

**Interface entre Educação Especial e Educação do Campo:  
a produção científica em teses e dissertações**

*Interface between Special Education and Rural Education:  
scientific production in theses and dissertations*

Washington Cesar Shoiti Nozu<sup>1</sup>

Eduardo Adão Ribeiro<sup>2</sup>

Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este texto objetiva realizar um mapeamento da produção científica brasileira em teses e dissertações elaboradas na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, com vistas à elucidação do panorama, das tendências e das lacunas da área. A metodologia adotada é a da pesquisa bibliográfica, operacionalizada por meio de estudo bibliométrico e revisão de literatura. Ao todo, foram analisadas 41 produções, entre teses e dissertações. Os resultados trazem indicadores da produção quanto ao tempo, à região do país, à dependência administrativa das Instituições de Ensino Superior, ao financiamento das pesquisas, à vinculação aos programas de pós-graduação e às populações da Educação Especial e da Educação do Campo contempladas nas investigações. Ainda, evidenciam os principais achados das teses e dissertações a partir dos seguintes eixos temáticos: concepções de interface, políticas públicas, formação de professores, práticas pedagógicas, trajetórias escolares e histórias de vida, identificação e avaliação das necessidades educacionais específicas, serviços especializados, linguagens e comunicação, educação e trabalho, interações socioeducacionais e representações sociais da deficiência. Espera-se

---

<sup>1</sup> Docente adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Advogado. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). E-mail: ribeiro.edu01@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). E-mail: mgbruno@uol.com.br.

contribuir para a construção do conhecimento na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, bem como auxiliar no direcionamento de futuras pesquisas para outros objetos e/ou para diferentes abordagens das questões mais frequentemente estudadas.

**Palavras-chave:** Produção do Conhecimento. Educação Especial. Educação do Campo.

## Abstract

This paper aims to map Brazilian scientific production in theses and dissertations elaborated in the interface between Special Education and Rural Education, with a view to elucidating the panorama, trends and gaps in the area. The methodology adopted is a bibliographic research, operationalized through a bibliometric study and literature review. In all, 41 productions were analyzed, between theses and dissertations. The results bring indicators of production in terms of time, region of the country, administrative dependence of Higher Education Institutions, financing of research, linkage to postgraduate programs and the Special Education and Rural Education populations contemplated in the investigations. In addition, it shows the main findings of the theses and dissertations based on the following thematic axes: interface conceptions, public policies, teacher training, pedagogical practices, school trajectories and life histories, identification and evaluation of specific educational needs, specialized services, languages and communication, education and work, socio-educational interactions and social representations of disability. It is expected to contribute to the construction of knowledge in the interface between Special Education and Rural Education, as well as assist in directing future researches to other objects and / or to different approaches to the most frequently studied issues.

**Keywords:** Knowledge Production. Special Education. Rural Education.

## Introdução

No Brasil, a produção do conhecimento científico resulta, quase que exclusivamente, de pesquisas desenvolvidas no âmbito das Universidades, sobretudo das públicas, tendo como locus específico de sua realização a pós-graduação *stricto sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2018; SEVERINO, 2009).

Nessa direção, os relatórios formalmente elaborados, de natureza monográfica, que apresentam os resultados das pesquisas nos cursos de

mestrado e de doutorado, ou seja, respectivamente, as dissertações e as teses, constituem-se em elaborações representativas da produção científica em nosso país.

Enquanto atividade necessária para compreensão dos cenários, das tendências e das lacunas presentes nas mais diversas áreas do conhecimento, a revisão bibliográfica faz parte do cotidiano acadêmico. Diante dessa exigência e considerando os interesses de nossas pesquisas nos últimos anos, temos levantado as dissertações de mestrado e as teses de doutorado que abordam, de alguma maneira, as articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino, que deve perpassar da Educação Básica à Educação Superior, com a finalidade de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). As políticas atuais de Educação Especial têm priorizado a oferta do Atendimento Educacional Especializado<sup>4</sup> (AEE), de forma complementar e/ou suplementar, nas Salas de Recursos Multifuncionais<sup>5</sup> (SRMs), no contraturno da escolarização (BRASIL, 2008a).

Por sua vez, a Educação do Campo, concebida no bojo dos movimentos sociais de luta pela terra, visa a universalização da escolarização das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida, compreendendo “a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio” (BRASIL, 2008b). São tidos como populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, caboclos, povos da floresta,

---

<sup>4</sup> O Atendimento Educacional Especializado tem “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

<sup>5</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

índigenas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2008b).

Ainda que alguns registros indiquem, desde o século passado, experiências educacionais de pessoas com deficiência no meio rural<sup>6</sup>, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo passa a ser prevista, oficialmente, em documentos político-normativos brasileiros somente a partir da década de 2000.

Se a ação investigativa sobre cada uma dessas áreas educacionais já enseja uma série de cuidados éticos e políticos, quer pelo descaso histórico do poder público quer pelos processos sociais marginais pelos quais são submetidas suas populações de abrangência, o trabalho na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo reivindica uma atenção ainda maior, por se situar num entre-lugar em que múltiplas exclusões atuam, principalmente, sob a égide de marcações diferenciais biológicas, culturais e de origem.

Nesse sentido, Severino (2009) destaca o compromisso substantivo das teses e dissertações com a construção da cidadania, cujo testemunho e aval incida na emancipação humana. Para tanto, o autor enfatiza que a relevância social da produção científica deve perpassar pela legitimidade ética e pela sensibilidade política, cujas bases traduzem-se no imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas, que, por sua vez, só pode ser ocasionado com “profunda sensibilidade às condições objetivas de nossa existência histórica, constituída pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural” (SEVERINO, 2009, p. 25).

Caiado e Meletti (2011), em artigo, por nós considerado um marco para a temática da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, denunciaram o silêncio da produção científica sobre o direito à escolarização dos alunos com deficiência que vivem no campo, incitando a Universidade a engajar-se nessa questão, de modo a elaborar conhecimento acerca do acesso, permanência, aprendizagem e “respeito às especificidades do sujeito

---

<sup>6</sup> Dentre as quais destacamos o trabalho de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, na década de 1940 (RAFANTE, 2006).

desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 103).

Diante desse quadro, objetivamos com o presente artigo realizar um mapeamento da produção científica brasileira em teses e dissertações sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo, com vistas à elucidação do panorama, das tendências e das lacunas das pesquisas de mestrado e de doutorado que tratam da temática.

## **Metodologia**

O caminho investigativo adotado neste trabalho subsidiou-se na pesquisa bibliográfica, por meio da bibliometria e da revisão da literatura. Assim, na busca de superar o dualismo técnico quantidade-qualidade (GAMBOA, 2013), produzimos e exploramos alguns indicadores estatísticos sobre a atividade acadêmico-científica, bem como sintetizamos as principais contribuições das pesquisas publicadas na interface Educação Especial – Educação do Campo.

A pesquisa bibliográfica é realizada com base em fontes secundárias, ou seja, materiais textuais já publicados, como livros, artigos científicos ou, no caso deste estudo, teses e dissertações (SEVERINO, 2007). Estas fontes foram submetidas a tratamento bibliométrico (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011) e de revisão de literatura (HOHENDORFF, 2014).

A bibliometria “constitui em analisar a atividade científica ou técnica pelos estudos quantitativos das publicações” (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 113). Os indicadores obtidos por meio da bibliometria constituem relevantes ferramentas para o estudo pretendido. De acordo com Hayashi e Gonçalves (2016), se analisados com a devida criticidade e profundidade, os indicadores contribuem para que o pesquisador possa delinear um panorama da área em estudo. Para registros dos dados, utilizamos um protocolo bibliométrico, tal como sugerem Silva, Hayashi e Hayashi (2011), no formato de planilha do software Excel, contendo campos específicos, por meio dos quais elaboramos alguns indicadores da produção na interface.

