

## EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ, PA

SPECIAL EDUCATION IN RURAL SCHOOLS: A STUDY ON EDUCATION SYSTEM IN MARABÁ, PA

**Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo**  
**Katia Regina Moreno Caiado**  
Universidade Federal de São Carlos

### Resumo

Este trabalho analisa a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, busca conhecer essa relação em escolas do campo de distritos rurais de Marabá, PA. Realizou-se a pesquisa numa perspectiva dialética em que há unidade entre dados quantitativos e qualitativos, considerados articulados e inseparáveis na construção do objeto. O estudo evidenciou que há a interface entre a educação especial e a educação do campo nas diretrizes políticas e iniciativas práticas que sinalizam diálogos; os serviços educacionais especializados são restritos nas escolas do campo, o trabalho pedagógico é precarizado, dado o hiato entre o texto legal e sua implementação. Conclui-se que há oferta da Educação Especial em escolas do campo, mas que ainda é incipiente para atender toda a demanda existente.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

### Abstract

This paper analyzes the interface between the Rural Education and Special Education, and intends to know how they are related in the rural school districts in Marabá, PA. The research has been conducted in a dialectical perspective in which qualitative and quantitative data are articulated and inseparable in the process of object construction. The study revealed the existence of an interface between special education and rural education in the policy guidelines and also some practical initiatives demonstrate the existence of dialogue about it; the specialized educational services are restricted to the rural schools, the pedagogical work is precarious because of the gap between the legal text and its implementation. It has concluded the existence of Special Education in rural schools, but it is still insufficient to attend all existing demand.

**Key-words:** Special Education. Rural Education. Inclusive Education.

## Introdução

A Educação do Campo e a Educação Especial apresentam singularidades, mas sua interface ganha relevância ao se considerar a necessidade premente de superação das condições de exclusão históricas imputadas às populações do campo e às pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais. Estudos que analisam a interface entre as duas áreas revelam que há uma dupla exclusão aos alunos da educação especial que vivem no campo (CAIADO; MELETTI, 2011; OLIVEIRA, et al. 2011). Caiado e Meletti (2011, p.102) afirmam que “Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social”.

A desigualdade social no país é histórica e atual. Movimentos sociais organizados de luta pelos direitos dos trabalhadores do campo e da cidade têm uma longa história de resistência e enfrentamento ao modelo econômico e político implantado no país. Ao final da ditadura militar, a Constituição de 1988, chamada Constituição Cidadã, será a primeira Carta que garante os direitos sociais, fruto de um período de intenso debate na sociedade. Dentre outras inúmeras conquistas, estão os registros da luta pelos direitos da população do campo e das pessoas com deficiência.

Porém, os conflitos no campo permanecem em intensa luta, com o avanço do agronegócio. Dados do Censo Agropecuário de 2006 mostram que as propriedades com até dez hectares ocupam 2,7% das terras destinadas à agropecuária, enquanto as fazendas com mais de mil hectares ficam com 43% da área total (BRASIL, 2012). Dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que a população com deficiência maior de 10 anos com algum tipo de trabalho, 46,4% ganha no máximo um salário mínimo (OLIVEIRA, 2012).

A presença de pessoas com deficiência no campo se revela pelos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE). Somos 190.755.799 brasileiros; 15,63% desse total vivem no campo. Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/ intelectual)<sup>23</sup> o IBGE (BRASIL, 2010) mostra que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos. Na interface entre educação especial e educação do campo, os dados revelam que 16,28% das pessoas com deficiência viviam no campo, o que corresponde a 8,59% da população total do campo.

Nesse cenário, há conquistas grafadas na legislação que favorecem ações na interface entre a educação especial e a educação do campo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) afirma que a educação especial é uma modalidade da educação, que deve perpassar todos os seus níveis de ensino, ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008a). A Educação do Campo é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) garante que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).

Outro documento importante sobre a interface é a Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e reafirma:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b, p.1).

Se a legislação já avança na interface, a produção do conhecimento ainda é tímida. Em um levantamento realizado nos textos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 1993 a 2010, em todos os grupos de trabalho - GT – revelou-se um único trabalho apresentado no GT3 - Movimentos Sociais e Educação (CAIADO, MELETTI 2011).

Recentemente, grupos de pesquisas, certificados pelo CNPq, em diferentes regiões do país, têm divulgado trabalhos na interface, são eles: Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, coordenada pela Profª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, coordenado pela Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial, coordenado pela Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado (UFSCar).

