

## **Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em minas gerais (2007-2017)**

*Tendency of special education enrolment in rural schools in minas gerais (2007-2017)*

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves<sup>1</sup>

Mônica Maria Farid Rahme<sup>2</sup>

Maria Isabel Antunes-Rocha<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este artigo propõe uma discussão sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo no estado de Minas Gerais (MG), a partir da sistematização e análise dos microdados do censo escolar da Educação Básica no estado, no período de 2007 a 2017. O texto se inicia com a apresentação de um breve panorama histórico sobre a temática da educação especializada e da educação do campo em MG. Para realização desse estudo, utilizou-se os microdados de matrículas referentes ao estado de MG segundo as variáveis: localização da escola, modalidade de ensino, localização diferenciada da escola e os tipos de necessidade educacional especial (NEE). Os resultados indicaram que no período analisado houve uma ampliação de 222,5% das matrículas da educação especial em escolas no campo, com concentração na educação regular, seguida respectivamente pela educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino profissionalizante. Essas matrículas se situam predominantemente em escolas rurais que não apresentam uma localização diferenciada (em média 94,55%) e indicam uma tendência de ampliação em área remanescente de quilombo, terra indígena e área de assentamento. O número de matrículas de alunos com deficiência intelectual atingiu um acréscimo de 716,69% no período e correspondeu, em média, a 61,18% do total das NEE.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação do Campo. Censo Escolar. Minas Gerais.

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: taisaliduenha@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: monicarahme@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professora Associada na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br.

## Abstract

This article proposes a discussion about the interface between Special Education and Rural Education in the Minas Gerais (MG) State, from the systematization and analysis of microdata from school census of Basic Education in the State, from 2007 to 2017. Initially in the text was presented a succinct historical panorama on the theme of specialized education and rural education in MG. For this study, was used the enrolment microdata referent to MG State accordingly to the variables: school localization, teaching modality, differentiated localization of school and types of special education needs (NEE). The results indicated that in the analysed period there was an increase of 222,5% of special education enrolment in rural schools; with concentration in regular education, followed by special education, Education of Youth and Adults (EJA) and professional education, respectively. These enrolment are predominant situate in rural school that did not present a differentiated localization (average of 94,55%), and indicate a tendency to amplify in the remaining quilombola, indigenous and settlement areas. The number of students enrolment with intellectual deficiency reached an increase of 716,69% in the analysed period and corresponded, in average, 61,18% of total NEE.

**Keywords:** Special Education. Rural Education. School Census. Minas Gerais.

## Introdução

A discussão sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo é recente. Caiado e Meletti (2011) questionaram os 20 anos de silenciamento na produção científica do Grupo de Trabalho (GT) da Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Ainda ressaltam que

A impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social. (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 102)

A legislação garante a Educação do Campo (BRASIL, 2008c; 2010a), a Educação Especial (BRASIL, 1996; 2008b; 2011a) e a interface entre as áreas (BRASIL, 2002; 2008b; 2010a; 2014b). Diante disso, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EES)<sup>4</sup>, coordenado pela Professora Doutora Katia Regina Moreno Caiado, em ação conjunta com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC)<sup>5</sup>, coordenado pelo Professor Doutor Luiz Bezerra Neto, iniciou estudos sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo em 2010. Ressalta-se que, anteriormente, as pesquisadoras Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno desenvolviam pesquisas sobre a educação inclusiva na Amazônia e nas terras indígenas no estado do Mato Grosso do Sul, respectivamente.

Baseando-se em um trabalho técnico desenvolvido pelo NEPEDE-EES, vinculado ao Observatório da Educação<sup>6</sup> (GONÇALVES et al., 2014), sobre os dados de matrículas de alunos que vivem e estudam no campo no Brasil no ano de 2012, identificou-se que o estado de Minas Gerais representava (n = 280.004) 46,9% dessas matrículas da região Sudeste, seguido por Rio de Janeiro (21,9%), São Paulo (19,6%) e Espírito Santo (16,6%). No que se refere às matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial<sup>7</sup> que vivem e estudam no campo, os dados mostraram que Minas Gerais apresenta a maior concentração (n = 3.839); 44% dessas matrículas da região Sudeste.