A revisão de literatura, por sua vez, objetiva “organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema” (HOHENDORFF, 2014, p. 41). Assim, a análise das produções acadêmicas na interface entre Educação Especial e Educação do Campo possibilita evidenciar algumas pistas, indícios, relações, e lacunas na literatura. A partir dos principais resultados das investigações, elaboramos eixos de análise, construídos com base em temas amplos e recorrentes nos trabalhos.

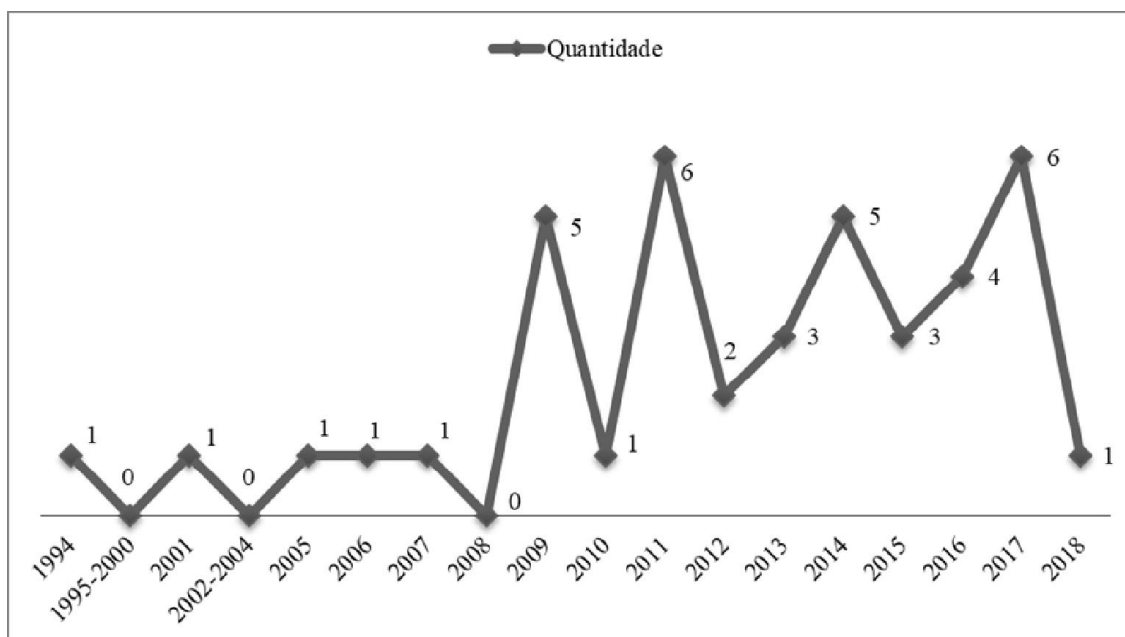
Como fontes de dados, servimo-nos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contém registros desde 1987, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com início em 2002, além de repositórios internos de Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Foram escolhidas as plataformas da CAPES e IBICT em razão de sua abrangência a todo território nacional. Subsidiariamente, utilizamos dos repositórios das IES para tornar a pesquisa mais completa, englobando as produções que, por ventura, não se encontravam cadastradas nas primeiras. As buscas foram feitas entre os meses de junho e agosto de 2018. Não houve delimitação temporal nas buscas, com o intuito de abranger o maior número de produções existentes. Foram excluídos da triagem os trabalhos indisponíveis *on-line* e os que estavam em duplicidade.

A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: delimitação do tema, definição das fontes e termos de buscas, coleta e registro dos dados, análise bibliométrica, revisão de literatura e discussão dos resultados. O *corpus* deste trabalho foi constituído por um total de 10 teses e 31 dissertações.

## **Resultados**

### **Indicadores Bibliométricos da Produção na Interface**

No Gráfico 1, apresentamos a distribuição temporal da produção científica em teses e dissertações na interface entre Educação Especial e Educação do Campo.

**Gráfico 1:** Distribuição Temporal da Produção de Teses e Dissertações

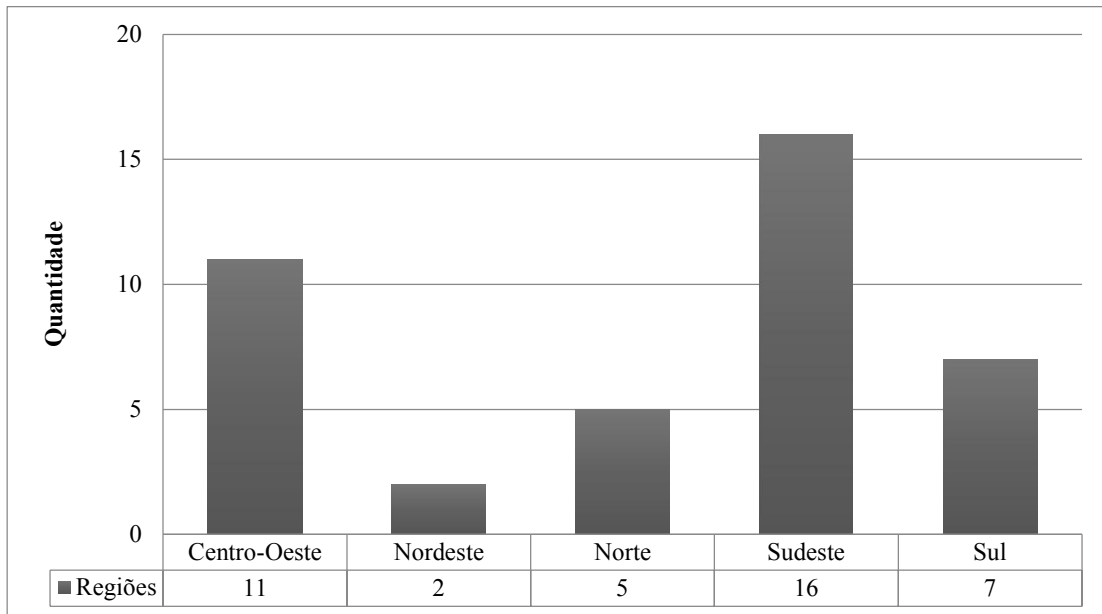
**Fonte:** Elaboração dos autores.

Dentre os trabalhos encontrados, observamos que a primeira publicação sobre a interface ocorreu em 1994. Até 2008, a produção permaneceu reduzida, não ultrapassando a quantia de 1 trabalho por ano. Entre os períodos de 1995 a 2000 e 2002 a 2004, bem como no ano de 2008, não foram encontrados trabalhos na interface. A produção aumentou a partir de 2009, permanecendo entre 1 e 6 trabalhos anuais, sendo que os maiores índices se encontram nos anos de 2011 e 2017.

Ressaltamos ainda que o decréscimo observado no ano de 2018 não indica, ao menos por enquanto, que esse índice será menor do que nos períodos anteriores. Devemos considerar que esta pesquisa foi efetuada até o mês de agosto do corrente ano, razão pela qual podemos esperar variações decorrentes de outras teses e dissertações que, por ventura, possam vir a ser publicadas ainda em 2018.

