

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ASSESSORAMENTO AO AEE DAS ESCOLAS RURAIS DE CRUZEIRO DO SUL/AC**

Francisca Adma de Oliveira Martins  
*Universidade Federal do Acre – [admaufacczs@gmail.com](mailto:admaufacczs@gmail.com)*

Deolinda Maria Soares de Carvalho  
*Universidade Federal do Acre – [deofogo@bol.com.br](mailto:deofogo@bol.com.br)*

Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
*Universidade Federal do Acre – [doloresspinto@gmail.com](mailto:doloresspinto@gmail.com)*

Nayra Suelen de Oliveira Martins  
*Universidade Federal do Acre – [nufac2012@gmail.com](mailto:nufac2012@gmail.com)*

**RESUMO:** O processo de escolarização da educação do campo na Amazônia, na perspectiva inclusiva, tem sido pouco estudado na esfera da academia. A realidade das escolas rurais do Acre apresenta características singulares, especialmente quando falamos em inclusão da pessoa com deficiência. Nesse processo, o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão), setor da SEE – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre, responsável pelo atendimento às escolas das redes estadual e municipal, zona rural e urbana, tem papel significativo na inclusão escolar dos alunos com deficiência. Assim, o presente estudo tem como objetivo principal compreender a educação do/no campo na perspectiva inclusiva, a partir do trabalho desenvolvido pelos orientadores pedagógicos do NAPI, nas ações de formação e assessoramento ao AEE nas escolas rurais de Cruzeiro do Sul/AC, a fim de provocar reflexões sobre a temática. Este estudo situa-se no âmbito das pesquisas educacionais e segue uma abordagem qualitativa, a partir de uma investigação de campo realizada nesse setor da SEE. É uma pesquisa em andamento, apresentando-se aqui a primeira etapa, destinada ao levantamento das ações de formação e assessoramento ofertado pelo NAPI aos professores do AEE, com a apresentação dos resultados neste artigo. A coleta desses dados se deu pela entrevista semiestruturada direcionada ao Coordenador do NAPI de Cruzeiro do Sul. Os dados foram organizados e analisados de forma descritiva, sendo interpretados mediante atribuição de significado ao pronunciamento dos sujeitos da pesquisa. A descrição feita aqui permite esboçar um perfil das ações realizadas pelo NAPI, fazendo uma apresentação prévia do contexto inclusivo da educação do/no campo. Esse primeiro olhar se faz importante pois possibilita a identificação dos elementos e da conjuntura em que essa modalidade de ensino acontece no espaço rural de Cruzeiro do Sul, dando subsídios para reflexão e discussão frente a temática.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Formação Continuada, Assessoramento Pedagógico, Inclusão Escolar.

## INTRODUÇÃO

Cruzeiro do Sul é o segundo município do estado do Acre, localizando-se na parte mais ocidental do estado. Sua área rural é marcada por uma heterogeneidade que ora a aproxima do centro urbano, ora a distância, imiscuindo-se nos recônditos mais distantes e de difícil acesso, como é descrito por uma professora: *Há uma distância quilométrica para chegarmos à escola, enfrentando sol e chuva, relâmpagos, vento dentro de uma mata fechada, correndo risco de um pau cair sobre a cabeça ou uma cobra morder, pondo em risco a nossa integridade física e emocional.* (CARVALHO, 2012, p. 108).

Essa realidade dura e selvática, entretanto, concorre com uma beleza natural que colore o cenário, permitindo uma sensível adaptação do amazônida em seu meio, como menciona outra docente [...]o professor vai trabalhando e aproveitando a única coisa que lhe rodeia que é a mais bela natureza que invade todo esse lugar, deixando-o lindo e radiante [...]. (ibidem, p. 110). O convívio numa região marcada pelas belezas naturais e força fenomenológica cunhou um *modus vivendi* e *modi operandi* particularizados, onde homem e natureza aprenderam a conviver lado a lado. Experiências individuais vão construindo uma narrativa que traduz o homem em seu meio, frente aos seus medos, trabalhos e sonhos.