Outro acontecimento no estado de Minas Gerais, especificamente na região de Belo Horizonte, foi a criação, por Helena Antipoff, da instituição

---

<sup>4</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017b).

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

<sup>6</sup> Pesquisa de âmbito interinstitucional denominada “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, desenvolvida pelo Programa Observatório da Educação (Edital nº 38/2010/CAPES/INEP), coordenada pela Professora Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, com o núcleo sede na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>7</sup> Variável denominada “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” nos microdados do censo escolar, que corresponde às matrículas de alunos com deficiência (auditiva, visual, física, intelectual, surdocegueira e múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (Síndrome de Rett; Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Autismo) e Altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017b).

rural denominada Fazenda do Rosário, em 1940, para receber em regime de internato meninos considerados “excepcionais” (RAFANTE; LOPES, 2008).

Diante desses dados, o objetivo do trabalho é verificar a conjuntura das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial que estudam em escolas localizadas no campo<sup>8</sup> no estado de Minas Gerais no período de 2007 a 2017.

A seguir, apresentaremos brevemente a Educação Especial e posteriormente a Educação do Campo no estado de Minas Gerais.

## **Educação Especial em Minas Gerais**

O delineamento na área da Educação Especial em Minas Gerais tem como uma de suas principais marcas históricas a chegada da psicóloga, educadora e pesquisadora russa Helena Antipoff (1892-1974), no ano de 1929, a convite do governo do estado. Sua chegada redimensionou a abordagem de muitas questões relacionadas à infância no estado, embora, como assinala Cirino (1992), nesse momento já houvesse um movimento no sentido de assistir as crianças abandonadas e combater a mortalidade infantil no estado.

Contando com uma formação europeia, Antipoff tem como atribuição inicial participar da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta, que previa “a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias” (CAMPOS, 2003, p. 210) do estado.

A contribuição de Helena Antipoff para a educação não se restringiu a pensar a formação das professoras a partir da ciência psicológica, mas mostrou-se fundamental para o desenvolvimento dos serviços educacionais especializados, para a formulação de metodologias de ensino,

---

<sup>8</sup> Este artigo compreende a Educação do Campo destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010a).

desenvolvimento de instrumentos de avaliação psicológica, dentre outras dimensões. Borges (2015) discute, nesse sentido, a efetivação da implementação das classes especiais no estado, já previstas desde 1927, mas não realizada. Em 1932, Antipoff instituiu, com um grupo de médicos, educadores e religiosos, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, que tem como objetivo promover o cuidado das crianças excepcionais – termo por ela difundido no Brasil – e dar suporte às professoras das classes especiais existentes nos grupos escolares (CAMPOS, 2003). Nos anos de 1940, contando com o pioneirismo da educadora russa, a Sociedade Pestalozzi funda a

[...] Escola da Fazenda do Rosário, em propriedade rural localizada no município de Ibitê, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas utilizando os métodos da Escola Ativa. A partir da Fazenda do Rosário, nos anos subsequentes, a psicóloga liderou então extensa obra educativa, nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores. (CAMPOS, 2003, p. 222)

A relação de Antipoff com o campo decorria de sua compreensão de que o contato com a natureza poderia contribuir para o resgate de habilidades menos evidentes dos sujeitos com deficiência. A relevância do trabalho de Helena Antipoff para a área da Educação Especial ultrapassou as fronteiras do estado de Minas Gerais, ganhando relevância para a constituição e desenvolvimento do campo no Brasil.

Em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael é inaugurado em 1926, tornando-se referência na educação das pessoas cegas e com baixa visão. Ao longo do século XX, outras escolas públicas de ensino especial foram criadas na capital e em outras cidades do estado de Minas Gerais, como Diamantina, Uberlândia, Ituiutaba, Maria da Fé, por exemplo.

