

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS RURAIS

## SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL EDUCATION: THE INFRASTRUCTURE FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN RURAL SCHOOLS

João Santos da Silva Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 visou universalizar o acesso à educação básica para alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva (EEI), garantindo um sistema inclusivo com infraestrutura de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este artigo investiga o paradoxo entre o sucesso desta política no acesso com aumento de matrículas e o seu fracasso na garantia da infraestrutura, focando no contexto de “dupla vulnerabilidade” da Educação do Campo. Justifica-se este estudo pela necessidade de expor como a ausência de condições materiais impede a transição da “integração” para a “inclusão”, nos termos de Mantoan (2003). O objetivo geral foi diagnosticar a adequação da infraestrutura de AEE e acessibilidade nas escolas rurais do estado da Bahia. A questão-problema é: o avanço quantitativo das matrículas de alunos EEI nas escolas rurais da Bahia foi acompanhado pelo investimento qualitativo em infraestrutura, como exige a Meta 4? A metodologia consistiu em uma análise documental quantitativa e qualitativa, baseada nos microdados do Censo Escolar de 2024. Os resultados são alarmantes: no universo rural baiano, apenas 36% das escolas possuem acessibilidade e somente 21% dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Conclui-se que, neste contexto, a Meta 4 não foi cumprida em sua totalidade, caracterizando

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação e Diversidade -PPGED-UNEB-IV; Licenciado em Pedagogia pela UNIP

uma política de integração precária que nega o suporte pedagógico e a acessibilidade física à maioria dos alunos, impactando diretamente a práxis docente.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Meta 4 PNE; Educação do Campo; Infraestrutura Escolar; Bahia.

**Abstract:** Goal 4 of the National Education Plan (PNE) 2014-2024 aimed to universalize access to basic education for students targeted by Special and Inclusive Education (EEI), ensuring an inclusive system with Specialized Educational Service (SES) infrastructure. This article investigates the paradox between the success of this policy in access with increased enrollment and its failure to guarantee infrastructure, focusing on the context of “double vulnerability” of Rural Education. This study is justified by the need to expose how the absence of material conditions prevents the transition from “integration” to “inclusion”, in the terms of Mantoan (2003). The general objective was to diagnose the adequacy of SEA infrastructure and accessibility in rural schools in the state of Bahia. The problem-question is: was the quantitative advance in the enrollment of ISS students in rural schools in Bahia accompanied by qualitative investment in infrastructure, as required by Goal 4? The methodology consisted of a quantitative and qualitative documentary analysis, based on microdata from the 2024 School Census. The results are alarming: in the rural universe of Bahia, only 36% of schools have accessibility and only 21% have Multifunctional Resource Rooms (SRMs). It is concluded that, in this context, Goal 4 was not fully fulfilled, characterizing a precarious integration policy that denies pedagogical support and physical accessibility to the majority of students, directly impacting the teaching praxis.

**Keywords:** Inclusive Education; Goal 4 PNE; Rural Education; School Infrastructure; Bahia.

## INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, estabeleceu as diretrizes e metas para a política educacional brasileira no decênio 2014-2024. Dentre seus pilares, a Meta 4 assume centralidade ímpar. Ela visa garantir o acesso universal à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A meta também prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ocorrer preferencialmente dentro da rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo com os recursos de apoio necessários, como salas multifuncionais ou serviços especializados (Brasil, 2014).

A meta não apenas impulsionou um movimento massivo de acesso matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, mas também determinou a obrigatoriedade do Estado em fornecer as condições materiais e pedagógicas para essa inclusão, notadamente o AEE e a infraestrutura de acessibilidade.

É fundamental, contudo, diferenciar o que a lei propõe do que a prática executa. Conforme adverte Mantoan, uma das principais referências teóricas no campo da educação especial e inclusiva, a “inclusão total” não se confunde com a “integração”. A integração apenas insere o aluno no espaço físico da escola regular, exigindo que ele se adapte à estrutura existente. A inclusão, por outro lado, demanda a transformação radical da escola, de seus currículos, espaços e práticas, para que ela seja capaz de atender, em sua diversidade, a todos os alunos.