A história de desenvolvimento do município é marcada por políticas públicas voltadas para a educação, possibilitando um processo de interiorização que amplia as perspectivas socioeconômicas. O governador José Rui da Silveira Lino, em 1961, propôs ao presidente João Goulart um plano para salvar o estado, fazendo parte dele o investimento na Educação:

[...]vamos executar um programa de educação fabuloso. Onde quer que haja vinte crianças nós teremos um professor, um regente [...] nós vamos alfabetizar, ensinar as nossas crianças, em todo e qualquer recôndito do Território, a ler e a escrever, tendo assim uma oportunidade que nunca tiveram [...]. (OLIVEIRA, 2000, p.61 *apud* CARVALHO, 2012).

Na década de 1970, quando a Universidade Federal do Acre- UFAC foi fundada, havia uma mentalidade que acreditava na possibilidade de desenvolver o estado por meio da educação. Preparavam-se profissionais para atuarem em suas localidades de origem, na tentativa de evitar um êxodo para outras partes do país. Com um melhor preparo na formação escolar, os habitantes poderiam ocupar cargos mais vantajosos e, conseqüentemente, adquirir condições de vida mais justas. Iniciou-se um movimento de interiorização levando escolas para o interior do Acre. Cruzeiro do Sul, na esfera pública, possui a Universidade Federal do Acre – Campus Floresta e 205 escolas,

que atendem também a zona rural. Esse atendimento, em nível superior, se dá, basicamente, por meio de programas especiais de formação de professores.

Frente ao desafio lançado por políticas educacionais que se voltam para a inclusão escolar, a Universidade Federal do Acre vem buscando condições de incluir o aluno com deficiência no ambiente acadêmico, oferecendo oportunidade de ingresso e permanência nesse espaço, com qualidade. Trabalhos sobre a temática vêm sendo realizados na instituição, a fim de melhor compreender esse processo de inclusão, a partir da observação das práticas pedagógicas e formativas nas escolas e na academia. Diante da nova realidade escolar instaurada nos diferentes âmbitos educacionais do município surge a seguinte problemática: estará o NAPI<sup>1</sup>, núcleo de Cruzeiro do Sul, contribuindo efetivamente para que o processo de inclusão escolar aconteça na escola da zona rural?

Pretende-se, assim, alcançar uma possibilidade de resposta para tal problema. O estudo que aqui se apresenta amplia um pouco seu espectro de observação, buscando compreender a educação do/no campo na perspectiva inclusiva, a partir do trabalho desenvolvido pelos orientadores pedagógicos do NAPI, nas ações de formação e assessoramento ao AEE<sup>2</sup> nas escolas rurais de Cruzeiro do Sul/AC. Para tanto, é necessário desenvolver uma discussão sobre a educação do/no campo e sobre a educação inclusiva.

Ao apresentarmos essa modalidade de ensino na forma de educação do/no campo, seguimos as orientações trazidas por Caldart (2002, p. 26). Segundo ela, *No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais*. Diante do exposto, a escola do/no campo se impõe como fronteira de possibilidades, colaborando com o incremento de políticas públicas de inclusão escolar capazes de contemplar as especificidades também dos sujeitos necessitados de atendimento educacional especializado.

A escola do/no campo guarda especificidades socioculturais e de escolarização particulares, como aponta a LDB (9394/96):

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário

<sup>1</sup> Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão. Setor da Secretaria Estadual de Educação do Acre com representação em Cruzeiro do Sul, lócus desta pesquisa.

<sup>2</sup> Atendimento Educacional Especializado.

escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 16).

Vê-se, portanto, sua inserção no âmbito da educação inclusiva. Esta modalidade de ensino, assim, precisa ajustar seu modelo de organização e funcionalidade às exigências pertinentes a perspectiva da educação inclusiva, oferecendo ao aluno da escola rural qualidade educacional para formar sujeitos autônomos em diferentes espaços de (com)vivência.

A educação inclusiva, especialmente a partir de 1990, tornou-se uma referência a ser assumida pelas redes escolares, sustentada pelas políticas educacionais. Ela constitui-se por meio de um processo complexo, demandando reformas significativas nas instituições de ensino para que sua finalidade seja atingida não apenas no campo teórico, mas, principalmente, em sua aplicação prática. Pretende dar oportunidade a quaisquer alunos à participação no sistema regular de ensino, isso implica em dizer que é uma situação voltada para inibir qualquer tipo de exclusão que por ventura venha ocorrer dentro do espaço escolar, pois a inclusão se fundamenta [...] *na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem.* (CARVALHO, 2004, p. 36).