Na década de 1950, após a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, temos o estabelecimento da primeira Apae em Minas Gerais, na cidade de São Lourenço (1956). Na década seguinte, foram instituídas outras unidades nas regiões Sul e Triângulo e, posteriormente, nas regiões Central, Zona da

Mata, Noroeste e Rio Doce<sup>9</sup>. As Apaes do estado atendem, em sua maioria, pessoas com deficiência que vivem no campo e na cidade. No caso das que vivem no campo, o deslocamento para a cidade costuma ser feito em transporte específico da própria APAE ou do município, ou, ainda, por meio de transporte público, dependendo da unidade<sup>10</sup>.

Nos anos de 1970, há a emergência e fortalecimento de movimentos que passam a questionar o fato de as pessoas com deficiência terem seu percurso educacional restrito a espaços especializados. Nesse contexto, algumas ações começam a ser implementadas visando uma maior integração social e escolar desse público. Além disso, começa a circular nesse momento uma crítica crescente à desigualdade presente na educação, que reproduzia, na escola pública, as diferenças econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira (PATTO, 1991).

Os programas vigentes de educação no estado de Minas Gerais nos anos 1980 e 1990 tinham como meta responder aos baixos indicadores de aprendizagem e aos elevados índices de repetência e evasão no estado, alterando o fluxo escolar dos estudantes. Assim, a não-retenção desses alunos se torna, progressivamente, uma orientação da política educacional. No caso dos alunos público-alvo da educação especial, entre os anos de 1999 a 2002, há em Minas Gerais um movimento crescente pela sua inclusão na rede regular de ensino (SANTOS, 2004).

No período de 2001 a 2005, a Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) desenvolveu o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (Paed), cujo objetivo principal era implantar a proposta da Educação Inclusiva nas escolas da rede estadual, promovendo uma educação de qualidade capaz de se adaptar à diversidade presente no alunado e considerando as potencialidades do ser humano. O Paed era composto por

---

<sup>9</sup> Referências obtidas no site da Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://apaemg.org.br/page/historico-14367>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

<sup>10</sup> Segundo dados obtidos em contato com algumas unidades da Apae, tivemos a informação de que a APAE de Paracatu se situa em região do campo, mas atende público urbano e rural. A Apae de Patrocínio possui uma série de atividades realizadas em região do campo, dentre elas a EJA e ações destinadas à inserção dos jovens no mundo do trabalho. Já as sedes de Betim e de Unai tiveram no passado unidade no campo, mas, atualmente, atendem apenas na zona urbana a população do campo.

quatro subprogramas, assim designados: Inovações, Currículo sem Barreiras, Formação e, por fim, Rede de Apoio. Nos cadernos de divulgação do Programa, enfatiza-se a educação dos alunos com necessidades especiais, caracterizando-os como aqueles que apresentam deficiência (visual, física, mental, auditiva ou múltipla), condutas típicas e alunos com dificuldades de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2002).

Em 2005, a SEE-MG iniciou o desenvolvimento de uma nova ação em torno da Educação Inclusiva, dessa vez o Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais, que visava atender as demandas decorrentes da inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na rede regular de ensino. Previa, para tanto, uma articulação da administração central com as regionais e unidades escolares, com o objetivo de promover a acessibilidade tecnológica para os alunos; capacitar educadores especializados em educação inclusiva; formar redes de apoio (intersectorialidade) em cada município mineiro; implantar os atendimentos educacionais especializados (SANTOS, 2013; SANTOS, 2015).

Mais recentemente, a SEE-MG lançou o documento Guia de Orientação da Educação Especial (2014), que caracteriza o público-alvo da Educação Especial e seu processo escolar, os recursos de acessibilidade e as funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento orienta, ainda, sobre a função da escola especial no contexto de inclusão escolar, a formação de professores, a intersectorialidade e o monitoramento das ações da Educação Especial no estado (MINAS GERAIS, 2014).

O Guia não faz referência à interface Educação Especial e Educação do Campo, mas encontramos na Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, menção a essa articulação. O documento, que institui as Diretrizes para a Educação Básica na Educação do campo, prevê o desenvolvimento de políticas que promovam a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Nele, a Educação Especial é compreendida como modalidade de educação escolar direcionada para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em

conformidade com a Lei nº 12.796/2013. Segundo a Resolução, todas as providências devem ser tomadas para que esses alunos tenham acesso aos espaços educacionais da Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tendo como referência as questões apresentadas acima, discutiremos, no próximo item, alguns elementos relativos à educação do Campo no estado de Minas Gerais, o que será importante para a contextualização e análise dos dados referentes à matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no estado.

