

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO: OS CONTEXTOS DOS ESTADOS BRASILEIROS DE MATO GROSSO DO SUL, MINAS GERAIS E PARÁ¹

SPECIAL EDUCATION POLICIES IN RURAL AREAS: THE CONTEXTS OF THE BRAZILIAN STATES OF MATO GROSSO DO SUL, MINAS GERAIS AND PARÁ

Washington Cesar Shoití NOZU²

Taísa Grasiela Gomes Liduenha GONÇALVES³

Ana Paula Cunha dos Santos FERNANDES⁴

RESUMO: Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm ensejado as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo. Diante dos desafios político-pedagógicos e epistemológicos, a Rede Educação Especial dos Campos foi constituída, envolvendo pesquisadores de diferentes regiões e instituições do Brasil. A partir de recorte de uma pesquisa mais ampla, este artigo analisa as políticas de Educação Especial do/no Campo dos sistemas estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará, de modo a evidenciar distanciamentos e aproximações nas propostas dessas unidades federativas relacionadas à escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial. Os caminhos metodológicos contemplaram o levantamento e a análise de normativas estaduais e de microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Os resultados revelaram que, por um lado, as previsões textuais dos estados distanciam-se quanto à abordagem das interfaces da Educação Especial do/no Campo; e, por outro lado, os fragmentos da realidade expressos nos microdados do Censo Escolar aproximam-se para indicar a ausência/precariedade de acessibilidade e de salas de recursos multifuncionais nas escolas estaduais dos territórios camponeses sul-mato-grossenses, mineiros e paraenses.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação no Campo. Diretrizes da política educacional.

ABSTRACT: In recent decades, Brazilian education policies have fostered interfaces between Special Education and Rural Education. Faced with political-pedagogical and epistemological challenges, the *Rede Educação Especial dos Campos* [Rural Special Education Network] was established, involving researchers from different regions and institutions in Brazil. As part of a broader research project, this article aims to analyze the Special Education in and of Rural Areas policies of the state education systems of Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, and Pará, Brazil, in order to highlight differences and similarities in the proposals of these federative units regarding the schooling of peasant students in Special Education. The results revealed that, on the one hand, the textual provisions of the states differ in their approach to the interfaces of Special Education in and of Rural Areas; on the other hand, the fragments of reality expressed in the School Census microdata converge to indicate the absence/poor availability of accessibility resources and multifunctional resource rooms in state schools located in the peasant territories of Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, and Pará.

KEYWORDS: Special Education. Education in rural areas. Education policy guidelines.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1940, têm-se registros de Helena Antipoff relacionados às ações educacionais voltadas para o trabalho, para os denominados “excepcionais orgânicos”, na Fazenda do Rosário, em Ibitiré, Minas Gerais (Rafante, 2011). Além disso, na década de 1960,

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0350>

² Professor Adjunto. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados/Mato Grosso do Sul/Brasil. E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

³ Professora Adjunta. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. E-mail: taisaliduenha@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>

⁴ Professora Adjunta. Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém/Pará/Brasil. E-mail: docenteapf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1934-9221>

o convênio firmado entre a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Educação de Cegos almejou formar o “cego rural” para o trabalho agropecuário (Cardoso & Martinez, 2019). Entretanto, apesar da realização de ações oficiais e privadas isoladas, até a Constituição Federal de 1988 a educação escolar das pessoas com deficiência e dos povos do campo sequer era reconhecida como um direito social (Caiado & Meletti, 2011), mas como benesse, assistencialismo e clientelismo – situações que ainda persistem e atuam na violação do direito à escolarização desses grupos.

A política educacional brasileira, na década de 1990, aderiu às reformas educacionais sob a influência dos organismos multilaterais, que adentraram com o discurso da ideologia neoliberal (Shiroma et al., 2005). A partir disso, houve uma propagação de documentos pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro, alinhados às tramas discursivas de uma educação para todos, com efeitos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nos anos 2000, no bojo das políticas educacionais brasileiras em prol da diversidade, atravessadas pelas influências neoliberais e reivindicações de movimentos sociais, as modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo passaram a ter diretrizes próprias, cujos sentidos transitam entre a democratização do direito à educação e o atendimento às especificidades dos estudantes no processo de escolarização (Nozu, 2017).

Nesse cenário, a Educação Especial brasileira incorporou uma perspectiva inclusiva, exortando a realização das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como público da Educação Especial – nas classes comuns da rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Ministério da Educação, 2008, p. 10).

Por sua vez, a Educação do Campo, ao processar rupturas com a educação rural, constitui-se um movimento que “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257). Nessa direção, defende-se uma Educação no Campo – no lugar onde vivem os povos do campo – e uma Educação do Campo – com uma proposta pedagógica vinculada às culturas, formas de vida e necessidades dos povos do campo (Caldart, 2012).

As interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo na documentação político-normativa federal foram explicitadas, inicialmente, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), que orientaram, dentre outras ações, os projetos institucionais das escolas do campo a observarem as diretrizes vigentes para a Educação Especial

Em janeiro de 2008, a PNEEPEI, em suas diretrizes, recomendou 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” (Ministério da Educação, 2008,

p. 10). Trata-se de relevante orientação da PNEEPEI sobre a atenção simultânea, no processo de escolarização, às necessidades educacionais específicas e às diferenças socioculturais dos estudantes.