Outro indicador elaborado apresenta a distribuição das teses e dissertações por regiões do país, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Distribuição da Produção de Teses e Dissertações por Regiões do País



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Por meio deste indicador, observamos que há uma disparidade da produção científica sobre a interface entre as regiões do Brasil. Esta fica concentrada no Centro-Sul do país, de forma que o Sudeste aparece com 16, seguido pelo Centro-Oeste com 11, pelo Sul com 7, Norte com 5, e Nordeste com 2.

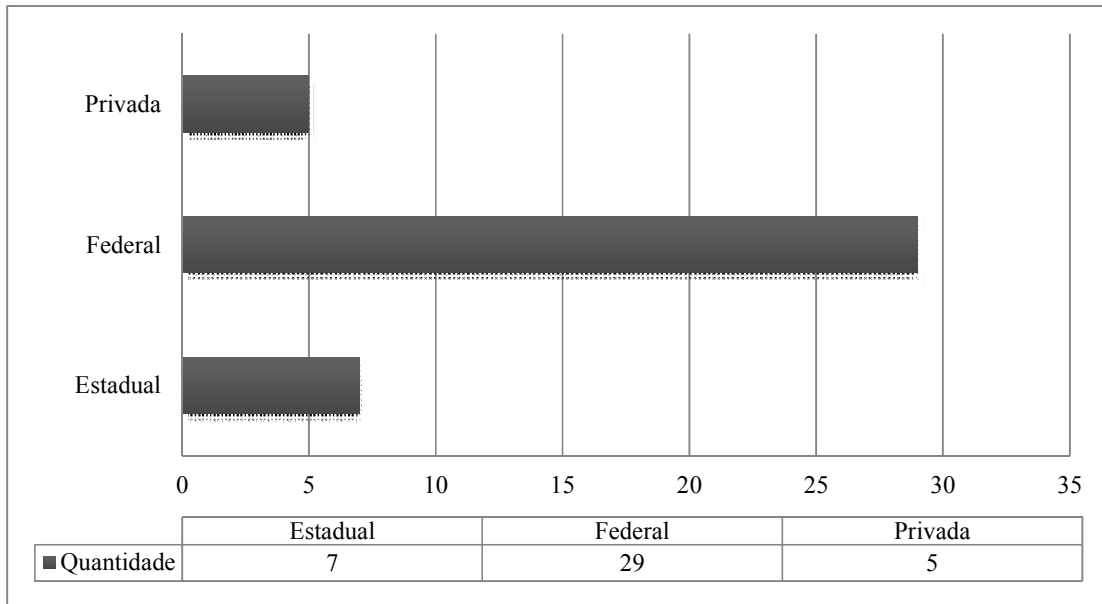
Quanto às IES de origem, na região Centro-Oeste, localizamos 8 trabalhos vinculados ao PPG em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); 2 trabalhos no PPG em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); e 1 trabalho no PPG em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB). Na região Nordeste, 1 trabalho advém do PPG em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e outro do PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na região Norte, 2 trabalhos pertencem ao PPG em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); 2 à Universidade Estadual do Pará (UEPA), também do PPG em Educação; e 1 ao PPG em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da



Universidade Federal de Rondônia (UNIR). No Sudeste, 6 pesquisas originam-se do PPG em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); 3 do PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); 3 do PPG em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); 2 do PPG em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 1 do PPG em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP); e 1 do PPG em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). No Sul, obtivemos 1 trabalho do PPG de Teologia da Escola Superior de Teologia (EST); 1 do PPG em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e outros 5, sendo 1 de cada PPG em Educação das seguintes IES: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Seguindo o estudo da produção sobre interface com foco nas IES, elaboramos o indicador do Gráfico 3, que apresenta a distribuição das teses e dissertações por dependência administrativa de suas respectivas instituições de origem.

**Gráfico 3:** Distribuição da Produção por Dependência Administrativa das IES

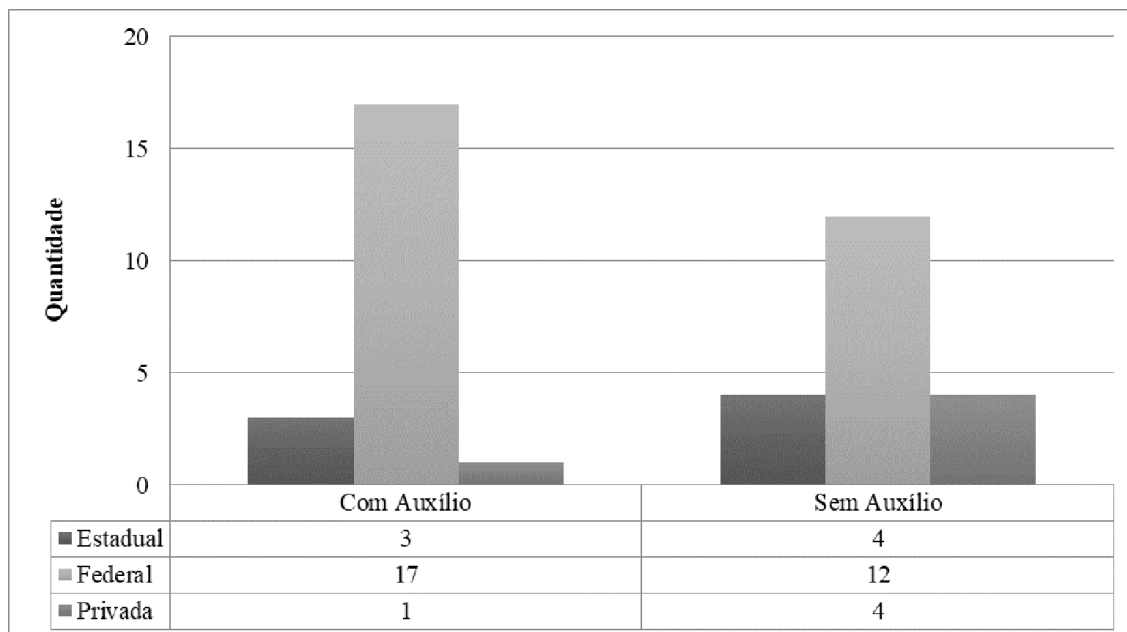


**Fonte:** Elaboração dos autores.

Recorrendo a este indicador, constatamos a prevalência da maior parte da produção acadêmica nas IES de nível federal, as quais possuem 29 trabalhos, ou seja, 70% (setenta por cento) do total. Já os níveis estadual e privado, possuem, respectivamente, 7 e 5 das pesquisas levantadas. Não localizamos produções em instituições municipais de ensino superior.

Com objetivo de avaliar a produção no que tange aos financiamentos destinados aos pesquisadores da temática, elaboramos o Gráfico 4, que contém o número de teses e dissertações com e sem auxílio (bolsas) por dependência administrativa de suas IES.