No contexto da Amazônia paraense, há pesquisas nas duas áreas, educação do campo e educação especial, mas poucos são os estudos sobre a interface, o que provoca uma invisibilidade sobre as reais condições de escolarização do aluno da Educação Especial que mora e estuda no campo. Em especial, destacam-se dois Programas de Pós-Graduação em Educação: na Universidade Federal do Pará, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo na Amazônia, coordenado pelo Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage, que tem produzido sobre a Educação do Campo no estado; na Universidade do Estado do Pará, o Núcleo de Educação Popular, coordenado pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que tem pesquisas sobre práticas educativas em instituições urbanas e do campo no estado paraense.

No Núcleo de Educação Popular, há um conjunto de estudos que descrevem as condições de escolarização de alunos em escolas do campo, abrangendo também a situação específica dos alunos com deficiência que vivem e estudam no campo. Os resultados dessas pesquisas mostraram que o atendimento educacional especializado a esses alunos, praticamente, inexistente e fica relegado a iniciativas individuais de professores, com ou sem formação na área de educação especial inclusiva (OLIVEIRA et. al., 2011).

23 Conforme o IBGE, com a autodeclaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/ intelectual.

## Educação Especial em escolas do campo: cenários na Amazônia Paraense

Dentro do atual cenário da região Norte, o estado do Pará tem extensão de 1.248.042,515 km<sup>2</sup>, dividido em 144 municípios. O estado mais populoso da região com 7.321.493 habitantes, 68% na área urbana e 31,5% na área rural. Apesar dessa disparidade, o índice populacional no campo é elevado e o estado apresenta características de um perfil agrário, onde se concentram populações camponesas, indígenas e quilombolas.

Ao se considerar o Índice Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Pará nos últimos 10 anos, identifica-se uma queda de 0,748 em 2003 para IDH-M de 0,646 em 2013, entre os indicadores longevidade, educação e renda, ficam evidentes, assim, os impactos nefastos do recrudescimento das desigualdades sociais tanto no campo como na cidade. No campo, historicamente, a distribuição desigual de terras desencadeou conflitos que envolvem a violação de direitos das populações do campo que vivem em condição de exclusão, contra a qual lutam de forma organizada em movimentos sociais (BRASIL, 2013).

A concentração populacional paraense no campo é significativa, contudo, permanecem escassos os serviços básicos, como saneamento básico, transportes, estradas, saúde e educação, que se encontram em situação de precariedade, o que provoca a reflexão sobre a possibilidade de dois fenômenos, o “êxodo rural”, na busca de melhores condições de vida na cidade, e outro, práticas de resistência entre grupos populares do campo, de se fixarem no campo e lutarem por melhores condições de vida, incluindo-se aqui o movimento por uma Educação no e do Campo.

Os estudos coordenados por Hage (2005) no Pará revelam a precária infraestrutura das escolas, as dificuldades dos professores quanto às condições de trabalho, os problemas com o fornecimento e a qualidade da merenda escolar, com o transporte e as longas distâncias entre escola e moradia.

No estado do Pará, as distâncias geográficas entre os municípios, áreas urbanas e rurais são imensas, e de difícil acesso. Nas áreas rurais existem longas distâncias entre as comunidades, obrigando a instalação de muitas escolas com poucos alunos, funcionando a sua grande maioria em regime multisseriado (PEREIRA 2005).

Hage (2006) conceitua a multisserie como sendo turmas que “reúnem estudantes de várias séries na mesma sala de aula com apenas uma professora”, essa ministra todas as disciplinas curriculares para todas as turmas ao mesmo tempo, utilizando o mesmo quadro de giz. Tal situação se agrava quando essa profissional acumula outras funções: de merendeira, secretária e diretora da escola.

É relevante compreender essa dinâmica da multisserie nas escolas do campo no estado do Pará, tal como descreve Freire (2005, p.198):

O crescimento de 3,4% de classes multisseriadas no período de 1984 a 1997 no Brasil totalizando 124.990 classes é uma das facetas que expressa a envergadura

do desafio educacional no meio rural no país. O cenário dessas classes na região amazônica evidencia mais ainda o desafio: a região Norte dispõe de 22.936 classes multisseriadas e o Estado do Pará contempla mais de 50% dessas classes, totalizando 11.882 turmas que aglutinam prioritariamente as séries iniciais do ensino fundamental, e abrangem 141 dos 143 municípios do Estado [...].

São precárias as condições de funcionamento das escolas do campo no Pará, pois inexistem saneamento básico, há energia em poucas comunidades, preponderando os casos com o uso de geradores a óleo ou bateria; os transportes, quando existem, estão sempre em péssimas condições, sendo agravada essa situação com estradas de difícil acesso, assim como o transporte por vias marítimas são repletos de desafios e limitações (CORREA, 2008).

A cidade de Marabá-PA, foco deste estudo, é considerado um dos principais municípios paraenses, funcionando como município polo na região sul e sudeste do estado, para o desenvolvimento de programas federais, como: o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial/SEESP/MEC, política adotada para orientar os municípios brasileiros a construir sistemas de ensino inclusivos; Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); e Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008c); os quais subsidiam a organização do trabalho pedagógico em escolas do campo.