Essa compreensão é ampliada por meio de um olhar que percebe a importância da escola se flexibilizar ao receber o aluno, como mostra Sassaki (1997, p.2-3):

A inclusão escolar é o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituindo ou acrescentando nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências.

Percebe-se que a inclusão não se dá de maneira simples, sendo necessário lançar mão de alguns serviços especializados, como o AEE, cuja finalidade é garantir a participação dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns das escolas regulares. Busca atender ao aluno de acordo com suas necessidades específicas, em sintonia com a proposta pedagógica da instituição escolar, de preferência na própria escola, em contraturno, o que é assegurado por lei. Sobre isso Batista e Mantoan (2006, p.26) afirmam que:

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas,



utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

Em Cruzeiro do Sul, o NAPI é o setor responsável pelas ações voltadas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Tem como agentes os orientadores pedagógicos, cujas ações se dão no âmbito da assessoria e formação dos professores do AEE, oferecendo cursos de capacitação com temas propostos pelos próprios professores, a partir das demandas que surgem no contato com os vários tipos de deficiência presentes nas escolas comuns. Quanto ao papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva na escola, Tezani (2004, p. 44) enfatiza que consiste em

[...], realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Diante dessa complexidade, faz-se importante buscar um diálogo entre Educação do/no Campo e o NAPI, a fim de conhecer suas estratégias de serviço especializado. Este estudo situa-se no âmbito das pesquisas educacionais e segue uma abordagem qualitativa, a partir de uma investigação de campo realizada nesse setor da SEE (NAPI).

## **METODOLOGIA**

A presente investigação aborda o trabalho do NAPI, no processo de inclusão escolar no espaço rural, a partir das ações dos orientadores pedagógicos. O contexto priorizado, neste momento da pesquisa, é o didático-pedagógico, na dinâmica de vida profissional dos sujeitos que atuam no setor. Descreve a formação continuada e o assessoramento, oferecidos pelo NAPI aos professores do AEE. Para tanto, a pesquisa assume um viés qualitativo, que segundo Marconi e Lakatos (2009), aproxima melhor o pesquisador do objeto pesquisado.

Esta pesquisa valoriza as circunstâncias contextuais, em que a compreensão da realidade complexa se faz a partir das várias vozes que constituem o mundo em sociedade. Segue o

entendimento de que os registros não estão prontos, mas são construídos por meio da interpretação do pesquisador, que, neste primeiro momento, se sustenta na entrevista que serve em vários pontos como apoio, promovendo uma maior interação com o pesquisado.

A entrevista apresenta a vantagem de permitir ao entrevistador captar, também, a expressão corporal do colaborador, ampliando, desta maneira, os recursos de geração dos dados. Dentre os diferentes tipos de entrevista, optamos pela semiestruturada. Segundo May (2004), este tipo apresenta perguntas normalmente específicas, mas, em contrapartida, o entrevistador está mais livre para ir além das respostas. Por isso, a consideramos mais flexível, característica que permite ao entrevistador fazer perguntas sem uma rigidez inibidora, o que amplia as possibilidades de colher novas informações. Embora este instrumento exija um preparo maior, é mais interessante para este estudo.

Os dados foram organizados e analisados de forma descritiva, sendo interpretados mediante atribuição de significado ao pronunciamento do sujeito da pesquisa. Por conseguinte, adotou-se o procedimento de estudo de campo, porque nos aproxima dos sujeitos envolvidos diretamente no espaço escolar. Segundo Andrade (2001, p. 127), *A pesquisa de campo assim é denominada porque a coleta de dados é efetuada 'em campo', onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles.*

Esta pesquisa apresenta-se em duas etapas. A primeira destina-se ao levantamento das ações de formação e assessoramento ofertado pelo NAPI aos professores do AEE, com a apresentação dos resultados neste artigo. Tivemos como sujeito, desta etapa, os coordenadores do NAPI. A segunda, objeto de próximos trabalhos, pretende conversar diretamente com os orientadores pedagógicos e alcançar os professores do AEE, a fim de favorecer o aprofundamento da temática.