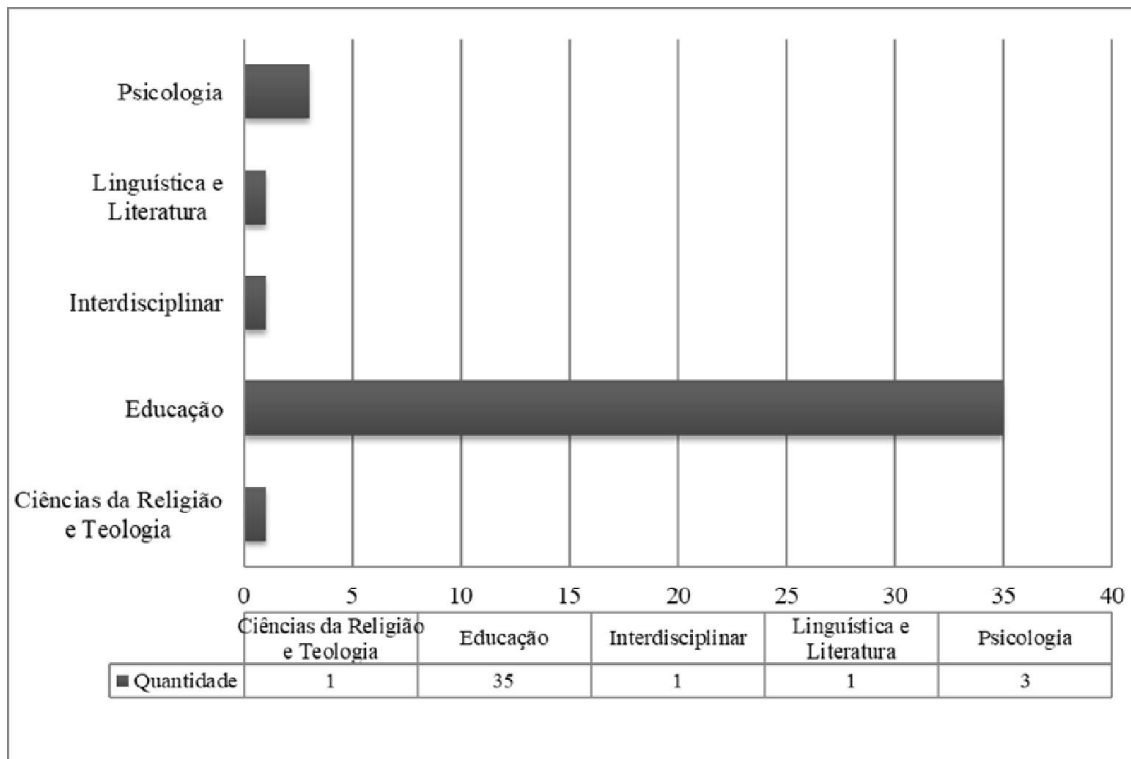
**Gráfico 4:** Distribuição da Produção com e sem Auxílio por Dependência Administrativa das IES



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Dentre os 4 trabalhos oriundos de instituições privadas, 1 recebeu auxílio; dos 7 advindos de instituições estaduais, 3 receberam auxílio; e dos 29 de origem federal, 17 foram financiados. Dessa forma, das três esferas, constatamos que, proporcionalmente, a dependência administrativa federal foi a que apresentou mais trabalhos com auxílio (aproximadamente 58% da produção).

**Gráfico 5:** Distribuição da Produção de Teses e Dissertações por Área de Avaliação do Programas de Pós-Graduação

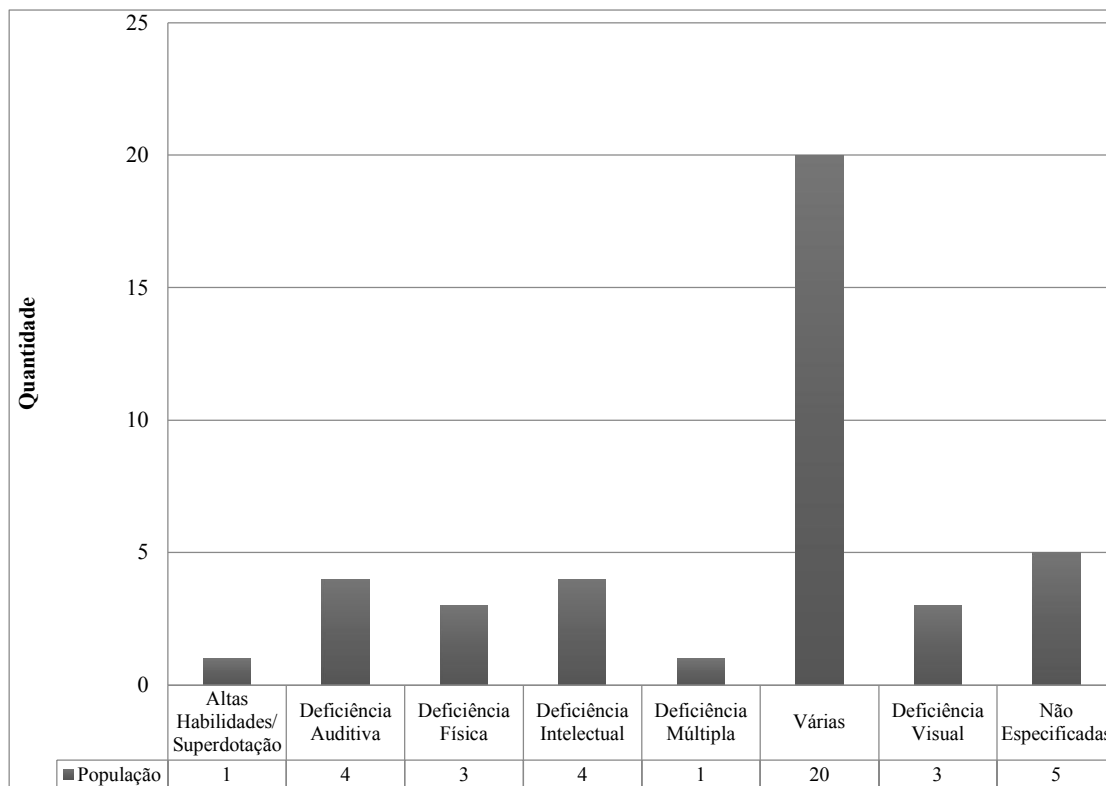


**Fonte:** Elaboração dos autores.

Dos 41 trabalhos, 1 pertence a um PPG ligado à área de Ciências da Religião e Teologia; 1 pertence à área Interdisciplinar; 1 está ligado à Linguística e Literatura; 3 à Psicologia; e 35 à Educação. Verificamos, portanto, a concentração da quase totalidade das pesquisas (aproximadamente 85%) em áreas ligadas à educação.

No Gráfico 6, apresentamos a distribuição das teses e dissertações por PAEE.

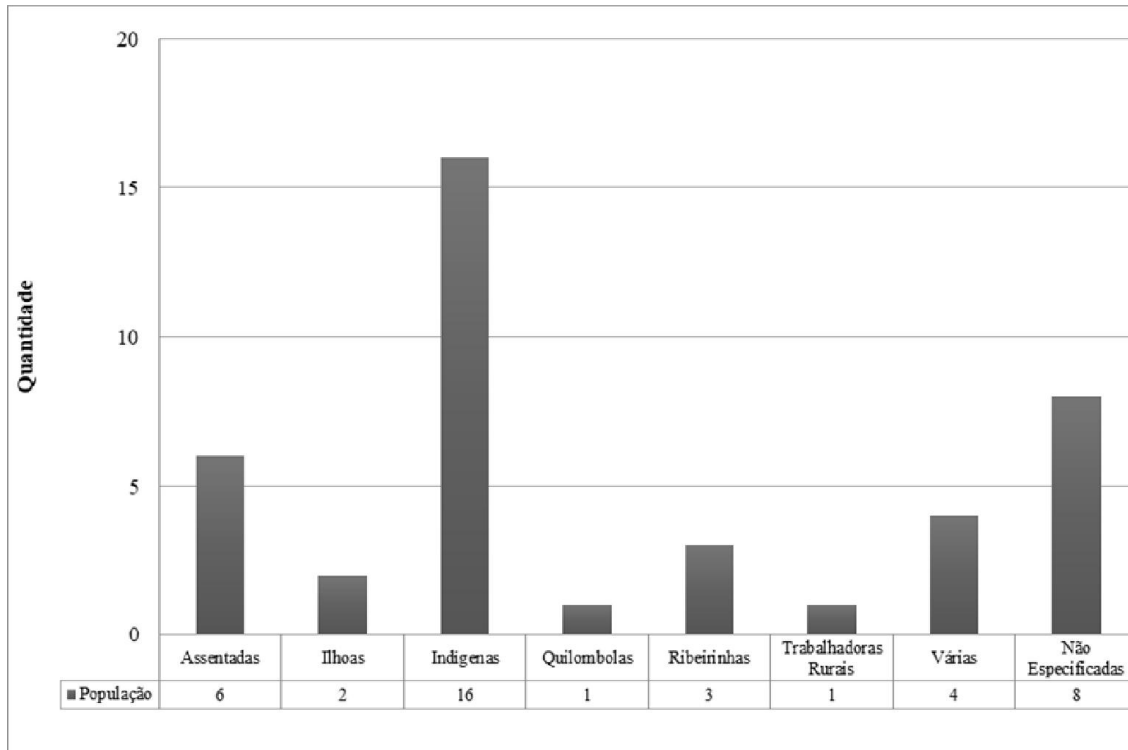
**Gráfico 6:** Distribuição da Produção de Teses e Dissertações por PAEE



