

# IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA DO CAMPO

Bruno Carvalho dos Santos<sup>1</sup>  
Washington Cesar Shoiti Nozu<sup>2</sup>  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Eixo Temático 6: Aprendizagem e Avaliação: Diagnóstico, Planejamento e Gestão do Trabalho Pedagógico

## Resumo

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo têm oportunizado uma série de questionamentos e análises sobre a inclusão de estudantes camponeses com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, sobretudo quanto às particularidades das necessidades educacionais especiais e das diferenças socioculturais. Nesse sentido, o presente trabalho visa descrever o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial em uma escola do campo da região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Particularmente, buscar analisar a operacionalização da identificação, da avaliação e o encaminhamento dos alunos tidos como PAEE para os atendimentos da Educação Especial. A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa, com uso de estudo documental e de entrevistas semiestruturadas com 13 profissionais da escola do campo (um diretor escolar, seis professores regentes e seis professores especialistas em Educação Especial). Os dados foram coletados no ano de 2019. Os resultados foram agrupados em dois eixos temáticos: a) Contextualização da escola do campo e do processo de inclusão dos alunos PAEE; b) Operacionalização do processo de identificação, avaliação e encaminhamentos para a Educação Especial. Os achados sinalizaram as movimentações na escola do campo para a promoção da inclusão de alunos tidos como PAEE, com a provisão de professores de apoio e de Sala de Recursos Multifuncionais. Os dados também informaram a dinâmica de atuação dos profissionais e das famílias para a identificação, avaliação e encaminhamentos dos alunos camponeses PAEE para os serviços de Educação Especial – incluindo a possibilidade de atendimentos em uma instituição especializada. Espera-se que o estudo contribua com reflexões sobre a atenção aos aspectos socioculturais no processo de identificação/avaliação das necessidades educacionais especiais e necessidades específicas das populações do campo, bem como sobre a tomada de decisão para os encaminhamentos dos alunos aos serviços especializados.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação do Campo; Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Psicologia da UFGD. E-mail: bruno\_carvalho1@hotmail.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFGD. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

## **Introdução**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) induziu o deslocamento da escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) das salas “exclusivas” para as “inclusivas” (KASSAR; REBELO, 2018), com crescimento de matrículas evidenciado até mesmo nas escolas do campo (CAIADO; MELETTI, 2011; CAIADO; GONÇALVES, 2013; NOZU; SILVA; SANTOS, 2018).

Entretanto, o acréscimo no número de matrículas dos alunos PAEE nas escolas comuns não indica, por si só, qualidade ou inclusão (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016), tendo em vista as contingências que atravessam a permanência, participação e aprendizagem, sobretudo em contextos de complexidade econômica, social e cultural.

Diante dessa questão, alguns estudos têm dirigido os olhares para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Em levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre a temática, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) descreveram algumas problemáticas que envolviam: o transporte escolar rural; o dilema da acessibilidade no meio rural; a dificuldade da intersectorialidade educação e saúde; a ausência/insuficiência de atendimentos da Educação Especial na Educação do/no Campo.

A falta de prestação pública de serviços básicos nos contextos camponeses (como educação, saúde, segurança pública e transporte), além de provocar êxodo rural (TORRES; SILVA; MORAES, 2014; CAIADO; GONÇALVES, 2013), gera barreiras para o acesso e a permanência dos alunos PAEE nas escolas do campo (PALMA, 2016; NOZU, 2017).

Imbuído dessas problemáticas, o presente trabalho visa descrever o processo de inclusão de alunos PAEE em uma escola do campo da região da Grande

Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Particularmente, buscar analisar a operacionalização da identificação, da avaliação e o encaminhamento dos alunos tidos como PAEE para os atendimentos da Educação Especial.

## **Metodologia**

Os caminhos metodológicos ancoraram-se na abordagem qualitativa, com vistas a elucidar as relações sociais e institucionais engendradas, além de conhecer as diferentes visões descritas pelos principais atores do contexto investigado (LUDWIN, 2003). Assim, salienta-se que as informações obtidas apresentam limitações espaço-temporal, visto que todo e qualquer tipo de realidade social está em constante mudança, trazendo aos dados alcançados a sua característica de ser dinâmico e provisório (MINAYO, 2001).

A pesquisa teve como cenário uma escola do campo, vinculada à rede estadual de ensino, localizada em um distrito de um município da região da Grande Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, obteve-se autorização institucional da Secretaria Estadual de Educação e da unidade escolar. Ainda, por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), os participantes tomaram ciência e aceitaram contribuir com a pesquisa.