## **Educação do Campo em Minas Gerais**

A Educação do Campo é na atualidade um movimento de luta, um conjunto de políticas públicas conquistadas a partir das lutas e um território de práticas. Nesta perspectiva vem construindo princípios, conceitos, métodos e referências empíricas que possibilitam considerá-lo como um campo específico de pesquisa e de atuação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Uma escola pode estar **no campo**, mas não se constituir como **do campo**. Para que possamos considerá-la na segunda perspectiva é necessário levar em conta no mínimo dois princípios: o protagonismo da população campesina na construção desta realidade e a articulação do projeto de escola com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais (KOLLING et al., 1999).

Ao abordar a Educação Especial na perspectiva da Educação do Campo estamos inserindo os sujeitos com deficiência, suas famílias e as organizações sociais às quais pertencem como capazes de participar da construção de um projeto de escola que possa dialogar com suas demandas como sujeitos de direitos. São muitos os desafios. A desqualificação que os sujeitos com deficiência vivenciam pode ser potencializada a partir de sua identidade campesina; isto porque a população do campo vivencia uma histórica exclusão do seu direito de acesso à educação escolar.



Nas duas últimas décadas foram fechadas 60 mil escolas de ensino básico rurais no Brasil, o equivalente a oito instituições por dia. Em Minas Gerais, nos últimos 5 anos foram fechadas 8.531 escolas que atendiam as populações camponesas. A esta extinção soma-se a precariedade dos estabelecimentos que ainda resistem. Das 76 mil escolas rurais atualmente em funcionamento, 90,1% não têm acesso à internet; 15% não têm energia elétrica; 10,4% não contam com água potável; e 14,7% sequer têm acesso a serviço de esgoto. A taxa de atendimento no campo também deixa a desejar. As creches atendem apenas 6,98% das crianças de até 3 anos, e a pré-escola chega a 66,8% da população de 4 e 5 anos. O Ensino Fundamental tem um atendimento satisfatório (91,96%), mas o médio atinge apenas 18,43% dos jovens. O ensino de jovens adultos é oferecido a 4,34% dos estudantes no nível fundamental e a 3,10% no nível médio. Estão matriculados 6,2 milhões de estudantes, e as escolas contam com 342 mil professores, dos quais apenas 182,5 mil têm formação superior (INEP/MEC, 2007). Esta exclusão se materializa, dentre outros aspectos, na nucleação de escolas, fato que obriga os estudantes a percorrerem longos trajetos em ônibus. Este é certamente um dos pontos que pode dificultar o acesso das pessoas com dificuldade de locomoção, de visão, de audição, para citar alguns.

A negação, por parte da escola, em tratar da realidade camponesa como um território de lutas e de construção de formas sustentáveis de produção e reprodução da vida pode levar a um silenciamento em torno das diversificadas estratégias de inclusão dos sujeitos com deficiência no trabalho, na família, na cultura e nas relações sociais de uma comunidade. Isso certamente pode conduzir a uma perspectiva pedagógica centrada em técnicas de atendimento a partir das dificuldades, obscurecendo assim as potencialidades que os sujeitos trazem de suas práticas sociais.

Por fim, mas não menos importante, há a possibilidade de duplicar o efeito desqualificador das representações que circulam sobre as populações do campo na sociedade e que se atualiza e fortalece no ambiente escolar (ANTUNES-ROCHA, 2012). O sentido/imagem da ignorância, do atraso, pouco conhecimento e dificuldade para compreender a lógica da

modernidade podem se somar ao preconceito já instalado com relação aos sujeitos com algum tipo de deficiência.

Considerando as questões apresentadas acima, que nos permitem contextualizar a interface Educação Especial e Educação do Campo no estado de MG, passaremos a abordar, no próximo item, os procedimentos metodológicos empregados na análise dos microdados do censo escolar da Educação Básica no estado, no período de 2007 a 2017.