No ano de 2012, havia onze distritos rurais vinculados à administração política de Marabá, e, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED<sup>24</sup>, as escolas municipais atendem cerca de 20.000 alunos do campo e, desse total, foram identificados 43 alunos considerados público-alvo da educação especial, com a oferta de atendimento educacional especializado em duas escolas do campo.

Essa realidade identificada traz implicações diretas na oferta do atendimento educacional especializado, que, possivelmente, não chega a todas as comunidades. E considerando que a atual política de educação especial prevê a oferta desses serviços restritamente em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008; 2011), não há modelos alternativos sendo implementados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, o que se agrava nas escolas do campo.

As demandas para a Educação do Campo na região sul e sudeste do Pará são diversificadas, e algumas conquistas já foram efetivadas por meio da luta dos movimentos sociais em parcerias com instituições, entidades e organizações governamentais e não governamentais. Mas é notório que nos debates, eventos e produções na área da Educação do Campo e na área da Educação Especial que ocorrem no estado<sup>25</sup>, impera o silêncio da interface entre essas duas áreas.

A ausência nos debates do movimento pela Educação do Campo de questões relacionadas à Educação Especial em escolas do campo se deve a que fatores? Como superar esse silêncio? Ao analisar as temáticas enfocadas em debates no Fórum Regional da Educação do Campo no Sul e Sudeste do Pará/FREC<sup>26</sup>, que dinamizam e trazem importantes con-

24 Consulta realizada em março de 2012 pelas pesquisadoras aos Departamentos de Educação Especial e Educação do Campo da SEMED – Marabá.

25 Eventos científicos promovidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) criado em 2002 pelo Instituto de Educação da UFPA, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenado pelo prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage; Jornadas e Seminários sobre educação especial e inclusiva – Campus de Marabá/UFPA; Fórum Paraense de Educação do Campo, nos quais tem se evidenciado um silêncio acerca do debate sobre a interface da Educação do Campo e Educação Especial.

26 +Site: <http://educampoparaense.org/site/pages/foruns/sul-e-sudeste-do-para.php>



tribuições à educação das populações do campo, observa-se que, em oito anos de plena atividade na luta pela Educação do Campo na região, a realidade específica dos alunos público-alvo da educação especial em escolas do campo não tem sido abordada.

A oferta da educação especial nas escolas do campo também deve ser bandeira de luta do movimento pela Educação do Campo, no contexto das lutas por políticas públicas que assegurem às populações do campo uma educação “com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18).

Segundo Frigotto (2011, p.36), a educação do campo é constituída pelas singularidade e particularidades da realidade concreta de todos os que produzem suas vidas no campo, e toda a educação e conhecimento objetiva “uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual”.

Para que as escolas do campo possam contemplar também as singularidades dos alunos da educação especial que vivem e estudam no campo, é premente sua visibilidade nas políticas públicas. Eles têm direito a um ensino articulado com a realidade e as necessidades do campo; assim como têm direito aos recursos de apoio do atendimento educacional especializado. Portanto, é necessário criar um tipo de escola que resiste a práticas de exclusão, tal como descreve Merieu (2005, p.44), “A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”.

O projeto de sociedade defendido pelo movimento da educação do campo afirma o direito de todos os alunos a terem acesso aos conhecimentos, saberes e valores produzidos pelos homens que vivem no campo e na cidade. Esse projeto visa à superação das desigualdades e exploração da sociedade capitalista e tem afetado duplamente os alunos que apresentam algum tipo de deficiência como têm mostrado estudos sobre a temática (CAIADO; GONÇALVES, 2013; FERNANDES, 2012; CAIADO MELETTI, 2011).

## Método

No estudo, foram articulados dados quantitativos e qualitativos nas análises sobre como a Educação Especial estava sendo ofertada em escolas do campo de distritos rurais de Marabá-PA. Pois tal como explicita Ferraro (2012, p.144):

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas.

## Procedimentos

Foram realizadas entrevistas com questionário e roteiro semiestruturado. Utilizou-se os dados de matrículas da educação básica no estado do Pará em escolas do campo, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, por meio dos Censos Escolares de 2008 a 2012.

## Participantes do estudo

Participaram deste estudo duas gestoras, uma do Departamento de Educação do Campo (Gestora EC) e a outra do Departamento de Educação Especial (Gestora EE).