A ausência de infraestrutura adequada — como Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para a oferta do AEE e acessibilidade arquitetônica básica (rampas, banheiros adaptados, sinalização) — é a principal barreira física que impede a transição da integração para a inclusão. Se este desafio é latente no contexto urbano, ele se torna exponencialmente crítico na Educação do Campo.

As escolas rurais, que historicamente já enfrentam déficits estruturais, logísticos e de formação docente como apontado em estudos como o de Ferreira, (2019) e Santos & Stephani, (2016),

tornam-se o epicentro de uma “dupla vulnerabilidade”: a do aluno e a da precariedade da própria escola. A literatura recente já começa a explorar essa interseção crítica, Camacho & Vieira, (2020), mas ainda carece de dados quantitativos atualizados em larga escala que dimensionem o problema.

O Estado da Bahia serve como um estudo de caso emblemático desta realidade. Dados anteriores, como o Panorama da Educação Especial (2023), já indicavam déficits graves de acessibilidade em todo o Brasil e disparidades regionais significativas, revelando lacunas importantes na infraestrutura escolar. Embora o Censo Escolar dos últimos anos venha registrando um louvável avanço no número de matrículas da Educação Especial e Inclusiva, persiste a dúvida central que justifica esta pesquisa: o avanço quantitativo das matrículas de alunos EEI nas escolas rurais da Bahia foi acompanhado pelo investimento qualitativo em infraestrutura a exemplo de AEE e acessibilidade, como exige a Meta 4?

Para investigar esta questão, a metodologia, detalhada em seção própria, baseia-se em uma análise documental e quantitativa dos microdados do Censo Escolar 2024 (INEP). O foco será estritamente o universo das escolas da Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio categorizadas como rurais no Estado da Bahia

O objetivo geral deste artigo é diagnosticar a adequação da infraestrutura escolar para AEE e acessibilidade das escolas da Educação do Campo da Bahia frente ao avanço das matrículas de alunos EEI, à luz das diretrizes da Meta 4. Especificamente, busca-se mapear o cenário atual das matrículas EEI nas escolas baianas a partir do censo 2024; verificar os índices de acessibilidade arquitetônica; e correlacionar a demanda matrículas com a oferta infraestrutura. Este artigo, portanto, analisa o profundo descompasso entre a letra da lei da Meta 4 e a realidade material das escolas rurais, questionando se o direito à educação inclusiva está sendo, de fato, garantido para os estudantes mais vulneráveis do sistema.

## A CAMINHO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa, fundamentada nos preceitos metodológicos de Gil (2008; 2010), um dos principais autores brasileiros na área, é classificada quanto à sua abordagem como quantitativa e qualitativa e quanto aos seus objetivos, como descritiva e correlacional.

Essa abordagem foca na coleta e análise de dados numéricos: número de matrículas, contagem de escolas com determinada infraestrutura para mensurar objetivamente o fenômeno. O estudo é descritivo, pois, conforme Gil (2008), visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno. Neste caso, descrevemos o “cenário real” da infraestrutura, acessibilidade e AEE nas escolas rurais da Bahia. É, também, correlacional, pois avança além da simples descrição ao buscar estabelecer a relação ou o descompasso entre duas ou mais variáveis: a variável “demanda” o avanço das matrículas de alunos EEI e as variáveis de “oferta” a disponibilidade de SRMs e itens de acessibilidade.

Quanto aos procedimentos técnicos, o método adotado é o da pesquisa documental. A escolha se justifica, pois, como definem Gil (2010) e também Marconi & Lakatos (2003), a pesquisa documental utiliza fontes primárias — materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como documentos oficiais, relatórios e dados brutos. O Censo Escolar é a fonte primária por excelência para a análise de políticas educacionais em larga escala.

O corpus documental desta análise é composto por duas fontes principais. Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, disponibilizados publicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta fonte permite a análise granular por escola e é a base para todos os cálculos originais de infraestrutura e matrícula deste estudo.