Os dados foram coletados no ano de 2019 por meio de: a) estudo de documentos da escola do campo; b) entrevistas semiestruturadas com 13 profissionais da escola do campo – o Diretor Escolar (DE), seis Professores Regentes (nominados como PR1, PR2, PR3, PR4, PR5 e PR6) e seis Professores Especialistas (identificados como PE1, PE2, PE3, PE4, PE5 e PE6). As entrevistas foram realizadas no contexto da própria escola, gravadas em formato de áudio e, posteriormente, transcritas e textualizadas.

O tratamento dos dados pautou-se nos direcionamentos de Duarte (2004). Segundo a autora, após a obtenção do material gravado, o resultado da transcrição deverá passar por uma nova conferência, objetivando certificar a

sua qualidade (DUARTE, 2004). A análise dos dados deu-se mediante dois eixos temáticos, a saber: a) Contextualização da escola do campo e do processo de inclusão dos alunos PAEE; b) Operacionalização do processo de identificação, avaliação e encaminhamentos para a Educação Especial.

## **Resultados e Discussão**

### *a) Contextualização da escola do campo e do processo de inclusão dos alunos PAEE*

A escola investigada está situada em um distrito de pequeno porte de um município da região da Grande Dourados. Em 2012, passou a caracterizar-se como Modalidade Educação Básica do Campo, com a adoção da disciplina Terra Vida-Trabalho em sua proposta pedagógica e o direcionamento curricular em esquemas de interdisciplinaridade com temáticas relativas à vida no campo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

A escola possuía sete salas de aula (organizada entre dois blocos); uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); uma cozinha com despensa anexada; uma Sala de Tecnologia Educacional (STE); uma sala para depósito; um refeitório coberto que interliga os dois blocos de sala de aula; dois banheiros (um masculino e um feminino) com três sanitários cada, sendo um adaptado a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; uma sala para os professores; uma sala para secretaria; uma sala para coordenação; uma sala para direção; um espaço para o pátio; uma quadra coberta; e um depósito para materiais pedagógicos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

A equipe gestora da escola contava com um diretor e dois coordenadores pedagógicos. O corpo técnico-administrativo compreendia um secretário, dois merendeiros, oito agentes de limpeza, um agente de asseio e conservação terceirizado. Já o corpo docente, por sua vez, era composto por 31 professores.

A escola ofertava todas as etapas da Educação Básica: no período matutino, os anos finais do Ensino Fundamental; no vespertino, os anos iniciais do Ensino Fundamental; e, no noturno, o nono ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em regime de colaboração com a rede municipal de ensino, a escola também ofertava a Educação Infantil no turno matutino. Em 2019, estavam matriculados 252 alunos na escola do campo, sendo 23 considerados como PAEE.

Para a inclusão do PAEE na escola do campo, a gestão escolar atuou para a realização de formações continuadas, ministradas por profissionais técnicos do estado ou por colaboradores de universidades da região da Grande Dourados. Tais movimentos surtiram efeitos neste processo, assim como retratam o Diretor Escolar e os Professores Regentes: “hoje nós temos uma outra visão, mas naquele momento não. Se era para os alunos serem incluídos nós tínhamos que fazer isso realmente acontecer, então foi aí a nossa busca” (DE); “na nossa escola, a inclusão melhorou muito a partir das formações” (PR6); “a Educação Especial tem dado o seu espaço aqui na escola, tem caminhado” (PR3).

Ademais, este movimento ampliou a concepção de inclusão para além do contexto de sala de aula, reconhecendo a importância da atuação de toda a comunidade escolar: “é um todo; é uma conscientização nossa, enquanto professor, enquanto gestão, enquanto coordenação, da parte dos funcionários administrativos. E do próprio aluno colega de sala de aula” (DE); “toda a comunidade escolar participa, todo mundo aqui se ajuda” (PE2).

Entretanto, alguns fatores limitantes se interpõem no processo de inclusão na escola do campo. Dentre eles, destacam-se a dificuldade de diálogo com alguns familiares. Além disso, em pesquisa realizada na mesma escola sobre a articulação entre o ensino comum e o ensino especializado, Nozu et al. (2020) apontaram as fragilidades de uma atuação mais colaborativa entre professores

regentes e especializados, tendo em vista a ampliação de possibilidade para a inclusão dos alunos PAEE.