## Local da pesquisa

A cidade de Marabá fica no sudeste do Pará, com aproximadamente 251.885 mil habitantes (IBGE-2013<sup>27</sup>). Na educação, conta com a oferta da Educação Infantil ao Ensino Superior em instituições públicas e privadas. Em 2001, com o processo de municipalização, a oferta da educação infantil e da educação fundamental I e II passou a ser responsabilidade do município; o ensino médio é de responsabilidade do sistema estadual de ensino; e no ensino superior, há três instituições, uma estadual e duas federais: Universidade do Estado do Pará, Universidade do Sul e Sudeste do Pará e Instituto Federal do Pará.

Na rede municipal, a educação especial se organiza seguindo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com a oferta do ensino comum e atendimento educacional especializado. Esse atendimento ocorre em salas de recursos multifuncionais de escolas públicas e em uma instituição especializada privada e filantrópica, Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), que recebe apoio financeiro do governo municipal e cessão de funcionários públicos para atuarem na instituição.

Marabá tem oito distritos rurais, com escolas do campo vinculadas ao sistema público municipal de ensino. Em 2012, havia 602 turmas divididas em 133 escolas, sendo 225 turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e 177 turmas dos anos finais do ensino fundamental, daquele total, 123 turmas eram multisseriadas, 20,43%. Em 2012, para atender aos 43 alunos da educação especial, matriculados nas escolas do campo, havia duas salas de recursos multifuncionais.

## Resultados e discussão

Para analisar os dados da pesquisa foram utilizados cinco eixos temáticos: a interface entre a educação do campo e educação especial; matrículas e perfil dos alunos da educação especial; acessibilidade nas escolas do campo e condições de escolarização; atendimento educacional especializado e o apoio à inclusão escolar; formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas nas escolas do campo.

A **interface entre a educação do campo e educação especial** está presente nas legislações e documentos oficiais sobre as duas áreas, contudo, este estudo reiterou a situação apontada em outros estudos (CAIADO; MELETTI, 2011) de que persiste um hiato entre a proposição legal e as realidades das escolas brasileiras.

No sistema municipal de ensino pesquisado, as gestoras das duas áreas revelaram que a necessidade de diálogo existe, mas reconhecem que poucas iniciativas nesse sentido têm sido realizadas pelos departamentos de educação do campo e de educação especial, no sentido de materializar a interface, a começar pela elaboração e desenvolvimento de propostas articuladas para a promoção de uma educação especial do e no campo.

27 <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150420>

A solicitação de dados das matrículas de alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação nas escolas do campo do município pesquisado, suscitou uma busca em conjunto dos departamentos pela organização das informações. Surgindo, durante o processo de pesquisa, a reflexão a respeito da necessidade de os departamentos pensarem em conjunto a realidade dos alunos da educação especial em escolas do campo.

Nas legislações e documentos oficiais, essa interface é destacada, sendo exigido que o projeto institucional das escolas do campo se adeque também às questões relativas à Educação Especial (BRASIL, 2002) e ainda que todos os alunos da educação especial que residem no campo tenham o direito de matrícula assegurado, preferencialmente, em escolas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b).

A articulação entre a educação do campo e educação especial exige uma transformação nas escolas do campo, orientadas por propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva, para atender as demandas educacionais especiais de as pessoas com deficiência, transtorno, altas habilidades e superdotação.

Com este estudo, identificou-se que apenas o Departamento de Educação Especial havia sistematizado uma proposta em 2002 com orientações gerais para o trabalho pedagógico de professores e alunos da cidade e do campo. Referindo-se ao conteúdo dessa proposta, a gestora EC afirmou apenas que o documento “traz as competências a serem desenvolvidas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais”.

A exigência legal sobre a construção de projetos institucionais das escolas do campo indissociada de uma interface com a educação especial prevê que esses projetos se adequem, dentre outras diretrizes, às que se reportam ao conjunto de direitos previstos nas legislações da política de educação inclusiva (BRASIL, 2002). Há, portanto, a necessidade de uma proposta pedagógica para Educação do Campo que oriente o trabalho nas escolas do campo, incluindo a ga-

rantia da oferta efetiva de serviços da Educação Especial nessas escolas.

Essa preocupação esteve presente nas falas das gestoras da SEMED, apontando a urgência de propostas que precisam ser desenvolvidas de modo a garantir uma escolarização qualificada aos alunos público-alvo da Educação Especial que estudam no campo.

O diálogo entre a educação do campo e a educação especial tem como premissa o reconhecimento das singularidades das populações do campo, incluindo aqui as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas do campo necessita ser efetivado com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender às demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial.

A realidade dos alunos da educação especial em escolas do campo dos distritos rurais de Marabá traz marcas de uma invisibilidade que é histórica, pois não são identificados estudos e/ou relatórios dos gestores municipais sobre as condições de escolarização desse grupo de alunos, registros de suas demandas e propostas em conjunto para seu atendimento.