Em junho de 2008, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008) indicaram duas orientações acerca do atendimento aos estudantes camponeses, público da Educação Especial: o transporte escolar acessível; e o “acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular” (p. 1). Sobre o segundo ponto, é preciso problematizar os sentidos do advérbio “preferentemente” e sua relação com o “acesso à Educação Básica”, sobretudo no contexto da perspectiva da educação inclusiva (Nozu, 2024).

Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) apresentou as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo como uma estratégia da meta 4: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, p. 6). Destaca-se que, no PNE (2014-2024), as salas de recursos multifuncionais, já problematizadas como serviço “tamanho único” para o AEE (Mendes & Malheiro, 2012), também recebem centralidade para a atuação da Educação Especial nas escolas dos territórios do campo.

Dessa maneira, há pouco mais de duas décadas a política educacional federal tem textualizado orientações incipientes para as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo. Urge, na análise dessa política, garantir o acesso e a permanência dos estudantes camponeses pertencentes ao público da Educação Especial nas escolas nos territórios do campo (Gonçalves, 2014; Fernandes, 2015). É preciso ainda

verificar se a atuação da Educação Especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial “urbanocêntrico” nas escolas do campo. (Nozu, 2017, p. 57)

Diante da complexidade evocada pela temática, em 2020 foi constituída a Rede Educação Especial dos Campos, que envolve pesquisadores de diversas instituições brasileiras de Educação Superior, objetivando ampliar as discussões coletivas relacionadas às pessoas com deficiência nos territórios do campo e defender a efetivação do direito à escola para todos os estudantes. Essa rede de pesquisa está mobilizada em torno do macroprojeto interinstitucional Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais, cujo foco é a análise epistemológica, política e social da escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial, em diferentes contextos brasileiros. Nesse processo, compreende-se que a função do espaço escolar é propiciar a aquisição do saber científico, artístico e filosófico (Saviani, 2012), articulando-o ao saber cultural, tradicional e ancestral dos povos do campo.

Neste texto, oportunamente, delimitou-se, por conveniência, a abrangência analítica a três unidades federativas pertencentes, respectivamente, a três regiões brasileiras: Mato Grosso

do Sul (MS), na região Centro-Oeste; Minas Gerais (MG), na região Sudeste; e Pará (PA), na região Norte. Assim, o presente artigo objetiva analisar as políticas de Educação Especial do/ no Campo dos sistemas estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará, de modo a evidenciar aproximações e distanciamentos nas propostas dessas unidades federativas relacionadas à escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial.

2 MÉTODO

Os caminhos metodológicos foram percorridos a partir do levantamento, da descrição e da análise de dados primários, quais sejam: documentos normativos estaduais e microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os documentos compreendem um conjunto complexo de materialidades textuais oriundas de embates e negociações entre grupos de pressão presentes nas arenas políticas. Portanto, como resultado de relações de disputa, os documentos não são necessariamente coerentes e claros, devendo ser tomados apenas como ponto de partida para a compreensão da política, já que seus sentidos não estão dados no texto, mas produzidos mediante variadas interpretações (Mainardes, 2006; Shiroma et al., 2005).

Considerando os propósitos deste estudo, foram definidos como base de dados para o levantamento documental os sítios eletrônicos das Secretarias e dos Conselhos Estaduais de Educação de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará, em abas específicas concernentes aos atos normativos ou à legislação. Para a seleção dos documentos estaduais, foram estipulados os seguintes critérios: possuir abrangência estadual; estar disponível na íntegra para consulta; ser norma jurídica no âmbito da Educação Especial ou da Educação do Campo (e não apenas um texto orientador); estar vigente; contemplar o nível da Educação Básica; apresentar orientações aos sistemas de ensino; prever expressamente as relações entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Levando em conta esses critérios, entre os meses de julho de 2020 e de setembro de 2024, foram realizadas buscas nos sítios eletrônicos oficiais dos sistemas estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará. Salienta-se que as buscas pelos documentos nos bancos de dados estaduais foram envoltas em percalços, principalmente pela instabilidade e atualização das bases. Essa situação deve ser problematizada, sobretudo em razão do princípio da publicidade dos atos da administração pública. Ademais, foram produzidos indicadores educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do Inep, referentes ao ano de 2023, que se configuram como os dados mais atuais disponibilizados até a realização desta pesquisa.

Os microdados do Inep constituem-se em um conjunto de informações detalhadas sobre o Censo Escolar. Com o advento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, os microdados foram reestruturados de modo a impossibilitar a identificação de pessoas (Inep, 2024).

No sítio eletrônico do Inep, na aba Censo Escolar, foi possível adentrar particularmente os microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Inep, 2023). Os microdados foram processados por meio do *software IBM Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS) - 24, pelo qual foram extraídas informações atinentes às escolas localizadas no meio rural e em funcionamento no ano de 2023, nos estados de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará.

