AEE, além do que, falta profissional especializado e transporte adaptado, entre outros. Quando é ofertado o AEE, o atendimento não ocorre no contraturno, havendo a necessidade de ser elaborado e construído segundo a cultura e vivências onde estão inseridos os estudantes PAEE.

As escolas do campo não apresentam acessibilidades, funcionam em locais improvisados, somado à carência de tecnologias assistivas. O que se apreende dessa assertiva é que a escola do campo deve estar preparada com ambientes adequados,



recursos pedagógicos adaptados e professores especializados e capacitados, incrementando um currículo inclusivo que evidencie a vivência, o contexto social e econômico em que o estudante do campo PAEE é partícipe de práticas inclusivas.

Referências

ANJOS, T. F. **A educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Município de Macapá-AP.** 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28. Abr./2023.

BRASIL. **Política de educação no campo e o programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf>. Acesso em: 05 nov. 2010.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.93-104, 05.ago. 2011.

CAIADO, K. R. M. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p.75-89.

CAIADO, KATIA. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 17, n. spe1, pp. 93-104, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>. Acesso em: 29 nov. 2022.



CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Por uma educação básica no campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. n. 4. p. 25-36.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, A. P. C.S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256>.

JESUS, D. M.; ANJOS, C. F. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p.1820-1829.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HILBIG V.C.M; REBELO, A, S. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do pantanal**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2021.

LOZANO, D. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Acesso em: 2023-03-07

NOZU, W.; SÁ, M.; DAMASCENO, A. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 30 dez. 2019.

NOZU, W. C. S.; SILVA, M. A. S. da; SANTOS, B. C. dos; RIBEIRO, E. A. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, 2020.

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8972>. Acesso em: 29 nov. 2022.



NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos CEDES** [online], v. 41, n. 114, p. 131-143, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC223636>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PALMA, D. T. **Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

RODRIGUES C. R. A; REBELO, A. S. **Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2019.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

SANTOS, L. S; CRUZ, L. M. Educação especial e educação do campo: uma interlocução necessária. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11025>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SANTOS, J. O. L. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300007>>. Acesso em: 29 nov. 2022

SILVA, O. O. N; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e5944, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.e5944. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5944>. Acesso em: 29 nov. 2022.

KASSAR, M. C. M. Participação dos alunos com deficiência na história da educação brasileira. **Pontodevista** [online], v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view> Acesso em: 14 nov. 2022.



V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN
IV SEMANA INTEGRADA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO CPAN

**EDUCAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE:
ENTRE ENCONTROS E DESÊNCONTROS**

Corumbá, 29 de maio a 01 de junho de 2023

Pantanal Alérea. Foto: Daniel De Granville