A interpretação dos dados gerados realizou-se por meio de elementos encontrados na Análise de Conteúdo. (FRANCO, 2005). Destacam-se a descrição e a apreensão das unidades temáticas de significado conferido pelo sujeito da pesquisa, na compreensão do todo. Os resultados ajudaram na compreensão da dinâmica do trabalho desenvolvido pelo NAPI, destinado ao processo de inclusão do aluno com deficiência na escola do/no campo.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Os resultados mostram que a SEE se mobiliza no sentido de cumprir as determinações legais sobre a educação inclusiva. O NAPI, setor desta secretaria, preocupado com a colocação do deficiente em sala de aula comum, envida esforços para que essa ação se dê em diferentes planos,

para além da organização de infraestrutura. Assim, se organiza com pessoal qualificado para assessorar ao professor que trabalha com AEE na escola do/no campo, além de oferecer formação continuada, no intuito de dirimir dúvidas desse professor quanto às especificidades de cada aluno com deficiência, presentes no espaço escolar.

A equipe do NAPI, composta pela coordenadora e 5 orientadores pedagógicos, todos com especialização na área de Educação Inclusiva, atende as escolas estaduais das zonas urbana e rural. Cada orientador é responsável por uma área de conhecimento: baixa visão e cegueira, surdez, alta-habilidade/superdotação, educar na diferença (TDH, DI, deficiência física, autismo, dislexia, síndromes, dentre outros), sendo que um orientador é responsável pela equipe de confecção de material, cuja função consiste em auxiliar aos professores de AEE na produção de recursos pedagógicos.

Segundo a coordenadora, os orientadores pedagógicos são responsáveis por duas ações principais: assessoramento e formação continuada. O assessoramento é feito nas próprias escolas. Cabe ao orientador pedagógico acompanhar as ações do professor de AEE, dos intérpretes, dos atendentes que não precisam ser professores e dos mediadores/professores (função exclusiva para o acompanhamento aos autistas). Este acompanhamento e assessoramento faz-se em quatro dias da semana – de segunda-feira à quinta-feira. É o momento que o orientador se desloca até as escolas, para observar as aulas, esclarecer dúvidas dos professores e, também, atender aos pais, caso necessário.

A formação continuada acontece às sextas-feiras, a cada quinze dias, com duração de 4 horas/aula, em média. O local onde os cursos de formação são ministrados funcionam em sistema de rodízio, entre as escolas rurais e urbanas. Obedece a um calendário anual que é flexível e entregue aos profissionais envolvidos com a inclusão escolar no início do ano letivo e que alterna as atividades de formação e de planejamento. É construído pela SEE e adaptado pelo NAPI às realidades locais. Segundo a coordenadora (ENTREVISTA, 2016)

os orientadores educacionais trabalham atendendo nas escolas de segunda a quinta. Na sexta, os professores do AEE recebem formação. Quando aparece alguma necessidade que o orientador pedagógico não consegue atender, aí nós, colaboramos/ajudamos. São eles, os orientadores, que atendem às escolas e aos professores.

Os cursos de formação continuada, cujo perfil é *formar para a prática pedagógica no AEE* (COORDENADORA, 2016) são destinados, especialmente, para os professores de AEE, cuja

participação se faz obrigatória. Contudo, também oferece vagas aos professores regentes das salas de aula comuns que tenham interesse em conhecer e/ou aprimorar os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar. Os conteúdos são selecionados a partir das demandas oriundas das escolas do/no campo em processo de inclusão. *Os temas e programas são flexíveis, temos os fascículos do MEC, uma coleção que nos ajuda. Mas, o NAPI produz seu próprio material.* (COORDENADORA, 2016).

A importância da formação continuada do professor recebe ênfase em Prieto (2006, p. 57) ao mencionar que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino e que, nessa perspectiva, devem assegurar que esses profissionais sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar, ainda, a existência da certificação anual para os participantes dos cursos oferecidos pelo NAPI, ao final do ano que atendem ao critério de 75 % de frequência. *Quando o professor falta mais de uma vez ao curso, buscamos saber o motivo para regularização. As formações, geralmente, são muito bem frequentadas e não há muitas faltas.* (COORDENADORA, 2016).