## **Procedimentos Metodológicos**

De acordo Gatti (2004, p. 13), “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico”. Ressalta a autora que a combinação dos números com a perspectiva qualitativa pode enriquecer a análise dos fatos. Gatti discute os desafios enfrentados por pesquisadores que utilizam os dados estatísticos de grandes bases como, por exemplo, o censo escolar, objeto desse estudo. Evidencia-se que os avanços nessas bases são decorrentes de discussões, sugestões e pesquisas. Além disso, “[...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (GATTI, 2006, p. 31).

Deste modo, buscamos interpretar o banco de matrículas dos microdados do censo escolar da Educação Básica segundo as variáveis: código do estado (MG); localização da escola (rural); modalidade de ensino (Ensino Regular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Especial: instituições e classes especializadas; Educação de Jovens Adultos–EJA; Ensino Profissionalizante) localização diferenciada da escola (área de assentamento; terra indígena<sup>11</sup>; área remanescente de

---

<sup>11</sup> Neste estudo as matrículas em escolas localizadas em terras indígenas e em área remanescente de quilombos também foram acrescentadas à Educação do Campo.

quilombo; unidade de uso sustentável); tipos de necessidade educacional especial (NEE)<sup>12</sup>.

Delimitou-se o período de 2007 a 2017, pelo fato de o ano inicial ter sido o anterior ao estabelecimento da Resolução (BRASIL, 2008c) que constitui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O último ano analisado foi 2017, por ser a origem dos dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica no momento do estudo.

A partir destes procedimentos metodológicos, apresentamos resultados e análises sobre a das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017).

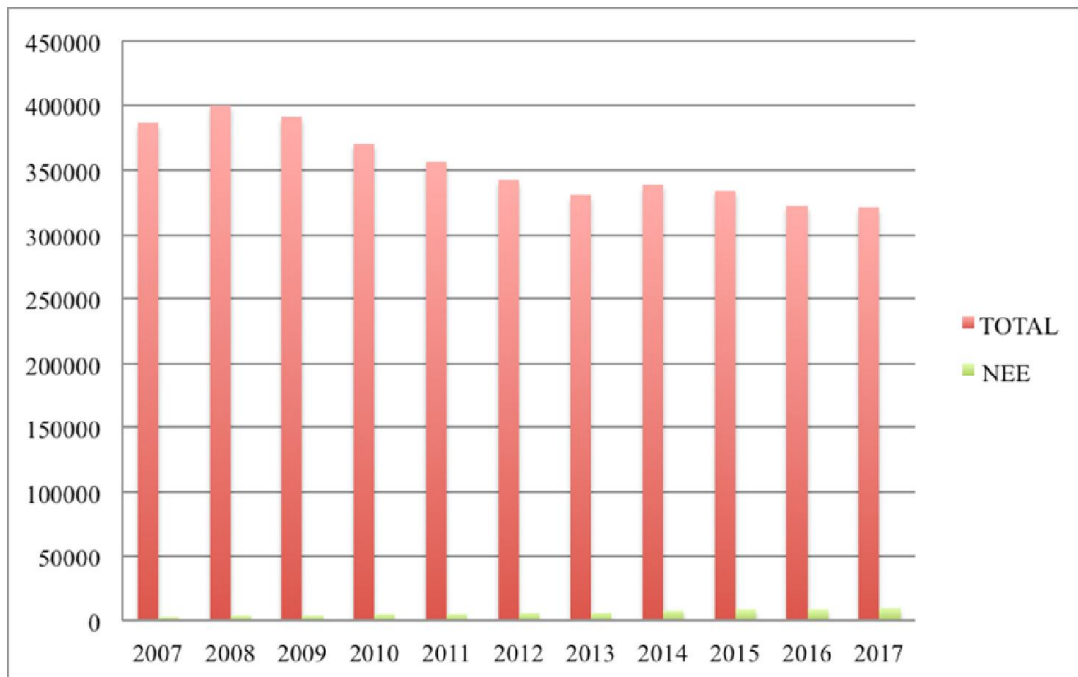
## **Resultados e discussão**

Os dados de matrículas totais e de alunos com NEE foram compilados segundo a localização da escola (rural) no estado de Minas Gerais no período de 2007 a 2017, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1:** Matrículas totais e de alunos com NEE que estudam no campo em Minas Gerais (2007-2017)

---

<sup>12</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017b).