*b) Operacionalização do processo de identificação, avaliação e encaminhamentos para a Educação Especial*

No que diz respeito à identificação de alunos PAEE, Ferreira et al. (2015) destacam que é um dos primeiros procedimentos a serem tomados pela escola para conhecer melhor o seu alunado, podendo ocorrer antes ou depois da matrícula e sendo o seu resultado um meio que irá subsidiar futuros encaminhamentos.

A identificação iniciava-se, via de regra, com base na suspeita do Professor Regente acerca de algum aluno de sua turma. A suspeita era reportada por meio de uma ficha, na qual o Professor Regente registrava as características do aluno. Este procedimento tem sido reportado em outras pesquisas que investigaram a Educação Especial em escolas do campo (PALMA, 2016; NOZU, 2017; KÜHN, 2017).

Quando questionados sobre os critérios para identificação, os professores regentes disseram estar atentos aos estudantes que não “produzem” em sala de aula, ou seja, que não correspondem ao rendimento esperado de acordo com sua turma. A narrativa do PR2 é representativa:

A identificação, no meu caso, ocorre na primeira nota. Praticamente a gente percebe que a dificuldade existe. Mas é fácil distinguir o aluno que está com dificuldade ou não: ele não escreve, ele não produz, ele não faz nada na verdade.

Por um lado, estar em contato diário com o aluno dentro da sala de aula pode abrir possibilidades para uma extensa comparação entre os rendimentos dos alunos e da possível suspeita para aqueles que não acompanham o ritmo da sala (MENDES; D’AFFONSECA, 2018). Por outro lado, há de se questionar os “olhares urbanocêntricos” que perpassam a compreensão dos gestos, das palavras e dos silêncios dos alunos camponeses. Nessa direção, Nozu (2017)

problematiza a produção sociocultural da deficiência, sobretudo a intelectual, no cenário das escolas do campo.

A ficha preenchida pelo Professor Regente era encaminhada à equipe gestora da escola do campo, responsabilizada pelos procedimentos burocráticos de solicitação de permissão dos pais dos alunos para a realização de uma avaliação educacional especializada.

A atuação dos pais junto à escola tem sido considerada um elemento importante para dar prosseguimento à avaliação dos alunos PAEE. De um lado, a participação da família contribui para esclarecimentos sobre o filho/aluno, auxiliando o Professor Especialista na avaliação educacional. De outro lado, a escola traz informações sobre os futuros encaminhamentos, além de auxiliar os familiares ao encontro de unidades de saúde na tratativa de diagnosticar o aluno/filho (KÜHN, 2017).

Com a autorização da família, o aluno era avaliado por um Professor Especializado em Educação Especial, mediante uma série de atividades pedagógicas e investigativas (que tomavam conta dos aspectos educacionais, escolares e familiares) para o conhecimento das NEE. Dessa avaliação educacional especializada, era produzido um parecer pedagógico sobre a situação do aluno, que direcionava a forma como as atividades pedagógicas deveriam ser realizadas.

Nota-se que este procedimento ocorria de maneira semelhante a outras escolas do campo relatadas pela literatura (KÜHN, 2017; NOZU, 2017). Tais ações são guiadas com base nas orientações compartilhadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), que indicam a necessidade de uma avaliação do estudante levando em conta o ambiente familiar e escolar (em quesitos que tocam as relações familiares, o histórico escolar, a organização do atendimento especializado, condições de saúde, diagnósticos, objetivos, metodologia, materiais, equipamentos, etc.), além de ensejar a contribuição de outras

categorias em prol de uma avaliação multiprofissional (professores especialistas, professores comuns, comunidade escolar, profissionais da saúde, etc.).

Durante a pesquisa, verificou-se que algumas mudanças na gestão da Secretaria Estadual de Educação vêm dificultando o processo de avaliação das NEE e o aprimoramento do Professor Especialista. O PE4 e o PE5 informaram sobre a diminuição das obrigações do estado sobre questões orçamentárias – que impactaram na formação continuada de professores e no provimento de técnicos que prestavam atendimento às escolas para a avaliação dos alunos PAEE. Situação que tem sido representada, pelos PE1 e PE3, como uma barreira educacional, uma vez que o aluno passa a ser atendido em sala em condições muitas vezes desfavoráveis, devido a uma maior latência para a elaboração de práticas pedagógicas com base nas suas NEE.