O relatório “Panorama da Educação Especial 2025” que analisa dados de 2013-2023 é a fonte utilizada secundariamente para fornecer um contexto histórico-comparativo, auxiliando na discussão sobre a evolução dos indicadores antes do ano-base de 2024. O universo da pesquisa foi rigorosamente filtrado para atender ao objetivo específico do estudo. A análise se restringe às escolas

que, nos microdados do Censo Escolar 2024, atendem simultaneamente aos seguintes critérios: escolas públicas (municipais e estaduais); estado da Bahia; escolas classificadas como rurais e urbanas.

A partir da base de dados filtrada, foram extraídas e analisadas as seguintes variáveis-chave, organizadas em dois eixos: contagem total de matrículas de alunos identificados como público-alvo da Educação Especial – incluindo deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Infraestrutura de AEE: Verificação da existência de Salas de Recursos Multifuncionais.

Infraestrutura de acessibilidade arquitetônica busca a verificação das variáveis binárias (Sim/Não) referentes a banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, rampas de acesso e outras vias acessíveis, como corrimãos e pisos táteis. Os dados de demanda foram cruzados com os dados de oferta percentual de escolas com SRMs e acessibilidade. Os resultados quantitativos são, então, sistematicamente confrontados com (a) as exigências de universalização da Meta 4 do PNE e o referencial teórico da inclusão total (Mantovan), para discutir o descompasso entre a política de acesso (matrícula) e a garantia de condições de permanência infraestrutura.

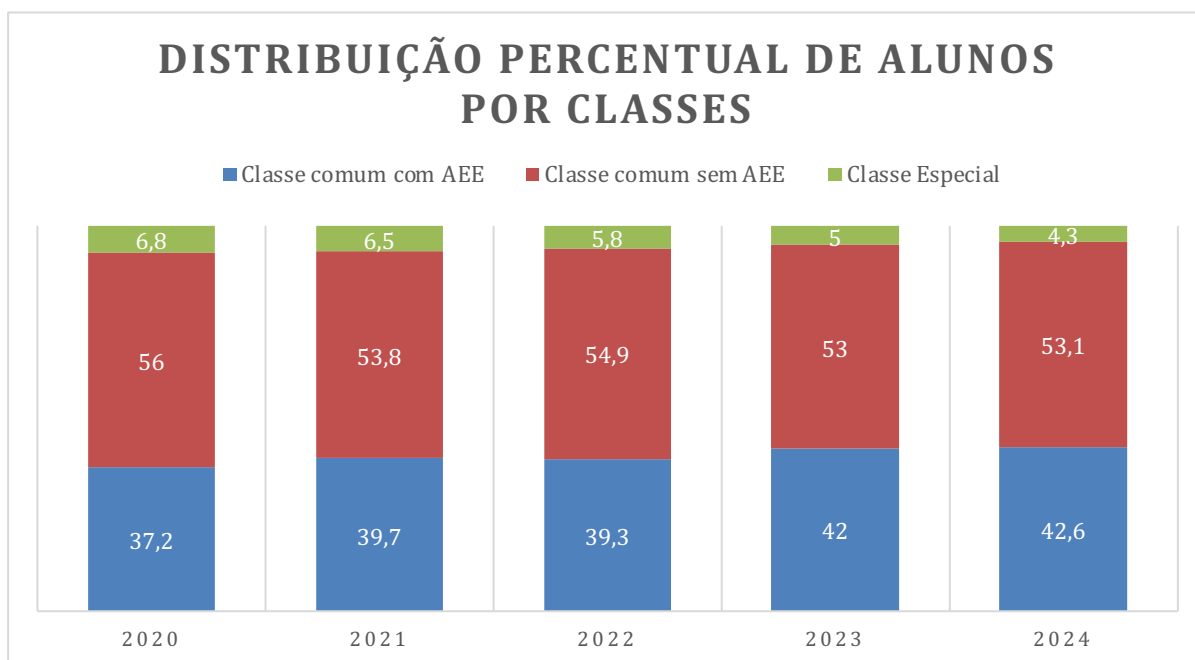
## **A REALIDADE DOS DADOS**

A análise dos dados do Censo Escolar, em conjunto com os relatórios de monitoramento do PNE, revela um paradoxo central na política de educação inclusiva brasileira. O país foi extremamente bem-sucedido em garantir o acesso a matrícula, mas falhou em prover, na mesma velocidade, as condições a infraestrutura para a permanência e a aprendizagem.