Em relação ao **perfil dos alunos da educação especial e às matrículas**, identificou-se que existem alunos com deficiências diversificadas residindo e frequentando a escola no campo, com uma concentração nos primeiros anos escolares do ensino fundamental.

Nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação a respeito das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, há divergências quando se compara com os dados do INEP do ano de 2012.

**Quadro 1: Dados de Matrículas de alunos por nível de ensino e por NEE**

Etapa de Ensino	Total com NEE	Total com DV	Total com Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental
Educação Infantil	3	0	0	1	1
Ensino Fundamental I	75	17	7	5	46
Ensino Fundamental II	21	9	1	4	7
EJA	2	0	0	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>57</b>

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados 2012.

Havia 101 alunos da educação especial nos dados do Censo, e nos registros da SEMED existiam apenas 43 alunos. Por categorias específicas, a título de ilustração, os alunos com deficiência visual somavam 26 alunos (Censo) e para a SEMED havia apenas 8. Que consequências incidem dessas discrepâncias nos dados oficiais divulgados pelo INEP - Censo Escolar - e os dados fornecidos pela SEMED sobre as matrículas gerais e por tipo de deficiência e transtornos? Que questões e reflexões suscitam? Onde estão os 58 alunos que não aparecem nas estatísticas da SEMED?

Os dados de matrícula e o perfil dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE e deficiência são muito importantes, pois são utilizados para subsidiar as políticas públicas e o desenvolvimento de programas educacionais, assim como a distribuição de “recursos públicos

como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)” (INEP, 2007, p. 4), daí a necessidade de todas as escolas e secretarias organizarem a coleta e preenchimento do Censo Escolar com muito cuidado para fornecerem informações reais que propiciem a melhoria de qualidade na oferta da educação nas escolas do campo.

Os perfis desses alunos do campo com deficiência visual, auditiva, intelectual e física vêm requerer uma série de modificações na escola, na prática dos professores, dos demais profissionais da educação e, especialmente, para que se garanta a efetividade do direito à educação não somente

no acesso e permanência, a formação do aluno com ou sem deficiência precisa ocorrer de forma qualificada, propiciando o acesso ao conhecimento, em que se eduque de forma politizada, que o mobilize também na luta pela superação das desigualdades sociais e materialização da utopia de “uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual” como descreve Frigotto (2011, p.36).

Quanto à condição de **acessibilidade nas escolas do campo e condições de escolarização**, o estudo mostrou que as escolas do campo dos distritos rurais de Marabá não possuem adaptações físicas e arquitetônicas apropriadas, portanto, não são acessíveis, a despeito de haver vários alunos com deficiência frequentando as escolas.

Com as declarações das gestoras, foi possível observar que elas têm clareza sobre o que seria necessário para atender aos alunos com deficiência e transtornos nas escolas do campo, pois mencionaram: rampas de acesso, banheiros adaptados, intérprete de Libras, apoio técnico especializado para esses alunos, salas de recursos, professor itinerante e transporte adaptado. Essa constatação é um componente importante para orientar a previsão de adaptações necessárias às escolas do campo.

A respeito das condições físicas e de funcionamento das escolas do campo, a gestora EC descreveu:

*As escolas do campo na sua maioria são construídas de alvenaria com no mínimo duas salas de aulas, cozinha, banheiro, despensa e secretarias [...]*

*A merenda escolar a Secretaria de Educação tem um departamento que gerencia a entrega da merenda nas escolas do campo*

*Quanto ao material escolar, as escolas que possuem conselho escolar são responsáveis pela compra do material onde os membros das escolas se reúnem para decidir quais materiais são necessários para um bom desenvolvimento das atividades. As outras que não possuem conselho escolar devido ao baixo número de alunos, a secretaria administra o dinheiro fazendo a compra dos materiais [...]*

Nos últimos 10 anos, reformas e construções de escolas no campo, fruto de luta das populações do campo, têm modificado o cenário das escolas que eram preponderantemente de madeira, com péssimas condições de funcionamento. Mas condições de acessibilidade não têm sido consideradas ainda nessas construções, não somente nas escolas do campo, identifica-se essa realidade. Apesar de haver instâncias decisórias em boa parte das escolas, como o conselho escolar, os materiais a serem adquiridos pelas escolas se voltam para o público em geral dos alunos, não havendo um foco no atendimento das demandas específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

O advento de recursos financeiros nas escolas do campo fica assegurado para os alunos que frequentam o ensino comum e recebem o Atendimento Educacional Especializado - AEE, sendo importante analisar como esse tipo de financiamento tem impactado na oferta da educação especial nas escolas do campo. Esse fato incide também diretamente nas condições de escolarização que esses alunos vivenciam.