No processo de avaliação dos alunos, eram requeridas, muitas vezes, avaliações clínicas para a compreensão do diagnóstico e das necessidades específicas. No entanto, reconhece-se a dificuldade de algumas escolas do campo em ter acesso ao diagnóstico clínico devido a distância entre a unidade escolar e a da saúde (ANJOS, 2016). Sendo assim, algumas escolas têm seguido o disposto na Nota Técnica n. 4/2014, em que não mais joga ser necessário ter posse de um laudo médico para encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2014). Esta nota advoga que tal espaço não se refere a operações clínicos/hospitalares, mas sim a um local para a articulação de procedimentos pedagógicos que por sua vez não necessitam de respaldo médico para a sua orientação (BRASIL, 2014).

Este movimento de questionamento da hegemonia do laudo médico dentro do espaço escolar evoca possibilidades de outros modelos mais atentos aos aspectos educacionais, a partir de uma concepção interativa e contextualizada do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos PAEE, como nas avaliações das NEE (BRASIL, 2006; PLETSCHE; PAIVA, 2018).

Dessa maneira, o laudo médico tem sido requerido como um documento complementar (para uso em outros setores sociais) e de uso exclusivo para estudos de caso (como em pesquisas científicas) (PLETSCH; PAIVA, 2018). Tal fato foi reportado pelo DE, que afirmou que “o médico não pode mais opinar! Inclusive nós recebemos isso já faz pouco tempo. Veio uma orientação em forma de comunicação interna, na qual já está sendo esclarecido isto nos setores médicos”.

A incipiente problematização do laudo médico dentro do setor escolar (PLETSCH; PAIVA, 2018), somada às dificuldades encontradas por algumas famílias em ter acesso ao setor de saúde para avaliação clínica do filho/aluno, engendra casos de atendimentos de alunos tidos como PAEE em escolas do campo que, mesmo sem o diagnóstico clínico, recebem atendimentos nas SRM (PALMA, 2016; NOZU, 2017). Tal cenário também se encontra na escola do campo investigada, ao notar a presença de alunos “em avaliação” sendo atendidos pelos AEE.

O Quadro 1 informa dados dos alunos e dos serviços de Educação Especial relacionados à escola do campo, no ano de 2019.

**Quando 1 – Alunos e Serviços da Educação Especial – 2019**

<b>Aluno</b>	<b>Diagnóstico Clínico</b>	<b>Tem Professor de Apoio</b>	<b>Recebe AEE na SRM</b>	<b>Recebe AEE na APAE</b>
<b>A</b>	DI		X	
<b>B</b>	TEA	X	X	
<b>C</b>	“Em avaliação”		X	
<b>D</b>	“Em avaliação”		X	
<b>E</b>	“Em avaliação”		X	
<b>F</b>	DI		X	
<b>G</b>	DI		X	
<b>H</b>	DI		X	
<b>I</b>	Múltipla	X		X
<b>J</b>	DI			
<b>K</b>	“Em avaliação”		X	
<b>L</b>	DF		X	
<b>M</b>	Múltipla	X		X
<b>N</b>	“Em avaliação”		X	

<b>O</b>	DI		X	
<b>P</b>	DI		X	
<b>Q</b>	TEA	X	X	
<b>R</b>	DI	X	X	X
<b>S</b>	DI		X	
<b>T</b>	DI		X	
<b>U</b>	DI			
<b>V</b>	DI		X	
<b>W</b>	DI		X	

Fonte: elaborado pelos autores (2020). Legenda: DI – Deficiência Intelectual; TEA – Transtorno do Espectro Autista; Múltipla – Deficiência Múltipla; DF – Deficiência Física; AEE – Atendimento Educacional Especializado; SRM – Sala de Recursos Multifuncionais; APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Em 2019, dos 23 alunos considerados PAEE na escola do campo: 56% eram identificados com deficiência intelectual (13 alunos); 21 % “em avaliação” (5 alunos); 9% com deficiência múltipla (2 alunos); 9% com Transtornos do Espectro Autista (2 alunos); e 5% com deficiência física (1 aluno).

No que diz respeito ao AEE, observa-se que 83% (19 alunos) estavam sendo atendidos pela SRM, 22% eram acompanhados por professores de apoio, 13% recebiam atendimento em APAE e 8,7% não recebiam nenhum tipo de atendimento. Evidencia-se que deste contingente: dois alunos com Transtornos do Espectro Autista recebiam atendimento em SRM e de professores de apoio; e dois alunos com deficiência múltipla recebiam atendimento em APAE e eram acompanhados por professores de apoio. Somente um aluno recebia todos os serviços da Educação Especial da escola do campo (SRM e professor de apoio) e também da instituição especializada (APAE).