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008a; 2009; 2010b; 2011b; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016; 2017a).

Os dados apresentados referem-se às matrículas da Educação Básica em escolas localizadas no campo, incluindo as dependências administrativas federais, estaduais, municipais e privadas. Sendo assim, é preciso analisar com atenção o contexto da oferta escolar no campo. As escolas que ainda resistem no campo são, em sua maioria, destinadas ao atendimento dos anos iniciais do Ensino fundamental. Cerca de 89,35% das escolas classificadas como rurais são vinculadas às redes municipais, caracterizando a centralidade neste nível de ensino. Estão fora desta classificação as escolas situadas em distritos, pois são denominadas como urbanas. Com relação à oferta dos anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio, é preciso registrar que a quase totalidade das escolas estão situadas em áreas urbanas (nas periferias das sedes e/ou nos distritos). Somente 9,46% das escolas rurais são vinculadas à rede estadual, o que mostra o baixo atendimento do Ensino Médio (ANTUNES-ROCHA; RESENDE; ALVES, 2011). Com este panorama é possível afirmar que os dados encontrados não refletem a demanda real por Educação Especial por

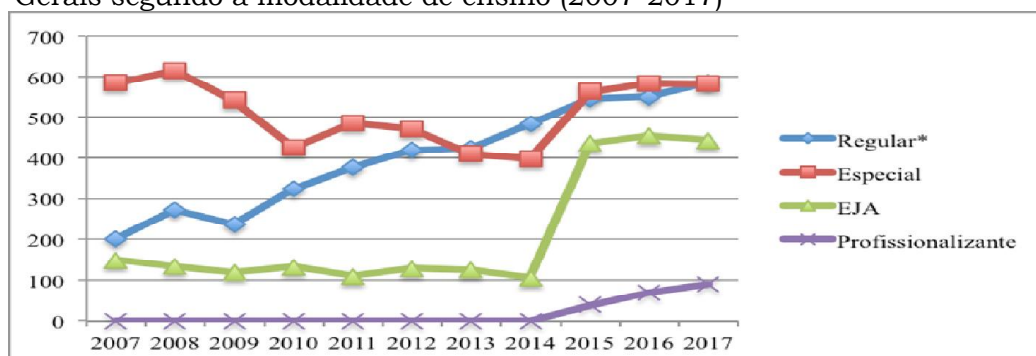
parte da população campestre. Ainda há alunos sem o direito à educação escolar.

A Figura 1 mostra, ainda, uma redução nas matrículas totais localizadas em escolas no campo em Minas Gerais. Ao cotejar o ano de 2017 ao de 2007 identifica-se uma diminuição de 16,8%.

Ao focar nas matrículas da educação especial em escolas no campo no estado, registou-se uma ampliação de 222,5% no período analisado. Em 2007, o número correspondia a 2.745 matrículas e em 2017 atingiu 8.852 matrículas. A partir deste dado, questiona-se sobre a infraestrutura, o atendimento educacional especializado, as práticas pedagógicas, a formação docente, dentre outros fatores que interferem no processo de escolarização.

A partir disso, buscou-se identificar as modalidades de ensino nas quais os alunos da Educação Especial estão matriculados nas escolas no campo em Minas Gerais, conforme mostra a Figura 2.

**Figura 2:** Matrículas de alunos com NEE que estudam no campo em Minas Gerais segundo a modalidade de ensino (2007-2017)



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008a; 2009; 2010b; 2011b; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016; 2017a).

\* Dados transformados (x/100).