Lück chama atenção para a importância do trabalho coletivo do orientador pedagógico no processo de educação inclusivo e, no caso desta pesquisa, no meio rural. Enfatiza que o trabalho quando é participativo [...] *dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais.* (LÜCK, 2004, p. 1).

Atuar como orientador pedagógico, nessa modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, exige deste profissional o enfrentamento de situações conflituosas e, por isso, cobra dedicação e empenho em suas ações específicas. É um sujeito que deve manter-se em conexão com todas as ações educativas da instituição escolar, visto que as ações políticas de educação para os longínquos lugares amazônicos dependem da concretude de seu trabalho pedagógico e de formação continuada. Deste modo, a escola do/no campo e o NAPI, encontram nesse profissional a possibilidade de fomentar a qualidade da educação da/na escola rural na perspectiva inclusiva.

A descrição feita aqui permite esboçar um perfil das ações realizadas pelo NAPI, fazendo uma apresentação prévia do contexto inclusivo da educação do/no campo. Esse primeiro olhar se faz importante pois possibilita a identificação dos elementos e da conjuntura em que essa modalidade de ensino acontece no espaço rural de Cruzeiro do Sul, dando subsídios para reflexão e discussão frente a temática.

## CONCLUSÃO

A proposta deste estudo consistiu em compreender a educação do/no campo na perspectiva inclusiva, a partir do trabalho desenvolvido pelos orientadores pedagógicos do NAPI, nas ações de formação e assessoramento ao AEE, nas escolas rurais de Cruzeiro do Sul/AC. Refletindo sempre sobre o que encontrávamos pelo caminho investigativo, conhecemos um pouco mais sobre a realidade educacional brasileira e de seus limites, principalmente no que tange à educação do/no campo na perspectiva inclusiva. A investigação tomou como ponto de partida teórico a educação escolar do/no campo no viés da inclusão, observando o assessoramento pedagógico e a formação continuada oferecidos pelo NAPI aos professores de AEE.

Concluimos que o setor responsável pela Educação Especial no município de Cruzeiro do Sul, naquilo que diz respeito a inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares da zona rural, tem tomado providências a fim de garantir a este aluno as chances de sucesso em sua escolaridade. Sobre isso, é importante considerar que o fato de o aluno estar presente no espaço escolar não significa, necessariamente, que estejam sendo oferecidas as condições suficientes para a apropriação do saber sistematizado ou de construção das funções psicológicas mais sofisticadas capazes de instrumentalizá-lo para atuar no meio social.

Dito isso, vemos o processo inclusivo se apresentando com muitos desafios para os profissionais da educação do/no campo, uma vez que a lei obriga o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Contudo, no caso da realidade cruzeirense, falta aos professores das escolas regulares, das salas comuns, o preparo para receber esse alunado que se apresenta em sua diversidade, na diversidade. A heterogeneidade, as particularidades, própria de cada tipo de deficiência provoca angústia e apresenta enfrentamentos. Como lidar com o surdo, com o cego e com o deficiente intelectual, por exemplo? O AEE é visto atualmente como um atendimento que

trouxe grandes transformações para a escola e para a sociedade, especialmente no atendimento aos alunos com deficiência.

Compreendemos, com isso, que esta realidade impõe aos gestores a necessidade de um diálogo entre as políticas públicas referentes a educação do/no campo, a educação inclusiva para o deficiente e as instituições responsáveis por receber esse alunado. O desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a aquisição de autonomia pelo aluno com deficiência, depende de alguns fatores, dentre os quais encontramos a qualidade do ensino oferecido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução a metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRANDÃO, B. F. (et al). **A atuação do orientador educacional na construção de uma escola democrática e inclusiva.** Cadernos FAPA – n. 2 – 2º sem. 2005. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cadernosfapa>

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 1996.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, n. 4, 2002.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p

CARVALHO, D. M. S. de. **Tecendo narrativas:** cultura e imaginário da formação docente em localidades do sudoeste amazônico. Tese (Tese em Educação). Universidade Federal Fluminense, RJ, Niterói, 2012.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber livro, 2005.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÜCK, H. A **dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede/Brasília, Curitiba, v. 57, outubro, 2004, p. 1- 6.

MAY, T. **Pesquisa social**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-74.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