Esta seção confronta os dados nacionais com os achados específicos da Educação Básica no estado da Bahia, com base nos microdados do Censo Escolar 2024. A Meta 4 do PNE foi um vetor de sucesso inegável no que tange à sua diretriz de universalizar o acesso. O 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (divulgado pelo INEP em 2024), que consolida os dados do decênio, confirma essa tendência.

Dados recentes do Censo Escolar revelam uma expansão quantitativa significativa no atendimento da educação especial no Brasil. Entre 2020 e 2024, o número total de matrículas nesta modalidade apresentou um acréscimo de 58,7%, alcançando 2,1 milhões de estudantes em 2024. O ensino fundamental se mantém como o segmento com a maior concentração de alunos, absorvendo 61,9% do total dessas matrículas. Notavelmente, a maior aceleração no período ocorreu na educação infantil, onde o crescimento foi exponencial: as matrículas em creches aumentaram 252,1% e, na pré-escola, 235,1% (Brasil, 2024)

Gráfico 1: Distribuição percentual de alunos por classes



Fonte: Censo Escolar 2024/MEC

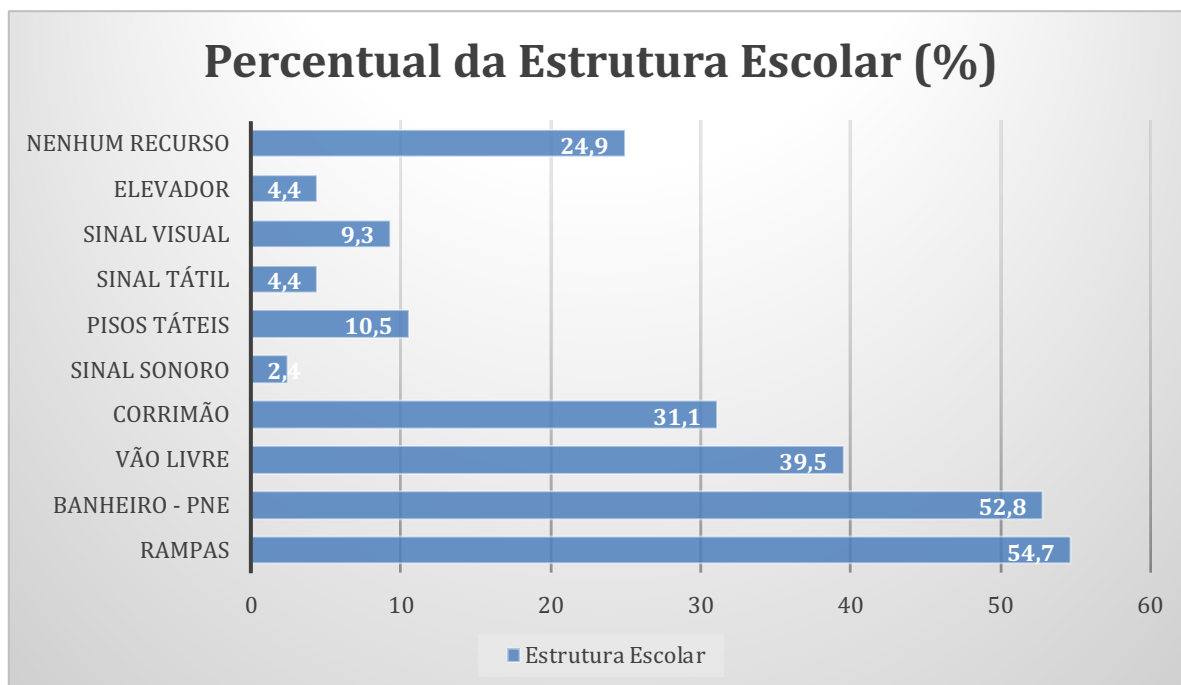
Neste contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) serve como referência central, particularmente através da Meta 4, que estabelece o objetivo de universalizar o acesso à educação inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A análise dos dados, conforme apresentado no gráfico 1, demonstra um

avanço gradual na inclusão desses estudantes em classes comuns, cujo percentual subiu de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024. Observa-se também um crescimento no percentual de alunos que, estando incluídos em turmas regulares, também tiveram acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), passando de 37,2% em 2020 para 42,6% no ano de 2024.