**Fonte:** Elaboração dos autores.

A respeito das populações de abrangência da Educação Especial, o Gráfico 6 indica que, dos 41 trabalhos, 20 pesquisam sobre várias deficiências; 4 sobre auditiva e intelectual; 3 sobre física e visual; 1 sobre altas habilidades/superdotação e múltipla. Os que não especificaram somam 5. Este indicador indica, portanto, que aproximadamente 50% das pesquisas sobre a interface tratam de vários tipos de deficiências.

**Gráfico 7:** Distribuição da Produção das Teses e Dissertações por População do Campo



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Conforme o Gráfico 7, podemos verificar que a maioria da produção que envolve a interface estudada está relacionada à população indígena, agrupando 16 trabalhos. Os estudos sobre a populações assentadas contam 6, seguidos pelos trabalhos que abordam várias, com 4, populações ribeirinhas com 3; ilhoas com 2; e quilombolas e trabalhadores rurais com 1 produção cada. Dentre as pesquisas levantadas, 8 não trazem especificações a respeito da população envolvida.

## O que revelam as teses e as dissertações na interface?

### a) Concepções de Interface

Em se tratando de uma temática em fase de construção (MARCOCCIA, 2011), as pesquisas que se propõem, de algum modo, a discutir o conceito

de interface têm o feito, principalmente, por meio das disposições político-normativas educacionais, publicadas a partir dos anos 2000. Entretanto, Nozu (2017) sinaliza a fragilidade conceitual e a ausência de diretrizes quanto ao *modus operandi* da interface, entendendo-a, no bojo das políticas educacionais brasileiras, como uma justaposição formal entre Educação Especial e Educação do Campo, com características de um significante vazio.

Buscando dar materialidade à interface, Marcoccia (2011) enfatiza as lutas sociais como matriz de referência das articulações entre Educação Especial e Educação do Campo, cujos movimentos, grupos, ativistas e agências, ainda que distintos, têm atuado no cenário nacional em defesa dos direitos sociais e políticos de suas populações de abrangência, historicamente estigmatizadas e excluídas das ações do governo.

Anjos (2016) problematiza o sistema bilateral de desigualdade e exclusão entre a Educação Especial e a Educação do Campo, que atua no sentido de produção da não-existência mútua entre as duas áreas. Assim, Educação Especial e Educação do Campo não se percebem, criando invisibilizações e silenciamentos mútuos, o que se constitui num entrave para se pensar a interface. Nesse sentido, exorta um movimento de resistência contra-hegemônico, que busque romper com os saberes e práticas instituídos que produzem a não-existência mútua entre Educação Especial e Educação do Campo, para, então, se pensar em possibilidades de interface.

Por sua vez, Nozu (2017), ao investigar a inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo em regime de alternância, entende a interface como os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo. Isso porque, na interface, tem-se sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Assim, a interface pode ser vista como movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos entre-lugares da Educação Especial e da Educação do Campo.

#### *b) Políticas Públicas*

As pesquisas demonstram que as políticas públicas para as áreas da Educação Especial e da Educação do Campo ainda são assistencialistas, precárias e deficitárias. Nessa direção, os autores têm enfatizado: o descaso do poder público e a dupla exclusão vivenciada pelas populações do campo com deficiência; ausência de planos municipais consistentes no tratamento da temática; fragilidades da articulação intersetorial entre as políticas sociais; inexistência de serviços públicos de educação e saúde em áreas rurais; problemas em demarcação de terras das populações do campo; projetos políticos atrelados às oligarquias locais; falta de transporte escolar acessível e em condições de segurança; desconhecimentos das políticas educacionais pelos gestores e professores; dados censitários escolares desconexos; nucleação de escolas do campo; falta de políticas públicas focadas, especificamente, na interface Educação Especial – Educação do Campo (ALMEIDA, 2018; ANTUNES, 2012; GONÇALVES, 2014; MANTOVANI, 2015; MARCOCCIA, 2011; NEGRÃO, 2017; NOZU, 2017; SÁ, 2011; SÁ, 2015; SECIN, 2011; SILVA, 2001; SILVA, 2017; SOUZA, 2012; VENERE, 2017).

Em face deste cenário, Marcoccia (2011) indica a fragilidade de ações dos governos estaduais e municipais destinadas às pessoas com deficiência que vivem no campo. Por sua vez, Souza (2011) ressalta o papel a ser desempenhado pelas Secretarias Municipais, sobretudo das áreas da Educação e da Saúde, juntamente com os gestores escolares a fim de promover e efetivar políticas educacionais voltadas à inclusão de indígenas com deficiência.

No mesmo sentido, Fernandes (2015) aponta alguns possíveis caminhos para que seja aprimorado o processo de escolarização das pessoas com deficiência oriundas do campo. A autora defende ajustes na atuação da Secretaria de Educação, tendo em vista a elaboração de políticas que considerem as especificidades das populações do campo, valorizando sua cultura, saberes locais, lutas, conquistas e memória. Também, Buratto (2010) destaca a necessidade de observância das particularidades de populações indígenas quando da formulação de políticas públicas. Por sua



vez, Gonçalves (2014) enfatiza que as políticas de Educação Especial no contexto do campo sejam fruto de uma proposta coletiva, elaborada em conjunto com os movimentos sociais camponeses.

### *c) Formação de Professores*

No âmbito da formação de professores, os trabalhos levantados sinalizam a situação de precariedade e, inclusive, sua ausência em contextos estudados (NEGRÃO, 2017). Há casos em que, mesmo sendo ofertada formação continuada voltada à Educação Especial, não existe ação voltada à Educação do Campo (FERNANDES, 2015) ou, ainda, de formação inicial que não abarca a especificidade do meio rural (GALVÃO, 2009). A falta de ações e políticas que envolvam a formação dos docentes, de acordo com Marcoccia (2011), acarreta uma série de impactos na educação, destacando a influência direta no direito ao acesso das pessoas com deficiência que vivem no campo.

Diante deste cenário, Ponzo (2009) relata que professores buscam qualificação de acordo com suas possibilidades e realidade, recorrendo, por vezes, às experiências de colegas no intuito de aprimorar suas técnicas e práticas pedagógicas em sala. Na mesma direção, Lopes (2014), ao identificar as demandas de licenciandos em Educação do Campo, defende um trabalho reflexivo e vivencial na formação de professores para a educação inclusiva.