A situação de invisibilidade dos alunos do campo com deficiência, na implementação das políticas educacionais,

pode ser superada, quando se considera a urgência no atendimento de seus direitos básicos à educação, considerando desde a reorganização do espaço da escola, tornando-a acessível, assim como o uso de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos, recursos pedagógicos, investimento na formação de professores e ampliação de serviços públicos em educação especial, como, por exemplo, a ampliação na quantidade de salas de recursos multifuncionais que contemplem as singularidades das escolas do campo e suas localizações por demandas dos alunos.

Considerando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), é necessário “que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a, p.17), para que sejam ofertadas melhores condições de acesso à educação aos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação que residem e estudam no campo.

Um dos grandes desafios no campo tem sido o deslocamento diário para as escolas, devido à distância das escolas, e muitos dependem do transporte escolar da zona rural que é descrito pela gestora EC da seguinte maneira:

*O transporte escolar é precário e atende apenas a algumas comunidades. E onde esse atendimento é ofertado, não ocorre com qualidade por falta de veículos adequados e a má conservação dos mesmos e as estradas serem intratáveis (Gestores EC).*

Associando às problemáticas históricas que afetam as escolas do campo, já debatidas neste texto, acrescenta-se a preocupação com os alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades e superdotação que frequentam as escolas do campo. Cabe aos governos cumprirem as diretrizes legais básicas a esses alunos: desde a oferta de um ensino inclusivo, sem discriminações, ao longo da vida; garantia de acesso à educação gratuita com as adaptações necessárias; apoio e “medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, p.1).

Sobre o **atendimento educacional especializado e o apoio à inclusão escolar**, a educação especial era ofertada nas escolas do campo em duas salas de recursos multifuncionais pelo atendimento educacional especializado. Por um lado, é possível que as distâncias entre localidades tenham provocado prejuízos na frequência dos alunos às salas de recursos multifuncionais. Por outro lado, não havia outras formas de serviços especializados ofertadas a esses alunos que moravam e estudavam no campo.

O atendimento educacional especializado era ofertado na sala de recurso multifuncional com a atuação de uma professora por escola. Essas professoras realizavam diagnósticos para identificar o nível de aprendizado dos alunos da educação especial e construíam um plano para cada aluno, conforme suas necessidades educacionais específicas. Na prática pedagógica, faziam intervenções específicas com uso de jogos pedagógicos, atividades complementares e uso de recursos tecnológicos disponibilizados pelo Ministério da Educação/MEC por meio de seu Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> É disponibilizado aos sistemas públicos de ensino, o “[...] conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado” (SECADI/MEC, 2013).



O apoio à inclusão escolar se dava nesse formato com a oferta do AEE no contra turno. E não havia encontros entre os professores do AEE e professores do ensino comum, que atuavam na escolarização dos alunos da educação especial. O diálogo entre esses professores é fundamental para a promoção da aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos e se constitui premissa fundamental para apoiar a inclusão escolar.

No que se refere aos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas do campo, não eram adaptados às especificidades das necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial, constituindo-se uma problemática que interferia no acesso ao conhecimento. A escola deveria dispor dessas condições de acordo com as políticas educacionais asseguradas na interface da educação do campo e da educação especial.

A despeito de os textos legais exigirem uma reformulação nos projetos institucionais das escolas do campo, incluindo a Educação Especial como foco (BRASIL, 2002, p.1) e de a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008b) assegurar que crianças e jovens da Educação Especial que moram no campo frequentem, de forma preferencial, o ensino comum e recebam o atendimento educacional especializado, identifica-se ainda um hiato entre a legislação e a realidade das escolas do campo.

Marcoccia (2010, p.3) traz uma crítica pertinente sobre essa questão e assevera que a existência dos dispositivos legais, “não garantem o direito real dos estudantes do campo com NEE ao acesso e permanência nas escolas públicas. Na prática, muito pouco se tem visto do desenvolvimento dessas políticas, da implementação dessas diretrizes e das ações para garantir esse direito”.

A respeito da **formação de professores** que atuam nas escolas do campo, identificou-se que a maioria tem nível superior em Pedagogia, e um percentual menor está cursando Pedagogia ou outras licenciaturas em instituições de ensino superior de Marabá. É possível que esses professores tenham visto, em algum momento de sua formação como licenciandos, conteúdos da área de Educação Especial, contudo, é necessária a continuidade de processos de formação de professores para aprofundar conhecimentos que orientem sua atuação no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê que professores do ensino comum estejam capacitados e os professores do AEE estejam especializados para atender aos princípios da educação inclusiva. A formação é um dos pilares principais para garantir condições para a inclusão escolar acontecer. Quando ocorre essa formação, ao se analisar pesquisas que avaliam esse processo, é evidenciado um permanente sentimento de despreparo (JESUS, 2008), o que indica haver problemas nos programas de formação continuada e questiona-se a qualidade nas publicações do MEC, distribuídas para subsidiarem a prática do professor e que não têm assegurado ao professor autonomia e clareza de como superar os desafios da prática pedagógica, propiciando a inclusão escolar dos alunos.