Contudo, ao desagregar os dados por dependência administrativa, percebe-se que essa alta taxa de inclusão é majoritariamente impulsionada pelas redes públicas. Observa-se que as redes estadual e municipal apresentam percentuais de alunos incluídos de 98,5% e 97,8%, respectivamente. A realidade da rede privada, entretanto, destoa desse cenário: de um total de 310.386 matrículas da educação especial, apenas 192.328, o que equivale a 62%, estão de fato em classes comuns.

Este avanço no acesso, tanto no Brasil quanto no estado da Bahia, responde a uma combinação de fatores: maior conscientização das famílias, cumprimento da legislação e ações efetivas do Ministério Público para garantir o direito à matrícula. No entanto, a Meta 4 não exige apenas a matrícula; ela exige um “sistema educacional inclusivo” com “garantia de salas de recursos multifuncionais”.

Gráfico 2: Percentual da Estrutura Escolar no Brasil



Os dados apresentados no gráfico 2 referentes ao percentual de escolas de ensino médio com recursos de acessibilidade, em 2023 expõem um abismo estrutural que comprova a tese central desta pesquisa, que é a profunda disparidade entre as condições materiais das escolas urbanas e rurais. A análise dos indicadores de acessibilidade física, essenciais para a efetivação da inclusão de alunos EEI, revela um cenário de precariedade e exclusão.

Tomando como exemplo o item “dependências e vias adequadas”, um recurso basilar para a circulação autônoma, observa-se que enquanto 63% das escolas urbanas de ensino médio possuem tal estrutura, na zona rural esse percentual despencava para apenas 19% (Panorama da educação Especial, 2024). A mesma lógica de desigualdade se repete em recursos sanitários básicos: banheiros adequados estão presentes em 48% das escolas urbanas, mas em somente 16% das rurais, e sanitários adequados em 41% das urbanas, contra apenas 15% das rurais.

Esses números são contundentes ao demonstrar que, especialmente no campo, a inclusão garantida na matrícula não encontra correspondência na infraestrutura. A ausência de condições físicas mínimas de acessibilidade atua como uma barreira material concreta que contradiz o discurso oficial e evidencia o desinvestimento crônico. Isso perpetua um modelo que, sob o verniz da inclusão estatística, mantém a exclusão estrutural dos estudantes

Se o cenário nacional já é de defasagem, a análise dos microdados do Censo Escolar 2024 para o universo específico das escolas rurais do estado da Bahia revela um cenário de exclusão estrutural. Os achados desta pesquisa (análise primária do Censo 2024) demonstram que, no contexto rural baiano: apenas 21% das escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para a oferta do AEE. Apenas 36% das escolas possuem acessibilidade arquitetônica e 41% das escolas possuem sanitários adaptados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ainda que 63% das escolas possuam “dependências acessíveis”, isso não se reflete nos itens básicos de acessibilidade, como banheiros e rampas, indicando uma acessibilidade parcial e insuficiente como também demonstra o

cenário nacional.

Os dados acima respondem diretamente às questões centrais desta pesquisa e confirmam a hipótese da “dupla vulnerabilidade” ser aluno EEI no campo. Como houve avanço nas matrículas, mas a infraestrutura continua defasada? O que os dados mostram é um descompasso entre a política de acesso (garantida por lei e exigida imediatamente) e a política de infraestrutura (que depende de orçamento, planejamento de longo prazo, licitações e gestão de obras por parte dos municípios e do estado). A matrícula acontece por força de lei; a construção de uma rampa ou a montagem de uma sala de AEE depende de investimento de capital. O resultado, alinhado ao que Mantoan defende, não é a “inclusão”, mas sim a “integração”: o aluno foi inserido no espaço físico da escola comum, mas a escola não se transformou para recebê-lo.