De modo preciso, foram produzidos indicadores acerca da acessibilidade e das salas de recursos multifuncionais nas escolas no campo das unidades federativas investigadas, no ano de 2023. Tendo em vista que o Censo Escolar se constitui relevante instrumento para a avaliação das políticas educacionais (Ribeiro, 2020), os indicadores apresentados evidenciam fragmentos da realidade para a compreensão do direito à educação escolar de estudantes camponeses público da Educação Especial.

Nessa perspectiva, nas palavras de Evangelista (2012), “se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve-se dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito esquivar-se dessa relação” (p. 14). Assim, nas análises críticas dos dados documentais selecionados, almeja-se questionar as presenças/ausências da Educação Especial na Educação do Campo, dialogando com resultados de pesquisas, com indicadores do Censo Escolar e com movimentos de denúncia e de anúncio que demarquem um posicionamento epistemológico e emancipatório.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de analisar, em diferentes contextos brasileiros, a escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial, nesta seção, apresentam-se os resultados sistematizados em três seções: Educação Especial do/no Campo no estado de Mato Grosso do Sul; Educação Especial do/no Campo no estado de Minas Gerais; e Educação Especial do/no Campo no estado do Pará.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Localizado na região Centro-Oeste brasileira, o estado de Mato Grosso do Sul tem um território de 357.142,082 km², possui 79 municípios e está dividido em três regiões geográficas intermediárias: Campo Grande, Corumbá e Dourados (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2017, 2024). Do total do território sul-mato-grossense, 25% corresponde à área do Pantanal, uma das maiores extensões úmidas contínuas do mundo segundo o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul [SED-MS], 2014).

O Censo Demográfico registrou em Mato Grosso do Sul, no ano de 2022, uma população total de 2.757.013 pessoas, com uma densidade demográfica de 7,72 habitantes por km² (IBGE, 2024). A população sul-mato-grossense é constituída de uma “diversidade de origens e de culturas”, com destaque para as “populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras)” (SED-MS, 2014, p. 9). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, em 2021, foi de 0,742, considerado alto (IBGE, 2024).

Em 2023, funcionavam em Mato Grosso do Sul um total de 1.789 escolas (federais, estaduais, municipais e privadas), das quais 245 (13,7%) estavam localizadas no campo. No mesmo ano, as matrículas totais na Educação Básica alcançaram o número de 677.170; desse montante, 26.155 eram identificadas como de estudantes público da Educação Especial, o que correspondia a 3,9%. Particularmente, foram registradas 1.428 matrículas da Educação

Especial em escolas no campo, de diferentes dependências administrativas (Inep, 2023). Diante desse cenário, buscou-se delimitar a ênfase na dependência administrativa estadual e levantou-se a indagação: de quais modos os documentos normativos e os microdados do Censo Escolar têm abordado a Educação Especial na Educação do Campo, no âmbito do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul?

A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados dois documentos – ambos do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) – do sistema estadual de ensino, que, textualmente, sinalizam articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo, a saber: a Deliberação CEE/MS nº 7.111, de 16 de outubro de 2003; e a Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019.

A Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003 dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; constitui-se, dessa maneira, uma normativa da modalidade de Educação do Campo. Em seu art. 2º, dispõe que “a Educação Básica nas Escolas do Campo destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso, da inclusão às especificidades” (Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, p. 1). Trata-se de previsão que indica os destinatários das escolas estaduais do campo sul-mato-grossenses, sugerindo a atenção à diversidade e à inclusão para a consecução do direito à educação escolar. Destaca-se, assim, nessas escolas, o “desafio principiológico de articulação entre igualdade e diferença para o alcance do direito fundamental à educação” (Nozu, 2024, p. 58).

Em seção relacionada à infraestrutura, o art. 19, inciso IV, da Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003 preconiza que as escolas do campo deverão possuir “rampa e banheiros, dentre outras adequações, promovendo a acessibilidade aos educandos com necessidades educacionais especiais” (Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, p. 5). Ainda, a Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003 dedica um artigo próprio para tratar da Educação Especial nas escolas do campo:

Art. 50. No oferecimento das etapas e modalidades da Educação Básica, a instituição de ensino deverá prever em sua organização e registrar em sua Proposta Pedagógica a garantia de educação escolar e do desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, por meio de:

- I – flexibilizações e adaptações curriculares, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos;
- II – serviços de apoio pedagógico especializado, em classes comuns e em salas de recursos. (Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, p. 11)

Portanto, para a garantia da educação escolar aos camponeses público da Educação Especial, a instituição de ensino deverá realizar um trabalho pedagógico que possibilite o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, como suporte à escolarização dos estudantes, o inciso II do art. 50 prevê “serviços de apoio pedagógico especializado” tanto nas “classes comuns” quanto nas “salas de recursos” (Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, p. 11).

Nessa direção, a Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003 não restringe a disponibilização de serviços de apoio pedagógico especializado somente ao espaço das salas de recursos, no contraturno da escolarização, mas prevê que a oferta de apoio pedagógico especializado em sala de aula comum pode ser feita – a depender da organização, da cultura e do trabalho pedagógico da

escola do campo – com ações colaborativas na sala de aula comum, de modo a contribuir com a escolarização dos estudantes camponeses público da Educação Especial (Nozu et al., 2020).