Além disso, destacamos a demanda dos professores que atuam em contextos rurais por uma formação que seja sensível e atenta às particularidades da população de cada escola, seja ela bi/multilíngue, intercultural ou comunitária. Esse processo facilita o trabalho desenvolvido no AEE, o que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, conforme os preceitos da comunidade em que vive (SILVA, 2014).

Nesta linha, Buratto (2010) inseriu-se no contexto de uma comunidade indígena e deparou-se com muitos casos de deficiências entre os seus membros. Diante dessa situação, ao contatar a fragilidade do conhecimento dos professores indígenas no tratamento da questão, propôs um curso de formação de docente com foco na atuação para prevenção de deficiências.

*d) Práticas Pedagógicas*

A educação inclusiva em escolas do campo está permeada de desafios, que transitam desde o Projeto Político-Pedagógico até as práticas do cotidiano de sala de aula. Assim como as escolas urbanas, as que se encontram no meio rural necessitam de práticas pedagógicas que propiciem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, considerando suas possibilidades. Nesse sentido, Galvão (2009) amplifica o debate no contexto amazônico, destacando os desafios e as dificuldades do trabalho docente frente à inclusão em turmas multisseriadas. Além disso, dificuldades no acesso a cursos de formação e materiais pedagógicos adequados, constituem alguns entraves para que os professores adotem práticas educacionais inclusivas (RODRIGUES, 2014).

Apesar de existirem obstáculos de ordem estrutural e formativa, há possibilidades para adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Oliveira (2017), ao estudar a inclusão de um aluno com deficiência física em uma escola agrícola, indica a atuação conjunta de professores e gestores para promover as adequações necessárias a fim de que as pessoas com deficiência possam dispor da educação em condições de igualdade, propondo, inclusive, a flexibilização temporal para realização das atividades, quando necessário. No que diz respeito às práticas de letramentos de alunos ilhéus com deficiência intelectual, Raiol (2017) defende que estas devem basear-se numa visão sociocultural, que considere os eventos, os usos cotidianos, a diversidade social e cultural.

Quanto à educação infantil indígena, identificamos algumas orientações pedagógicas para docentes, as quais envolvem aspectos como estimulação da linguagem, função simbólica, autonomia e independência do aluno, por meio de jogos e brincadeiras coletivas (MATTOSO, 2016). A avaliação formativa é uma das estratégias comumente adotadas, em que os alunos são avaliados de acordo com suas possibilidades e desafios superados ao longo do percurso de ensino. Juntamente, temos o planejamento individualizado por aluno e as tecnologias assistivas. Ocorre

que, por vezes, há certa resistência dos professores regentes, seja em fornecer o plano pedagógico ao professor especialista e do AEE ou em considerar os diferentes progressos atingidos pelos alunos com deficiência. Além disso, é verificada a falta de conhecimento por parte dos docentes sobre as tecnologias assistivas (SILVA, 2014).

Ademais, alguns estudos sinalizam que o modelo “urbanocêntrico” ainda acaba por direcionar o currículo e as práticas pedagógicas nas escolas do campo, ribeirinhas e quilombolas (MARCOCCIA, 2011; FERNANDES, 2015; MANTOVANI, 2015; GALVÃO 2009; NOZU, 2017).

#### *e) Trajetórias Escolares e Histórias de Vida*

Algumas investigações na interface tratam das trajetórias escolares e/ou das histórias de vida de alunos PAEE em instituições educativas no meio rural. Em pesquisa histórica, Rafante (2006) registra, no período de 1940 a 1948, a atuação de Helena Antipoff com meninos “excepcionais” na Fazenda do Rosário, em regime de internato, tendo o trabalho como fio condutor das relações institucionais. Para Rafante (2006), a institucionalização destes alunos, longe de incidir na promoção de seu desenvolvimento omnilateral, caracterizava-se muito mais como uma estratégia de manutenção da ordem social vigente.

Peraino (2007) descreveu a trajetória escolar, num contexto de dificuldades socioeconômicas, de um aluno residente de um assentamento, cujo desempenho alcançando junto à etapa estadual da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas chamou a atenção do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul, que avaliou e constatou os talentos acadêmicos do mesmo. A autora denuncia o descaso e a descrença quanto à identificação e aos atendimentos às pessoas com altas habilidades/superdotação em camadas populares e em contextos adversos.

Por sua vez, Antunes (2012) registra o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual a partir das histórias de jovens que, em seu percurso formativo, estudaram em escolas do campo. A autora evidencia os anseios e expectativas quanto à educação, à vida adulta e a

relação com o mundo do trabalho, criticando que, à despeito dos avanços teóricos das políticas de inclusão, as trajetórias desses sujeitos ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito.

*f) Identificação e Avaliação das Necessidades Educacionais Específicas*

De acordo com os estudos, geralmente, o processo de identificação dos alunos considerados PAEE nas escolas do campo inicia-se com os professores das salas de aulas comuns, que, diante de comportamentos discentes tidos como atípicos/disruptivos, preenchem um formulário relatando o caso e solicitando uma avaliação especializada. Nessa trajetória, por vezes, o aluno é avaliado educacionalmente por um professor especialista ou equipe multidisciplinar que elabora um parecer sugerindo ou não o encaminhamento aos serviços da Educação Especial. Complementarmente, em muitos casos, os alunos são encaminhados para avaliações clínicas para o alcance do diagnóstico (KÜHN, 2017; NOZU, 2017; OTTONELLI, 2014; PALMA, 2016; SOUSA, 2013; SILVA, 2014).

No que diz respeito aos procedimentos educacionais, Buratto (2010) desenvolve um programa de formação para professores indígenas identificarem alunos com deficiência visual, auditiva, física e intelectual, com previsão de encaminhamentos médicos necessários. Sá (2011) e Mattoso (2016), por meio do ludodiagnóstico, realizaram avaliação funcional de indígenas com deficiência visual, atentando-se ao ambiente natural dos estudantes nas mais diversas situações de vida, observando como eles se orientam e se locomovem, alimentam-se, brincam e como usam a visão para as atividades escolares.

Secin (2011), ao investigar indígenas com visão binocular, aponta a existência de características e habilidades binoculares distintas, culturalmente determinadas, que podem não ser exatamente aquelas demandadas pela escola no processo de letramento. Dessa forma, salienta que as experiências pregressas são determinantes no aprendizado, pois os sujeitos que possuem vivências marcadas por eventos ou práticas letradas, terão maior facilidade em atender às demandas escolares do que os demais

que não se enquadram nesse contexto. Logo, a aponta para a necessidade do conhecimento e identificação dessas diferenças por parte da escola, bem como para a necessidade de introdução do médico oftalmologista e ortopista nas equipes de saúde para os alunos possam ser melhor atendidos.

Ainda que as avaliações clínicas sejam comumente requeridas, as pesquisas evidenciam que os alunos do campo encontram inúmeras barreiras para serem atendidos nos serviços públicos de saúde, dentre as quais destacamos: concentração dos serviços públicos de saúde nas áreas urbanas, distância do local de moradia dos alunos em relação aos postos de atendimentos médicos, demora e dificuldade de consulta com médico especialista (neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista, etc), dentre outras (GONÇALVES, 2014; NOZU, 2017; OTTONELLI, 2014; SILVA, 2001).

#### *g) Serviços Especializados*

Os serviços de Educação Especial inexitem e/ou são precários em muitas escolas do campo, o que faz com que muitos alunos oriundos do meio rural não recebam ou tenham que deslocar-se até a cidade mais próxima para conseguirem suportes e apoios para o atendimento de suas necessidades educacionais específicas (NEGRÃO, 2017; OTTONELLI, 2014; PALMA, 2016; SÁ, 2015; SILVA, 2017). Quando ofertado, o AEE em escolas do campo tem ocorrido, prioritariamente, no espaço das SRMs (FERNANDES, 2015; KÜHN, 2017; PALMA, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2014; SOUSA, 2013).