Será que esses alunos são atendidos apenas nas salas regulares? Os dados sugerem fortemente que sim. No cenário rural da Bahia, se apenas 21% das escolas possuem a sala de AEE, isso significa que, por inferência, 79% das escolas não oferecem o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, que é o suporte pedagógico obrigatório. Estes alunos estão, portanto, exclusivamente na sala de aula regular, sem o apoio especializado previsto na Meta 4.

E a excepcionalidade das Salas de Recursos? A Meta 4 define o AEE ofertado nas SRMs como parte da “garantia” do sistema inclusivo. Contudo, os dados da Bahia invertem essa lógica: o EEI não é a garantia, tornou-se a exceção. A política de inclusão no campo está sendo implementada de forma incompleta, focando apenas na primeira parte da Meta 4 o acesso e negligenciando a segunda parte o AEE e a infraestrutura.

Conclui-se que, para a maioria dos alunos da EEI nas escolas rurais da Bahia, a política de inclusão se resume a estar presente na sala de aula comum, sem as condições de acessibilidade para locomoção (36%) e higiene (41%), e sem o suporte pedagógico especializado (79% sem AEE) necessário para sua plena aprendizagem. Os dados apresentados no item anterior apenas 21% de SRMs e 36% de acessibilidade nas escolas rurais da Bahia não são apenas números; são a materialização exata da distinção teórica fundamental que Mantoan (2003) estabelece entre “integração” e “inclusão”.

Mantoan adverte que a integração é o movimento que insere o aluno público-alvo da Educação Especial na classe comum, mas espera que ele se adapte à estrutura excludente e homogênea que ali permanece. Os dados do Censo 2024 demonstram que o Brasil e a Bahia, especialmente no campo, praticaram em larga escala a integração: forçaram o acesso a matrícula, mas se recusaram a transformar a escola. Matricular um aluno cadeirante em uma escola sem banheiro adaptado 59% das escolas rurais da BA ou sem rampa com percentual similar é a definição de integração precária. A inclusão, pelo contrário, pressuporia a reconfiguração do sistema para “garantir” o verbo da Meta 4, as condições de acesso e permanência. A ausência de SRMs em 79% das escolas é a prova de que essa reconfiguração não ocorreu, negando o suporte pedagógico do AEE.

É neste ponto que a presente análise de dados se encontra com a pesquisa de mestrado que fundamenta este artigo Cezar, (2022). Em nossa investigação sobre a práxis de professores na Educação do Campo, a ausência da infraestrutura material, o dado do Censo, surge como o principal obstrutor da práxis inclusiva, o ato pedagógico. O que os dados do Censo revelam é a transferência total da responsabilidade da inclusão — que deveria ser do sistema (Estado) — para o indivíduo, o professor. O professor da sala comum, no contexto rural, é cobrado a praticar a inclusão exigida pela Meta 4, mas o sistema lhe nega as ferramentas mínimas, o AEE, a acessibilidade física.

Os dados provam que vivemos uma política de integração, o aluno está lá, e não de inclusão o sistema não está pronto para ele. Na pesquisa de Cezar, (2022), os dados quantitativos da infraestrutura (21% de SRMs) são a causa direta da precarização da práxis docente investigada. A ausência do AEE sobrecarrega o professor da sala regular, que fica “sozinho” com a demanda da Meta 4, sem o suporte especializado obrigatório. Os dados do Censo 2024, filtrados para a Educação do Campo da Bahia, são a prova material de que a Meta 4 foi cumprida no papel matrícula, mas profundamente negada na prática infraestrutura e suporte, impedindo a práxis docente e, em última análise, o direito do aluno.

## CONCLUSÃO

Os resultados demonstram um paradoxo que marcou o decênio do PNE (2014-2024): o Brasil celebrou um avanço massivo e necessário no acesso (o aumento de matrículas PAEE), mas falhou em garantir as condições para a permanência. No universo da Educação do Campo baiana, esta falha é crítica. Os dados de 2024, que apontam que apenas 21% das escolas rurais possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e apenas 36% possuem acessibilidade, são a prova material de que a Meta 4 não foi cumprida neste contexto.