Isso se deve ao fato de que há evidências da fragilidade da proposta de salas de recursos multifuncionais em escolas do campo, em razão de o atendimento no contraturno ser prejudicado em função da limitação de transporte escolar rural, da distância entre a instituição de ensino e a moradia dos estudantes e da possibilidade de organização escolar pela Pedagogia da Alternância – tempo-escola e tempo-comunidade (Nozu, 2017; Nozu et al., 2019).

Por sua vez, a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, vinculando-se, portanto, à modalidade de Educação Especial. No capítulo referente às disposições preliminares, em seu art. 10, trata, de modo particular, das interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo:

Art. 10. A interface da educação especial na educação escolar indígena, do campo, quilombola, dentre outros grupos específicos, deve assegurar que os recursos e serviços de apoio pedagógico especializado constem nas propostas pedagógicas e nos projetos pedagógicos de cursos.

Parágrafo único. As diferenças socioculturais e as especificidades dos grupos constantes no caput devem ser consideradas quando da definição do apoio pedagógico especializado. (Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, p. 3)

Embora a redação do *caput* do art. 10 traga elementos textuais próximos aos da PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), diferencia-se ao ampliar a atenção das interfaces para “outros grupos específicos” (Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, p. 3). Trata-se de observação pertinente à realidade do estado de Mato Grosso do Sul, tendo em vista a existência de outros grupos tradicionais, dentre os quais se destacam os povos das águas e os pantaneiros (Nozu & Kassar, 2020).

Ainda no *caput* do art. 10, verifica-se no documento estadual a opção pela expressão “apoio pedagógico especializado” – tal como na Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003 –, em detrimento do termo AEE textualizado na PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), ao tratar das interfaces. Esses movimentos na documentação estadual levam ao questionamento se, no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, AEE e serviços de apoio pedagógico especializado constituem-se termos sinônimos.

Por fim, o parágrafo único do art. 10 da Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 retoma a atenção às “diferenças socioculturais” já salientadas pela PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), bem como avança ao indicar que essas diferenças devem orientar a definição do apoio pedagógico especializado aos estudantes indígenas, camponeses, quilombolas e outros grupos específicos. Desse modo, assim como a Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, amplia, por um lado, as possibilidades de atuação da Educação Especial em diferentes tempos e espaços das escolas no campo; por outro lado, deve ser reforçado o cuidado para que essa atuação não implique a violação do direito à escolarização dos estudantes camponeses público da Educação Especial nas classes comuns das escolas do campo.

Após a compreensão das normativas de Mato Grosso do Sul, na sequência, apresentam-se os microdados do Censo Escolar de 2023 para dimensionar a atuação das políticas

estaduais nas escolas do campo. Para tanto, foram construídos indicadores de acessibilidade e de oferta de salas de recursos multifuncionais.

Em 2023, estavam em funcionamento no Mato Grosso do Sul 57 escolas estaduais no campo. Nessas escolas foi registrado o total de 433 matrículas de estudantes público da Educação Especial (Inep, 2023). Quanto aos recursos de acessibilidade (itens do Censo Escolar relacionados às vias de circulação interna na escola para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida), os indicadores das 57 escolas estaduais localizadas no campo em Mato Grosso do Sul estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1

Recursos de acessibilidade em escolas estaduais no campo de Mato Grosso do Sul em 2023

Recurso de acessibilidade	Presente nas escolas	Ausente nas escolas
Corrimão e guarda-corpo	9	48
Elevador	0	57
Piso tátil	11	46
Porta com vão livre	24	33
Rampa	27	30
Sinalização sonora	1	56
Sinalização tátil	8	49
Sinalização visual	2	55

A Tabela 1 evidencia mais as ausências do que as presenças de recursos de acessibilidade em escolas estaduais no campo em Mato Grosso do Sul. Até mesmo os dois recursos mais registrados – rampas (em 27 escolas) e portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm (em 24 escolas) – não estavam presentes nem na metade das escolas no campo. Ainda, os microdados do Censo Escolar revelaram que, em 2023, 18 das 57 escolas estaduais no campo de Mato Grosso do Sul não possuíam nenhum dos recursos de acessibilidade elencados na Tabela 1, o que representava 31,57% da amostra total (Inep, 2023).

Esses dados salientam a inobservância da Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, já que, 20 anos após a publicação da normativa, as escolas estaduais do campo de Mato Grosso do Sul apresentam condições precárias de acessibilidade.

Quanto aos banheiros acessíveis, das 57 escolas, 47 informaram que possuíam essa dependência física (Inep, 2023). Por fim, no que se refere às salas de recursos multifuncionais, apenas 21 escolas no campo indicaram a existência desse espaço para a realização do AEE, o que configurava apenas 36,84% da amostra.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

O estado de Minas Gerais, localizado na região Sudeste brasileira, apresenta extensão territorial de 586.513,983 km², contando com 853 municípios distribuídos em 13 regiões geográficas intermediárias: Belo Horizonte, Montes Claros, Teófilo Otoni, Governador Valadares, Ipatinga, Juiz de Fora, Barbacena, Varginha, Pouso Alegre, Uberaba, Uberlândia, Patos de

Minas e Divinópolis (IBGE, 2017, 2024). Em 2022, o Censo Demográfico contabilizou uma população de 20.539.989 pessoas, com densidade demográfica de 35,02 habitantes por km² (IBGE, 2024). O IDH do estado, em 2021, tido como alto, foi de 0,774 (IBGE, 2024).