No caso de Marabá, não havia formação continuada específica na área de Educação Especial para professores do campo que atuam no ensino comum, segundo as gestoras EC e EE. Contudo, foi informado que houve, no ano de 2012, pelo menos uma formação sobre o tema promovida pelo Departamento de Educação Especial, a convite do Departamento de Educação do Campo nos espaços de formação con-

tinuada desenvolvida com professores das escolas do campo, o que mostra a existência de algumas ações articuladas que indicam diálogos importantes para a concretização da interface entre as áreas.

Foi anunciada pelas gestoras EC e EE a previsão de projetos de formação continuada com professores do campo, na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como o trabalho colaborativo em parceria com a equipe do Departamento de Educação Especial e as escolas do campo, o que poderia garantir condições para conquistas importantes na melhoria do trabalho pedagógico inclusivo.

No que concerne à formação das duas professoras que atuavam nas salas de recursos multifuncionais, em 2012, uma tinha magistério, cursava Pedagogia e possuía vários cursos de aperfeiçoamento, atualização e experiências com alunos com deficiência. A segunda professora tinha o curso de Pedagogia. E ambas, eram convocadas a participar mensalmente da formação continuada ofertada pelo Departamento de Educação Especial aos professores do atendimento educacional especializado da cidade e do campo que ocorria de forma conjunta e realizada em escolas urbanas.

Cabe a reflexão de que a formação desse professor deve contemplar as particularidades da educação do campo, por isso a importância de que as propostas de formação continuada para o professor do campo contemplem diretrizes e características do ensino, currículo, didática e perfil do aluno do campo.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre a construção de propostas de formação continuada diferentes ou não da formação do professor das escolas urbanas. A especificidade do ensino para alunos público-alvo da educação especial que estudam no campo requer essa diferenciação? Compreende-se que tanto os professores do ensino comum como os professores do AEE precisam participar de formações continuadas e não eventuais, na área da educação inclusiva e educação especial, que lhe permita escolarizar os seus alunos com qualidade.

**Sobre as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas do campo**, de acordo com as informações do Departamento de Educação do Campo, o trabalho pedagógico nas escolas do campo é desenvolvido:

[...] com base na realidade de cada comunidade escolar. Há reuniões pedagógicas mensalmente nas escolas que são localizadas nas vilas. Nas demais escolas multisseriadas onde há apenas um professor, não há possibilidades do mesmo participar das reuniões. Tanto os professores das vilas como das localidades, lugarejos, acampamentos, etc. tentam resolver sua prática considerando os aspectos que sejam significativos para os alunos camponeses. Tal prática ainda é complexa considerando que a maioria dos educadores é da cidade (Gestora EC).

Segundo a Gestora EC nas escolas, não existem materiais acessíveis e materiais didáticos adaptados para os alunos da Educação Especial. São os professores do ensino comum, que, por iniciativa própria, desenvolvem maneiras de orientar as aprendizagens de seus alunos com deficiência.

Referente ao acesso ao currículo, a gestora EC informou que os alunos com deficiência do campo vivenciam um processo de escolarização no qual tem acesso apenas de forma parcial ao currículo do ensino comum, não há um currículo diferenciado, em que haja uma adaptação compatível com as necessidades educacionais especiais desses alunos.

Nas escolas em que não há o apoio com o AEE são as professoras do ensino comum que tentam realizar adaptações a despeito de não haver formação continuada para esses professores na área de Educação Especial, segundo informações da gestora EC.

Diante dessa realidade e das problemáticas identificadas, as gestoras da Educação do Campo e Educação Especial comungam da ideia de que é necessário haver uma adequação curricular que deveria ser feita não somente pelo professor do ensino comum, mas com a orientação e acompanhamento de professoras especialistas na área que atuam no atendimento educacional especializado. Vê-se uma possibilidade importante de mudança nas políticas para a educação especial em escolas do campo, a começar pelo reconhecimento dos gestores educacionais de que precisa haver um diálogo consistente entre as duas áreas, para se oferecer o ensino qualificado aos alunos.

Segundo Oliveira et al. 2011, essa realidade problemática se repete em outros municípios do Pará, onde, na maioria dos casos, o esforço e a iniciativa individuais de professores - com ou sem formação na área de Educação Especial/Inclusiva – têm ocorrido no sentido de minimizar as dificuldades na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Conclui-se que a oferta da Educação Especial em escolas do campo nos distritos rurais de Marabá, PA ocorre, mas ainda de forma restrita. Há a interface entre a educação do campo e educação especial na legislação e diretrizes educacionais, que precisa se efetivar na realidade ainda marcada por poucas iniciativas de diálogos entre essas duas áreas. No caso de Marabá, apresenta a perspectiva de desenvolvimento de ações específicas pelas gestoras, a fim de garantir a efetividade de direitos a todos os alunos com deficiência matriculados nas escolas do campo.