Confirmamos a hipótese da “dupla vulnerabilidade”: o aluno PAEE que estuda no campo está duplamente desassistido, tanto pela falta de suporte pedagógico especializado (o AEE) quanto pela ausência de infraestrutura básica de acessibilidade. Conforme alicerçado em Mantoan (2003), o que os dados revelam não é uma política de “inclusão”, mas de “integração” precária. A inclusão exigiria a transformação da escola; os dados mostram que a escola rural permaneceu, em grande parte, inalterada e excludente. Como discutido com base na pesquisa de mestrado Cezar, (2022), este déficit estrutural não é abstrato: ele impacta diretamente a práxis docente, transferindo para o professor da sala regular a responsabilidade por uma inclusão que o sistema, materialmente, nega.

Toda pesquisa possui limites, e este estudo, focado na análise documental e quantitativa, não é exceção. Nossas lacunas são, em si, convites para a continuidade da investigação. O Limite do “Declarado” (Qualidade vs. Quantidade): O Censo Escolar é um instrumento quantitativo baseado em dados autodeclarados pelos gestores. Nossos dados mostram que 21% das escolas possuem SRM, mas não nos dizem se estas salas são funcionais. Elas têm equipamentos? Têm professor com formação em AEE? Estão abertas e atendendo os alunos?

São urgentes estudos de caso e pesquisas de campo in loco que verifiquem a qualidade e a funcionalidade desta infraestrutura declarada no Censo. O Silêncio dos Sujeitos no “chão da escola”. Esta pesquisa analisou os “números” da infraestrutura, mas não ouviu os “sujeitos” do processo. Não ouvimos os professores, os gestores, as famílias e, principalmente, os próprios alunos EEI sobre como

essa ausência de infraestrutura impacta seu cotidiano, sua aprendizagem e sua socialização.

A lacuna mais evidente a ser preenchida é a análise qualitativa. Estudos futuros devem usar entrevistas e observação etnográfica para dar voz aos atores da escola rural, investigando o impacto real desta precariedade na práxis pedagógica e na vida dos estudantes. O “porquê” do déficit, a gestão e o orçamento, nossos dados mostram o quê, mas não por quê. Por que os municípios e o estado da Bahia não investiram na adequação das escolas rurais, mesmo com o PNE em vigor? Foi falta de recursos, má gestão, ou uma decisão política de priorizar áreas urbanas?

Sugerem-se análises de execução orçamentária das secretarias municipais e estadual, cruzando os repasses do FNDE (como o PDDE) com os investimentos reais em infraestrutura para educação especial no campo. Este artigo cumpre o papel de traçar o mapa quantitativo do descumprimento da Meta 4 no campo. Ele prova que, para o aluno rural com deficiência na Bahia, a lei ainda não saiu do papel. O próximo passo é entender por que ela não saiu e como isso afeta a vida das pessoas que deveriam ser por ela protegidas.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Notícias, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 15 de out de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados -MS. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, p. 1-23, 2020. (Referência extraída do arquivo Infraestrutura das escolas rurais\_Iorrane Cezar.pdf).

CEZAR, Iorrane de Oliveira. INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS RURAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA: UM OLHAR SOB OS MUNICÍPIOS DE MIRANGABA, UMBURANAS E OUROLÂNDIA. Licenciatura em Educação

Física pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IV – Jacobina. 2022.

FERREIRA, Jarliane da Silva. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 4, p. 1-21, 2019. (Referência extraída do arquivo Infraestrutura das escolas rurais\_Iorrane Cezar.pdf).

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: INEP, 2025. (Nota: A data de publicação dos microdados de 2024 ocorre no ano seguinte, 2025).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Panorama da Educação Especial 2025: Análise de dados 2013-2023*. São Paulo: IRM, 2025. (Referência baseada no arquivo Panorama\_Educacao\_Especial\_2025\_01\_20.pdf).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, Thiago Ferreira dos; STEPHANI, Adriana Demite. Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 1, p. 282-303, 2016. (Referência extraída do arquivo Infraestrutura das escolas rurais\_Iorrane Cezar.pdf).