O estado de Minas Gerais possuía, em 2023, o total de 15.685 escolas (federais, estaduais, municipais e privadas); destas, 2.959 (19%) estavam localizadas em áreas rurais. Naquele ano, foram registradas 4.310.112 matrículas na Educação Básica, sendo 174.109 na Educação Especial, o que representava 4% do total. De modo mais preciso, 7.118 matrículas da Educação Especial estavam em escolas no campo, de diferentes dependências administrativas (Inep, 2023). Em face desse contexto, delimitou-se o foco na dependência administrativa estadual e elaborou-se o questionamento: Como os documentos normativos e os microdados do Censo Escolar têm indicado a Educação Especial na Educação do Campo, no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais?

Com base nos critérios construídos, foi identificado um documento no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, produzido no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com previsão expressa das interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo: a Resolução SEE/MG nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015.

A Resolução SEE/MG nº 2.820/2015 institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo em Minas Gerais, integrando, assim, uma normativa da modalidade da Educação do Campo. O documento compreende as populações do campo como sendo aquelas que produzem “suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Resolução SEE/MG nº 2.820/2015, p. 1).

A referida Resolução contempla as etapas e modalidades de ensino. A Educação Especial é definida no art. 9º, e seu parágrafo único afirma que

os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, residentes no campo, tenham acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado em escolas da rede de ensino regular. (Resolução SEE/MG nº 2.820/2015, p. 10)

A Resolução SEE/MG nº 2.820/2015 indica o acesso de crianças e jovens camponeses público da Educação Especial “à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado em escolas da rede de ensino regular” (p. 10). Assim, ao demarcar as escolas da rede regular de ensino, a resolução estadual mineira parece alinhar-se à perspectiva da educação inclusiva e dirimir a dubiedade da normativa federal, produzida pelo uso do advérbio “preferentemente”, que prevê “acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular” (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008, p. 1).

Entretanto, dados censitários no contexto mineiro aferem que “as instituições especializadas, sobretudo as de caráter filantrópico, ainda representam uma força presente e latente nas políticas públicas educacionais” (Gonçalves et al., 2020, p. 195). Essa força conservadora pode tensionar a ênfase dada pela Resolução SEE/MG nº 2.820/2015 às escolas estaduais comuns para o acesso à Educação Básica dos camponeses público da Educação Especial.

A Resolução SEE/MG nº 2.820/2015 também defende que a Educação Básica deve ser ofertada preferencialmente nas comunidades rurais, evitando a nucleação das escolas e o deslocamento dos estudantes. Nesse sentido, Barral et al. (2024) questionam a contradição com a conquista dos direitos da educação dos povos do campo e o concomitante fechamento dessas escolas no Brasil.

Diante da desoneração do poder público para com essa realidade educacional, o encaminhamento dado aos estudantes do campo tem sido o deslocamento para escolas no perímetro urbano, geralmente em condições precárias de transporte escolar (Caiado & Gonçalves, 2014). Nessa direção, é preciso salientar a defesa por escolas no campo, ou seja, no território onde os povos do campo produzem suas existências (Caldart, 2012).

Com o intuito de visibilizar a existência dos estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, Gonçalves et al. (2014) identificaram que, em 2012, o estado de Minas Gerais apresentava a predominância de 44% das matrículas de estudantes da Educação Especial no campo da região Sudeste.

Já no período de 2007 a 2017, Gonçalves et al. (2018) analisaram as matrículas de estudantes com deficiência em escolas localizadas no campo no estado de Minas Gerais. Os resultados encontrados mostraram um aumento das matrículas em escolas no campo, com concentração na educação regular, correspondendo o número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, em média, a 61,18% do total do público da Educação Especial. Este aspecto precisa ser discutido: a conceituação da deficiência intelectual e sua relação com o diagnóstico dos povos do campo, o que Nozu (2017) problematiza, pois “a produção sociocultural da deficiência intelectual” (p. 170) em estudantes camponeses é feita por olhares que estranham e subalternizam seus modos de vida e suas sociabilidades.

De modo a atualizar e ampliar essas análises, são apresentados os microdados do Censo Escolar de 2023 relativos à acessibilidade e às salas de recursos multifuncionais nas escolas estaduais no campo de Minas Gerais.

Em 2023, em Minas Gerais funcionavam 308 escolas estaduais no campo, nas quais foi registrado o total de 1.762 matrículas de estudantes público da Educação Especial (Inep, 2023). No que diz respeito aos recursos de acessibilidade, a Tabela 2 informa os indicadores das 308 escolas estaduais localizadas no campo em Minas Gerais.