Alguns obstáculos são apontados na oferta dos serviços especializados, tais como o desconhecimento das famílias e de profissionais sobre como lidar com a deficiência; necessidade de formação específica dos docentes para atuar com os diversos sujeitos PAEE; espaço inadequado; falta de materiais específicos; não adequação à realidade da população atendida.

Os estudos de Palma (2016), Nozu (2017) e Silva (2017) revelam que, em razão da distância entre o local de moradia do aluno e a escola, da limitação de linhas de transporte escolar rural, bem como do regime de alternância das escolas do campo, muitos alunos oriundos do rural são

retirados da sala de aula comum para receberem AEE na SRMs, não observando, assim, a proposta política atual de atendimento neste serviço no contraturno à escolarização.

De encontro com as demais, a pesquisa de Kühn (2017) revela que o AEE é ofertado de acordo com as necessidades de cada aluno. Relata que os professores consideram cada demanda particularmente, podendo atender os alunos em pequenos grupos ou individualmente, se necessário. O serviço é organizado de maneira a adequar-se à realidade da escola do campo, sendo oferecido preferencialmente nos horários de atividades extraclasse para que os alunos público-alvo da Educação Especial não sejam prejudicados em relação ao conteúdo da aula regular.

De todo modo, Silva (2017) e Nozu (2017) questionam o caráter urbanocêntrico presente na oferta da Educação Especial no campo, sobretudo no uso de materiais, recursos, estratégias que, por vezes, desconsideram os princípios, valores e propostas que fundamentam a vida, o trabalho, a cultura das populações compreendidas pela Educação do Campo.

#### *h) Linguagens e Comunicação*

Os estudos que trazem contribuições sobre linguagem e comunicação estão focados na área indígena, especificamente em indígenas surdos. Neste contexto, devido às barreiras linguísticas, evidenciam a falta de interação dessas pessoas com o ambiente escolar, problemas de alfabetização, o que termina por prejudicar o processo de aprendizagem desses indígenas, impedindo que atinjam níveis de escolarização mais elevados (COELHO, 2011).

A comunicação dessas pessoas ocorre por meio de sinais icônicos e caseiros, o que, ainda assim, não elimina as dificuldades existentes na interação com a família e escola. Relata-se que as estratégias utilizadas são a mediação por intérpretes de Libras, nas escolas, e por irmãos, na família, que se comunicam de forma mais efetiva. No entanto, mesmo com essas tentativas, faltam materiais e adequada formação de professores, revelando

que a escola não é capaz de contemplar totalmente a diferença linguística dos indígenas surdos (COELHO, 2011; LIMA, 2013).

Atenta a essa problemática, Vilhalva (2009) empreendeu um estudo que visou mapear os sinais emergentes de comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul. Em sua pesquisa, além de constatar a diversidade dos sinais existentes nas diferentes aldeias, traçou algumas estratégias e necessidades que demandam prioridade de execução: o registro dos sinais emergentes, confecção de materiais didáticos em língua indígena e Libras, abertura de sala de recursos para estudos de línguas, formação continuada para docentes que atuam nesse contexto.

#### *i) Educação e Trabalho*

Neste eixo, levantamos perspectivas distintas sobre a relação educação e trabalho. Uma delas discute a educação em área de assentamento; outra foca em práticas educativas por meio do trabalho; e outra pensa a inclusão em escola agrícola e profissionalizante.

Silva (2001) aponta que a educação dos trabalhadores com deficiência física no assentamento estudado defronta-se com inúmeros problemas, principalmente de ordem estrutural. Salienta que esses sujeitos enfrentam barreiras arquitetônicas, falta de preparo dos profissionais envolvidos e a ausência de programas que considerem suas diferenças no aprendizado.

A pesquisa de Rafante (2006) centra-se em práticas educativas desenvolvidas em uma fazenda mineira na década de 1930. Ressalta que a educação dispensada aos alunos com deficiência era voltada essencialmente à realização de trabalhos manuais e agrícolas, deixando o aspecto intelectual em segundo plano. Questiona ainda essa relação, apontando para o fato de que não havia união de teoria e prática, sendo os alunos formados para continuarem a mesma relação de trabalho a qual estavam submetidos.

Oliveira (2017) problematiza a baixa procura pela educação profissionalizante por parte de pessoas com deficiência. Sustenta que a ausência ou número reduzido desse público no referido nível de ensino reflete além de barreiras no ingresso. Conforme a autora, essa busca

demanda maior autonomia de decisões, o que pode mostrar-se mais complexo para pessoas com deficiência. Ressalta o papel da família em incentivar tal independência, bem como o papel das políticas públicas em garantir as condições necessárias a um ensino de qualidade.

*j) Interações Socioeducacionais*

As práticas inclusivas são permeadas pelas interações do aluno com a família, escola, meio e com o outro, ocupando, assim, um espaço ligado ao afetivo, cultural e público. No caso de pessoas com deficiência, à medida que tais práticas são absorvidas pela rotina desses locais em que estão inseridos, podem gerar um processo de in/exclusão (CORREIA, 2013). A interação e, conseqüentemente, a inclusão desses sujeitos pode, no entanto, ser dificultada em razão do desconhecimento ou falta de domínio da língua (COELHO, 2011) ou pelos diferentes desenvolvimentos dos sistemas visuais (SECIN, 2011).

A experiência fora do ambiente escolar, envolvendo alunos com e sem deficiência, pode potencializar a construção de conhecimentos adquiridos pela interação com o ambiente e com outro, ampliando, assim, o aprendizado. O desenvolvimento desses alunos, portanto, depende das diferentes interações oferecidas (RICHE, 1994). Essas interações, principalmente com o diferente, podem, ainda, modificar a visão acerca da deficiência enquanto tragédia ou patologia, auxiliando um processo educacional inclusivo (SOARES, 2011).

O ambiente do campo pode proporcionar à pessoa com deficiência maior liberdade de atuação, eis que não apresenta as mesmas limitações e perigos da área urbana. Além disso, o contato com a natureza, juntamente com as interações familiares e experiências do cotidiano possibilita a aquisição de diversos saberes (BATISTA, 2016).

Esses conhecimentos locais e culturais podem ser articulados, no caso de alunos surdos, com o ensino de Libras, de forma que haveria maior interação no espaço escolar. A problemática que daí emerge é a tensão do professor ao lidar com esse sujeito, principalmente quando indígena. Para



um melhor desenvolvimento no âmbito educacional, familiar e comunitário é necessário, portanto, ampliar as formas de interação do aluno em meio a esses ambientes (LIMA, 2013).

#### *k) Representações Sociais da Deficiência*

As diversas representações sociais das populações do campo acerca da deficiência são temas recorrentes em trabalhos na interface, sobretudo daqueles realizados com comunidades indígenas.

Soares (2009) aponta que o sujeito indígena com deficiência, muitas vezes, é visto pelos pais como um sobrevivente, com possibilidades de desenvolvimento para, inclusive, desempenhar papéis sociais em seus contextos comunitários.

A pesquisa de Souza (2011) salienta as transformações ocorridas na representação social da pessoa com deficiência na comunidade indígena investigada. Essas percepções transitam por entre a ideia de deficiência como algo inerente e ligado à alma da criança; sua inexistência no passado; formas de cura ou prevenção; ou ainda práticas de eliminação dessas crianças ao nascer. Relata que, nos grupos pesquisados, estão fortemente visíveis as transformações sofridas, bem como a busca por soluções e melhores formas de prover o desenvolvimento dessas crianças.