Os princípios da educação inclusiva reiteram o papel precípua da escola que é o de garantir que todos aprendam, e, no caso específico dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação, ofertar atendimento educacional especializado que apoie o seu processo de escolarização, garantindo assim o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que rompa com práticas históricas de exclusão que marcam a vida dessa população.

### Considerações finais

Com este estudo foi possível realizar um primeiro levantamento sobre como se organiza e se desenvolve a Educação Especial em escolas do campo, com base em informações da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, PA.

Avalia-se que a materialização da política de educa-

ção inclusiva tem se estendido às escolas do campo de forma tímida, sem atender com a qualidade esperada todos os alunos público-alvo da educação especial. Compreende-se que a consolidação de ações políticas articuladas da educação especial e educação do campo possa contribuir com a transformação e superação das problemáticas enfrentadas pelo aluno com deficiência que mora e estuda no campo, no processo de escolarização.

Persiste ainda uma condição muito precária na formação escolar dos alunos do campo. E no caso específico dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação do campo, evidencia-se a demanda por um atendimento educacional especializado e apoio pedagógico na sala de aula comum, requer um contínuo diálogo entre a educação do campo e educação especial, inclusive com projetos educacionais articulados que preveja o atendimento das singularidades das populações do campo.

Diante das condições descritas na realidade pesquisada, observa-se que os alunos com deficiência que frequentam as escolas do campo vivenciam diversas dificuldades: a existência de apenas duas salas de recursos multifuncionais no campo, as problemáticas de acesso até as escolas, para frequentar o ensino comum e contra turno no AEE, figuram como obstáculos no acesso à educação qualificada a que têm direito.

Portanto, a condição dos alunos público-alvo da educação que moram e estudam no campo precisa ser incorporada nos debates e lutas do movimento pela educação do campo, para que sejam asseguradas as condições para a materialidade do conjunto de direitos assegurados na legislação da Educação Especial e Educação do Campo.

Reforça-se a necessidade de se requerer uma Educação Especial do campo, que atenda as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos, altas habilidades ou superdotação, e que contribua com uma formação humana e emancipadora. A garantia da matrícula, a adaptação e acessibilidade na escola, em transporte, a oferta dos serviços especializados, a formação de professores na área da educação especial, não serão suficientes para garantir a inclusão efetiva desses alunos. O movimento pela educação especial do campo precisa estar articulado à luta por um projeto maior de transformação da realidade social, política, econômica e histórica da realidade das populações do campo.

Dada à escassez de estudos que enfocam a interface da educação e educação especial, é salutar o desenvolvimento de pesquisas que analisem a dinâmica da prática pedagógica dos professores que trabalham com alunos público-alvo da educação especial, as condições das escolas que os recebem, as matrículas do censo escolar e o confronto com os dados informados pelas secretarias de educação que tem revelado discrepâncias que precisam ser analisadas. Desse modo, será possível reunir subsídios científicos capazes de fundamentar políticas públicas para a educação do campo, comprometida com todos os alunos indistintamente.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 23 de mar. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: < [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf) >.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 02 de maio de 2010.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar.2012.

\_\_\_\_\_. 2010. **Dados Estatísticos e Indicadores Sociais. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 26 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010. 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 20 out. 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2012. 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 20 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia. Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CAIADO, K. R. M; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, 2013, p. 179-193. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5481>>

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: Identidades e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF, 2002.

FERNANDES, A. P. Classes multisseriadas: educação especial e a educação do campo na Amazônia paraense. In: **Anais... SIFEDOC – I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade**

em busca de caminhos comuns. Pelotas, RS. v. 01. p. 01-12. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarim, Antônio et. al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C .P. I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP. 2008, p.75-82.

MARCOCCIA, P. C. P. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: **Anais... da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2010.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage** (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação nacional. In: **Anais... da 29ª reunião anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2006.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra. Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage** (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, LUIZA MARIA BORGES **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage** (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

### Sobre as autoras:

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo  
Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Técnica Pedagógica e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: [luceliaccr14@gmail.com](mailto:luceliaccr14@gmail.com)

Katia Regina Moreno Caiado  
Professora da Universidade Federal de São Carlos no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. E-mail: [caiado.katia@ufscar.br](mailto:caiado.katia@ufscar.br)

Recebido em: 11/05/2014

Aceito para publicação em: 20/06/2014