Tabela 2

Recursos de acessibilidade em escolas estaduais no campo de Minas Gerais em 2023

Recurso de acessibilidade	Presente nas escolas	Ausente nas escolas
Corrimão e guarda-corpo	60	248
Elevador	0	308
Piso tátil	2	306
Porta com vão livre	88	220
Rampa	150	158
Sinalização sonora	4	304
Sinalização tátil	2	306
Sinalização visual	6	302

A Tabela 2 destaca as ausências de recursos de acessibilidade em escolas estaduais no campo em Minas Gerais. Os dois recursos mais registrados – rampas (em 150 escolas) e portas com vão livre (em 88 escolas) – encontravam-se, respectivamente, em apenas 48,70% e 28,57% das escolas estaduais no campo mineiras. Além disso, os microdados do Censo Escolar apontaram que, em 2023, 135 das 308 escolas estaduais no campo de Minas Gerais não possuíam nenhum dos recursos de acessibilidade arrolados na Tabela 2, o que representava 43,83% da amostra total (Inep, 2023).

Quanto aos banheiros acessíveis, das 308 escolas, 174 indicaram que possuíam essa dependência física (Inep, 2023). Por último, no que se refere às salas de recursos multifuncionais, somente 54 escolas estaduais no campo indicaram a sua presença, o que configurava apenas 17,53% da amostra.

3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

O estado do Pará, na região Norte brasileira, tem extensão territorial de 1.245.870,704 km² e o número de 144 municípios, organizados em sete regiões geográficas intermediárias: Belém, Castanhal, Marabá, Redenção, Santarém, Altamira e Breves (IBGE, 2017, 2024). O Censo Demográfico de 2022 indicou que a população do Pará era de 8.120.131 pessoas, com densidade demográfica de 6,52 habitantes por km² (IBGE, 2024). O IDH do estado, em 2021, tido como médio, foi de 0,690 (IBGE, 2024).

Em 2023, o estado do Pará possuía 10.590 escolas (federais, estaduais, municipais e privadas); destas, 6.847 (64,6%) estavam localizadas em áreas rurais. No mesmo ano, foram computadas 2.204.948 matrículas na Educação Básica do Pará, das quais 71.269 eram de Educação Especial, o que correspondia a 3% do total de matrículas. De forma mais precisa, 15.834 das matrículas da Educação Especial estavam em escolas no campo, de distintas dependências administrativas (Inep, 2023). A partir desse quadro, direcionou-se a atenção para a dependência administrativa estadual e levantou-se a pergunta: Como as normativas e os microdados do Censo Escolar têm apresentado a Educação Especial na Educação do Campo, no âmbito do sistema estadual de ensino do Pará?

Considerando os critérios de seleção, não foram identificadas normativas no sistema estadual de ensino do Pará que abordassem pontos de contato entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Os documentos utilizados no estado são de cunho generalista e sem nenhuma consideração sobre as interfaces investigadas.

Apesar da ausência documental de dispositivos relacionados aos estudantes público da Educação Especial dos territórios camponeses no sistema estadual de ensino paraense, algumas pesquisas têm visibilizado a temática. Fernandes e Caiado (2015) analisaram o acesso e a permanência de estudantes público da Educação Especial em comunidades ribeirinhas de Belém, especificamente nas ilhas Combu, Caratateua, Mosqueiro e Cotijuba. As autoras identificaram uma evasão escolar elevada, justificada pela mobilidade das famílias em busca de trabalho e melhores condições de vida e pela dificuldade das escolas em ofertarem um trabalho pedagógico atento às especificidades dos estudantes.

Fernandes e Nascimento (2022) apresentaram a visão da criança ribeirinha com deficiência sobre si e sobre a comunidade em que reside. Pontuaram o entrelaçamento do território na condição identitária das pessoas com deficiência, a qual não está sendo reconhecida nos documentos legais do estado do Pará. No contexto paraense das ilhas de Mosqueiro e de Combu, Fernandes e Fernandes (2021) revelaram que não há estrutura de acessibilidade. Entretanto, os autores evidenciaram que os coordenadores e professores dessas escolas buscam meios para o processo de escolarização dos alunos com deficiência ribeirinhos.

Além das investigações científicas, os microdados do Censo Escolar de 2023 auxiliam na apreensão parcial da realidade, ao possibilitar informações atinentes à acessibilidade e às salas de recursos multifuncionais nas escolas estaduais no campo do Pará.

No Pará, no ano de 2023, funcionavam 261 escolas estaduais no campo, que compreendiam o total de 1.578 matrículas de estudantes público da Educação Especial (Inep, 2023). Sobre os recursos de acessibilidade, a Tabela 3 mostra os indicadores das 261 escolas estaduais localizadas no campo no Pará.