Sobre as decisões dos encaminhamentos, o Diretor Escolar informou que:

A depender da necessidade desse aluno, ele vai para a sala de recursos – se decidido pelo órgão superior. Se for um caso, por exemplo, que precisa de um professor de apoio e se tiver dentro das leis, a gente consegue professor de apoio, isso tudo oficializado, depende do grau e do tipo de necessidade desse aluno.

Notou-se na pesquisa, que a Secretaria Estadual de Educação era o órgão que decidia quais eram os serviços indicados para o aluno avaliado como PAEE.

Esta realidade também estava presente em outras escolas do campo já investigadas pela literatura, cujos encaminhamentos pautavam-se nas NEE dos estudantes e na oferta de serviços disponíveis – professor de apoio, SRM e atendimentos em instituições especializadas (KÜHN, 2017; CARAMORI, 2014).

### **Considerações finais**

No contexto brasileiro, nota-se que a Educação Especial e a Educação do Campo têm se desdobrado sob um terreno de contradições, descasos e invisibilidades (NOZU; BRUNO; HERDERO, 2016). Esta problemática atinge diretamente a diversas atividades escolares que envolvem as populações camponesas com deficiências, englobando os processos de identificação, avaliação e encaminhamentos aos atendimentos especializados.

Na escola do campo investigada, nota-se que o processo de identificação/avaliação compreende um conjunto de ações junto aos profissionais da educação, as famílias e os profissionais de saúde. Ademais, há um movimento incipiente para que os encaminhamentos educacionais dos alunos PAEE não mais fiquem adstritos às sugestões acrescidas nos laudos clínicos, gerando oportunidades para que a equipe escolar possa discutir os caminhos a serem trilhados pelos alunos “em avaliação”.

Nesse aspecto, é fundamental o processo de identificação/avaliação dos alunos camponeses considerados PAEE seja pautado nas experiências, nos saberes, nas culturas e nas linguagens das populações do campo, sob o risco de se “criarem” deficiências em razão de diferenças socioculturais (NOZU, 2017).

Além disso, durante a pesquisa, levantaram-se indícios de certa centralização dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação na definição dos encaminhamentos para os serviços de Educação Especial. Isso ocorreu, inclusive, num contexto de “enxugamento” de ações do poder público para com a Educação Especial no estado, com escassez de formações continuadas e de

suportes técnicos. Com isso, este processo tem se operacionalizado de forma limitante e com consequências para a inclusão escolar do PAEE.

## Referências

ANJOS, C. F. *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.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014. *Institui Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação Inclusiva: as Implicações das Traduções e das Interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Vol. 24, n. 90, p.359-379, 2016.

CAIADAO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação Especial em Escolas do Campo: Análise de um município do estado de São Paulo. *Revista HISTEDBR Online*, n. 50, p.179-193, 2013.

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

CARAMORI, P. M. *Estratégias Pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo*. 2014. 305 f. Tese – Doutorado em Educação Escolar, Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. *Educação e Revista Online*. n. 24, p.213-225, 2004.

FERREIRA, W. B. et al. *Avaliação Escolar de Estudantes com Necessidades Educacionais: A Experiência de Cabedelo na Construção de uma Abordagem Avaliativa Baseada na Escola como um Todo*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 133-161.

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.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre o Final no Século XX e Início do Século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

LUDWIG, A. C. W. A pesquisa em Educação. *Revista Linhas*, Vol, 4, n. 2, 2003. MENDES, E. G., D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista Educação Especial*, vol. 31, n. 63, p. 923-938, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Interface Educação Especial - Educação do Campo: Diretrizes Políticas e Produção do Conhecimento no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Vol. 11, n. esp. 1, p.489-502, 2016.

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

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. *Interface em Educação*, Vol. 9, n. 27, p.317-349, 2018.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; SANTOS, B. C. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Vol. 22, n. esp. 2, p. 920-934, 2018.

NOZU, W. C. S. et al. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidade de um trabalho colaborativo? *Revista Brasileira de Educação do Campo*. v. 5. 2020.

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.

PLETSCH, M. D., PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” os alunos com deficiência intelectual? *Revista de Educação Especial*, Vol. 31, n. 63, p.1039-1054, 2018.

TORRE, J. C., SILVA, C. R., MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: Retrospectivas e Perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 8, n. 2, p.262-272, 2014.