Nos estudos de Silva (2009), também fica evidenciada a representação da deficiência enquanto algo inato ou decorrente de alguma ação praticada pela mãe. O autor evidencia, ainda, o aspecto de responsabilidade coletiva dos indígenas em relação às crianças, assim como a busca por formas de “curar” a deficiência. Tal concepção é envolta, principalmente, pela religiosidade e cosmovisão que permeiam a cultura indígena.

Cumpre-nos problematizar a dupla exclusão pela marcação de origem e biológica que, muitas vezes, perpassa as representações sociais em torno do camponês com deficiência e pode constituir-se numa perversa justificativa para alijá-lo do gozo de diversos direitos, dentre eles o da educação escolar.

## Considerações finais

A análise da interface entre Educação Especial e Educação do Campo requer atenção, cuidado, sensibilidade e ética por parte do pesquisador, considerando as múltiplas exclusões, invisibilizações, silenciamentos e marginalizações que atravessam a temática. Imbuídos dessas orientações, iniciamos um desafiador trabalho de compreensão do conhecimento produzido nesta interface, cujas pesquisas apresentam tanto elementos de aproximação quanto de distanciamento, dadas as especificidades e particularidades de cada uma.

Por meio de tratamento bibliométrico e de revisão de literatura, perscrutamos a produção acadêmica, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em teses e dissertações na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, cujas principais conclusões são oportunamente apresentadas:

- Entre 1994 e 2018<sup>7</sup>, encontramos 41 produções que tratam, de alguma forma, da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, sendo que o aumento numérico de estudos deu-se a partir de 2009;
- As universidades do Sudeste compreendem o maior número das produções (16), ao passo que as do Nordeste registram o menor índice (2);
- No que diz respeito à dependência administrativa das IES, as universidades federais concentram o maior número de produções (cerca de 70%), apresentando, também, proporcionalmente, o maior número de pesquisas que receberam financiamento (aproximadamente 58%);
- As produções vinculam-se, hegemonicamente, a programas de pós-graduação com avaliação da CAPES na área de Educação (cerca de 95%);

---

<sup>7</sup> Reiteramos que a coleta de dados se deu até agosto de 2018.

- Quanto às populações na interface, os indígenas foram o principal alvo das investigações no contexto da Educação do Campo. Por sua vez, há predomínio de produções que compreendem, numa mesma pesquisa, vários sujeitos tidos como da Educação Especial;
- Dentre os temas mais recorrentes nas produções, destacam-se os relacionados às políticas públicas de corte social, particularmente de educação, para discussão da interface Educação Especial – Educação do Campo, com desdobramentos para as problemáticas da formação de professores, da identificação e avaliação das necessidades educacionais específicas e do AEE em SRMs;
- Identificamos lacunas na produção que sinalizam a necessidade de estudos futuros, mormente quanto: ao processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE no espaço sala de aula comum de escolas do campo; a oferta de outros serviços especializados para além das SRMs; a organização curricular do ensino em contextos interculturais com a presença de alunos PAEE;
- Outros temas, mesmo que contemplados por algumas pesquisas, mostram-se potentes: a inclusão de alunos PAEE em turmas multisseriadas; a produção sociocultural da deficiência intelectual em escolas do campo; o transporte escolar acessível, a Educação Especial em escolas que funcionam em regime de alternância; entre outros.

Por fim, lembramos que este estudo, com suas limitações e possibilidades, pretende, precipuamente, subsidiar e fomentar a emergência de outras investigações acadêmicas na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Em outras palavras, longe de exaurir a temática, esperamos auxiliar na compreensão do panorama atual sobre a construção do conhecimento na área e no direcionamento de futuras pesquisas para outros objetos e/ou para diferentes abordagens das questões mais frequentemente estudadas.

## Referências

ALMEIDA, L. S. C. de. *Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. 2018. 215 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

ANJOS, C. F. dos. *Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo*. 2016. 228 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2016.

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. 154 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

BATISTA, M. V. M. B. *Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA*. 2016. 197 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2016.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BURATTO, L. G. *Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná*. 2010. 198 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 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, mai./ago. 2011.

COELHO, L. L. *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. 2011. 125 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2011.

CORREIA, P. C. H. *Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*. 2013. 223 f. Tese – Doutorado em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. *Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

FERNANDES, A. P. C. S. *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense*. 2015. 280 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

GALVÃO, M. A. S. *Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM*. 2009. 111 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2009.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 83-107.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014.

\_\_\_\_\_. ; HAYASHI, M. C. P. I. Perfil bibliométrico dos grupos de pesquisa em educação do campo: (2000-2016). *Revista brasileira de educação do campo*, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 4-25, 2016.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H; COUTO, M. C. P. P; HOHENDORFF, J. V. *Manual de produção científica*. Porto Alegre: penso, 2014.

KÜHN, E. R. *A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino*. 2017. 83 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2017.

LIMA, J. M. S. *A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. 2013. 124 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

LOPES, J. C. *Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de*

Brasília. 2014. 104 f. Dissertação – Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2014.

MANTOVANI, J. V. *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo*. 2015. 240 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

MARCOCCIA, P. C. P. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional*. 2011. 191 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2011.

MATTOSO, M. G. *Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos*. 2016. 168 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2016.

NEGRÃO, G. P. *Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA*. 2017. Dissertação – Mestrado em Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

NOZU, W. C. S. *Educação especial e educação do campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais*. 2017. 235 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.

OLIVEIRA, T. H. B. de. *Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé*. 2017. 82 f. Dissertação – Mestrado em Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

OTTONELLI, J. C. *Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão*. 2014. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2014.

PALMA, D. T. *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional*. 2016. 140 f. Dissertação – Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016.

PERAINO, M. A. C. *Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso*. 2007. 104 f. Dissertação – Mestrado

em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2007.

PONZO, M. G. N. *As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores*. 2009. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2009.

RAFANTE, H. C. *Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos "excepcionais" de 1940 a 1948*. 2006. 247 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.

RAIOL, J. J. M. *Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA*. 2017. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2017.

RICHE, N. J. *Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba, estado de São Paulo*. 1994. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1994.

RODRIGUES, D. S. *A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM*. 2014. 66 f. Dissertação – Mestrado em Teologia, Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2014.

SÁ, M. A. de. *O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. 2011. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá*. 2015. 183 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

SECIN, V. K. A. V. *Ortótica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai*. 2011. 385 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SILVA, B. P. *Produção do sujeito e do território: o caso de um jovem guarani mbya com baixa visão*. 2009. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2009.

SILVA, I. M. A. *O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural*. 2001. 149 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2001.

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 (UFGD), Dourados, 2014.

SILVA, L. F. da. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA*. 2017. 167 f. Dissertação – Mestrado em Ciências, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

SILVA, M. R. da; HAYASHI, C. R. M; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: REVISTA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p.110-129, jan/jun 2011.

SOARES, J. F. *A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral*. 2009. 100 f. Dissertação – Mestrado em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2009.

SOARES, S. *Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento*. 2011. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

SOUSA, M. C. E. C. de. *A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez*. 2013. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

SOUZA, S. R. C. de. *Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67 f.



Dissertação – Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.

SOUZA, V. P. S. *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados*. 2011. 145 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2011.

VENERE, M. R. *Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença*. 2005. 139 f. Dissertação – Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2005.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. 2009. 124 f. Dissertação – Mestrado em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.