Tabela 3

Recursos de acessibilidade em escolas estaduais no campo do Pará em 2023

Recurso de acessibilidade	Presente nas escolas	Ausente nas escolas
Corrimão e guarda-corpo	26	235
Elevador	0	261
Piso tátil	31	230
Porta com vão livre	61	200
Rampa	123	138
Sinalização sonora	2	259
Sinalização tátil	18	243
Sinalização visual	16	245

A Tabela 3 explicita as ausências de recursos de acessibilidade em escolas estaduais no campo no Pará. Os dois recursos mais registrados foram as rampas (em 123 escolas) e as portas com vão livre (em 61 escolas), cuja presença foi indicada, respectivamente, em apenas 47,12% e 23,37% das escolas estaduais no campo paraenses. Ademais, os microdados do Censo Escolar atestaram que, em 2023, 122 das 261 escolas estaduais no campo do Pará não possuíam nenhum dos recursos de acessibilidade informados na Tabela 3, o que significava 46,74% da amostra total (Inep, 2023).

No que concerne aos banheiros acessíveis, das 261 escolas, 114 mencionaram a existência dessa dependência física (Inep, 2023). Por sua vez, quanto às salas de recursos multifuncionais, somente 65 escolas estaduais no campo informaram a sua presença, o que representava apenas 24,90% da amostra.

4 CONCLUSÕES

As políticas brasileiras nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo constituem-se articulações discursivo-textuais recentes e em construção. Diante disso, este artigo buscou analisar as políticas dos sistemas estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará relativas à escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial. Para tanto, a investigação fez uso de documentos normativos estaduais e microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, do Inep. Os resultados indicaram movimentos de distanciamentos e de aproximações no âmbito das políticas estaduais.

Por um lado, há uma distância na produção normativa sobre as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo entre os sistemas estaduais de ensino: o de Mato Grosso do Sul possui duas deliberações – uma da Educação do Campo e outra da Educação Especial – com artigos que abordam a temática, ambas de autoria do CEE/MS; o de Minas Gerais tem uma resolução – no âmbito da Educação do Campo – com artigo que prevê a articulação sob análise, elaborada pela SEE/MG; e o do Pará não apresenta documentação que textualize, especificamente, o tema. Considerando que as orientações normativas são pontuais, lacunares e/ou inexistentes, demarca-se um sistema bilateral de silenciamentos e invisibilizações entre os documentos das modalidades da Educação Especial e da Educação do Campo, cuja ocorrência se dá pelo “fato de que a Educação Especial e a Educação do Campo ficam centradas em seus discursos e demandas, de maneira que uma acaba excluindo a outra” (Anjos, 2016, p. 21).

Por outro lado, os microdados do Censo Escolar do ano de 2023 sobre acessibilidade e salas de recursos multifuncionais denotam proximidade entre as escolas no campo dos sistemas estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará, haja vista que os dados registraram a inexistência de recursos de acessibilidade em: 31,57% das escolas estaduais no campo de Mato Grosso do Sul; 43,83% das escolas estaduais no campo de Minas Gerais; e 46,74% das escolas estaduais no campo do Pará (Inep, 2023).

Nas escolas estaduais no campo desses sistemas de ensino, em 2023, o maior indicativo de acessibilidade foi registrado na estrutura dos banheiros. Contudo, essa informação revela uma contradição denominada por Ribeiro (2020) de “acessibilidade meramente formal”, em que são realizadas “adequações em ambientes específicos, a fim de atender alguma demanda ‘urgente’ e mantêm-se o entorno inacessível” (p. 165).

Ademais, até mesmo a oferta de salas de recursos multifuncionais – como espaço prioritário para a oferta do AEE, inclusive nas escolas no campo, conforme recomenda a política federal (Lei nº 13.005/2014) – é insuficiente. Em 2023, esse serviço estava disponível em apenas: 36,84% das escolas estaduais no campo de Mato Grosso do Sul; 17,53% das escolas estaduais no campo de Minas Gerais; e 24,90% das escolas estaduais no campo do Pará (Inep, 2023). Assim, os indicadores mostram o distanciamento entre o discurso e a realidade enfrentada pelos estudantes do público da Educação Especial que vivem no campo.

Apesar da ausência/insuficiência de acessibilidade e de salas de recursos multifuncionais nas escolas estaduais no campo de Mato Grosso do Sul, de Minas Gerais e do Pará, revelada pelos microdados do Censo Escolar, os estudantes camponeses público da Educação Especial existem e resistem ao descaso do poder público para com seu direito à escolarização. Dessa maneira, na análise desses dados é preciso atentar-se ao evocado por Manzini (2008)

na diferenciação entre acesso e acessibilidade: o acesso cria condições legais e de direito; e a acessibilidade, ações concretas que oferecem oportunidade às pessoas com deficiência, inclusive as vinculadas aos territórios do campo. Logo, é necessário que a política educacional brasileira avance para a garantia do acesso e da acessibilidade nas escolas no campo.

Em meio a essas contradições, a luta dos movimentos sociais do campo deve fortalecer-se em prol de uma política que reconheça os povos do campo como sujeitos de direito, as suas especificidades educacionais e socioterritoriais como legítimas e suas necessidades básicas para o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, dentre outros eixos que fazem parte do universo escolar camponês, porque “é preciso considerar as particularidades do lugar e do território juntamente com seus povos, suas necessidades e expectativas” (Fernandes et al., 2023, p. 1075).

Defende-se, pois, que a função social da escola vai além da infraestrutura, da acessibilidade e dos apoios aos estudantes do público da Educação Especial, como o AEE. O processo de escolarização envolve o desenvolvimento do humano e a apropriação do conhecimento formal para a luta e transformação da realidade socioeconômica dos povos do campo, em seus diversos territórios identitários.

Nessa perspectiva, para a construção de uma Educação Especial do/no Campo é premente que se contemplem as particularidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em seus territórios do campo, atentando-se aos seus modos de vida, suas formas de expressão e suas sociabilidades. Trata-se, assim, de uma Educação Especial do/no Campo que seja proposta pelos (e não para os) sujeitos e movimentos sociais do campo, a partir de suas demandas, realidades e proposições plurais. Enfim, uma Educação Especial do/no Campo que não os submeta aos ditames urbanocêntricos, impositivos e que subalternizam suas identidades socioterritoriais.

REFERÊNCIAS

- Anjos, C. F. (2016). *Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8592>
- Barral, B. S., Zanelli, F. V., & Souza, D. D. L. (2024). O fechamento das escolas do campo e a dissonância com a legislação. *Revista Educação e Emancipação*, 17(2), 337-355. <https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n2.2024.32>
- Caiado, K. R. M., & Gonçalves, T. G. G. L. (2014). O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. *Teoria e Prática da Educação*, 17(1), 119-130. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27725>
- Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (3ª ed., pp. 257-265). Expressão Popular.

- Cardoso, F. L. M., & Martinez, S. A. (2019). A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, 1-25. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>
- Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, de 16 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. CEE/MS. <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7111.pdf>
- Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, de 5 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. CEE/MS. <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>
- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In R. M. L. Araújo, & D. S. Rodrigues (Orgs.), *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (1ª ed., pp. 1-16). Alínea.
- Fernandes, A. P. C. S. (2015). *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/7256>
- Fernandes, A. P. C. S., & Caiado, K. R. M. (2015). Evasão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios do atendimento educacional especializado. *Revista Cocar*, 1, 127-146. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/622>
- Fernandes, A. P. C. S., & Fernandes, A. S. (2021). Criança ribeirinha com deficiência: acesso e acessibilidade na escola. In A. P. C. S. Fernandes (Org.), *Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação* (1ª ed., pp. 98-109). EdUepa.
- Fernandes, A. P. C. S., & Nascimento, I. D. (2022). A visão das crianças ribeirinhas com deficiência sobre si e sobre a comunidade. *Zero-a-Seis*, 24, 663-684. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e82942>
- Fernandes, A. P. C. S., Santos, M. O., & Albuquerque, S. S. (2023). Educação infantil do campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar. *Retratos da Escola*, 17(39), 1067-1088. <https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1889>
- Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2932>
- Gonçalves, T. G. G. L., Rahme, M. M. F., & Antunes-Rocha, M. I. (2018). Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). *Interfaces da Educação*, 9(27), 465-488. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2968>
- Gonçalves, T. G. G. L., Sá, M. A., Loureiro, A. D. T., Selingardi, S. A., Santo, S. C., Kawamura, C. Y., & Macalli, A. C. (2014). *Banco de dados sobre as matrículas do censo escolar na educação básica: alunos com e sem deficiência (2007 a 2012)*. CD-ROM.
- Gonçalves, T. G. G. L., Torres, B. F., & Nozu, W. C. S. (2020). A relação conservadora entre público e privado na educação especial: análise de dados censitários. *Revista Educação e Fronteiras Online*, 10(30), 185-199. <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i30.11858>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Cidades e estados do Brasil*.
<https://cidades.ibge.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Inep.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Microdados*. Inep.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Manzini, E. J. (2008). A acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Orgs.), *Educação especial: diálogo e pluralidade*. (2ª ed., pp. 281-289). Mediação.
- Mendes, E. G., & Malheiro, C. A. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (1ª ed., pp. 349-365). EDUFBA.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Nozu, W. C. S. (2017). *Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4991392
- Nozu, W. C. S. (2024). Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? *Momento – Diálogos em Educação*, 33(2), 56-80.
<https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.16842>
- Nozu, W. C. S., & Kassar, M. C. M. (2020). Inclusão em escolas das águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. *Revista Educação Especial*, 33, 1-30.
<https://doi.org/10.5902/1984686X49204>

- Nozu, W. C. S., Sá, M. A., & Damasceno, A. R. (2019). Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), 51-64. <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.256>
- Nozu, W. C. S., Silva, M. A. S., Santos, B. C., & Ribeiro, E. A. (2020). Inclusão de alunos da educação especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, 1-35. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>
- Rafante, E. C. (2011). *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2261>
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC/CNE/CEB. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- Resolução SEE/MG nº 2.820/2015, de 11 de dezembro de 2015*. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MG/Minas_Gerais_Diretrizes_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_do_Estado_de_Minas_Gerais.pdf
- Ribeiro, E. A. (2020). *Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório da Universidade Federal da Grande Dourados. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3288>
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. (2014). *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014–2024)*. SED-MS. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Recebido em: 22/12/2024

Reformulado em: 10/03/2025

Aprovado em: 10/03/2025