Ao analisar os dados, verifica-se que a concentração das matrículas de alunos com NEE em escolas no campo está na modalidade regular. No que se refere à modalidade especial (escolas e classes especializadas), identifica-se recentemente (de 2015 a 2017) um acréscimo nas matrículas. Considerando que a política do estado de Minas Gerais tem como referência a perspectiva da inclusão escolar (MINAS GERAIS, 2014), levantamos a hipótese de que esses dados possam indicar tanto uma dificuldade de ingresso desses estudantes nas escolas regulares de suas regiões, como o

fato de alguns alunos apresentarem especificidades que dificultam sua inserção nas escolas comuns. Nesse sentido, é importante ressaltar que a discussão sobre os rumos das instituições de ensino especializadas em Minas Gerais tem sido pauta de frequentes reuniões durante o ano de 2018, envolvendo a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), a SEE-MG, as escolas e, por vezes, os movimentos sociais<sup>13</sup>.

A EJA, por sua vez, representa a oportunidade de acesso à escolarização para aqueles que nunca frequentaram ou que tiveram trajetórias interrompidas no âmbito escolar, já que o “[...] direito à educação ainda é um projeto em construção no Brasil. Nunca na história nacional a educação escolar, nos seus diferentes níveis, foi verdadeiramente pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada” (MARTINS, 2018, p. 1). Diante disso, a EJA apresenta um direcionamento social ao criar condições de acesso e apropriação do conhecimento científico, consequentemente favorecendo às pessoas marginalizadas, com e sem deficiência, a consciência crítica da realidade e a reivindicação coletiva.

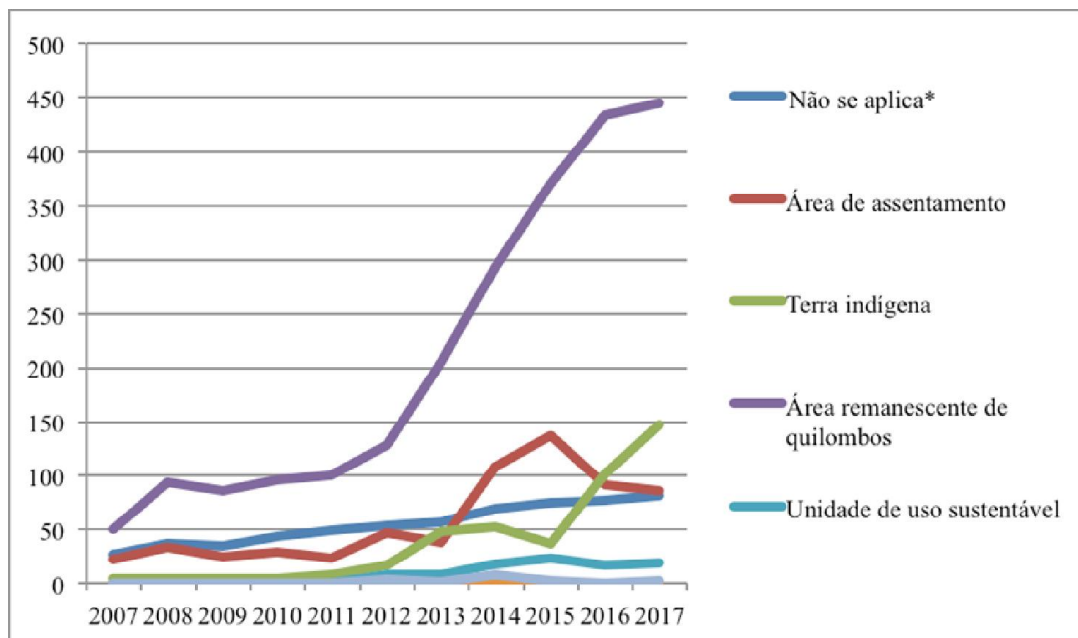
Ao cotejar o ano de 2015 com o de 2014, observa-se um aumento de 322% nas matrículas de alunos com NEE na EJA em escolas no campo, o que representa uma conquista diante da história de segregação e institucionalização da Educação Especial. Por outro lado, pode indicar a interrupção e descontinuidade da Educação Básica para esses sujeitos.

A próxima figura indica a localização das escolas em que os alunos público-alvo da educação especial estavam matriculados no período de 2007 a 2017.

**Figura 3:** Matrículas de alunos com NEE que estudam no campo em Minas Gerais segundo a localização diferenciada da escola (2007-2017)

---

<sup>13</sup> Para maiores informações, verificar o site da ALMG: <https://www.almg.gov.br>.



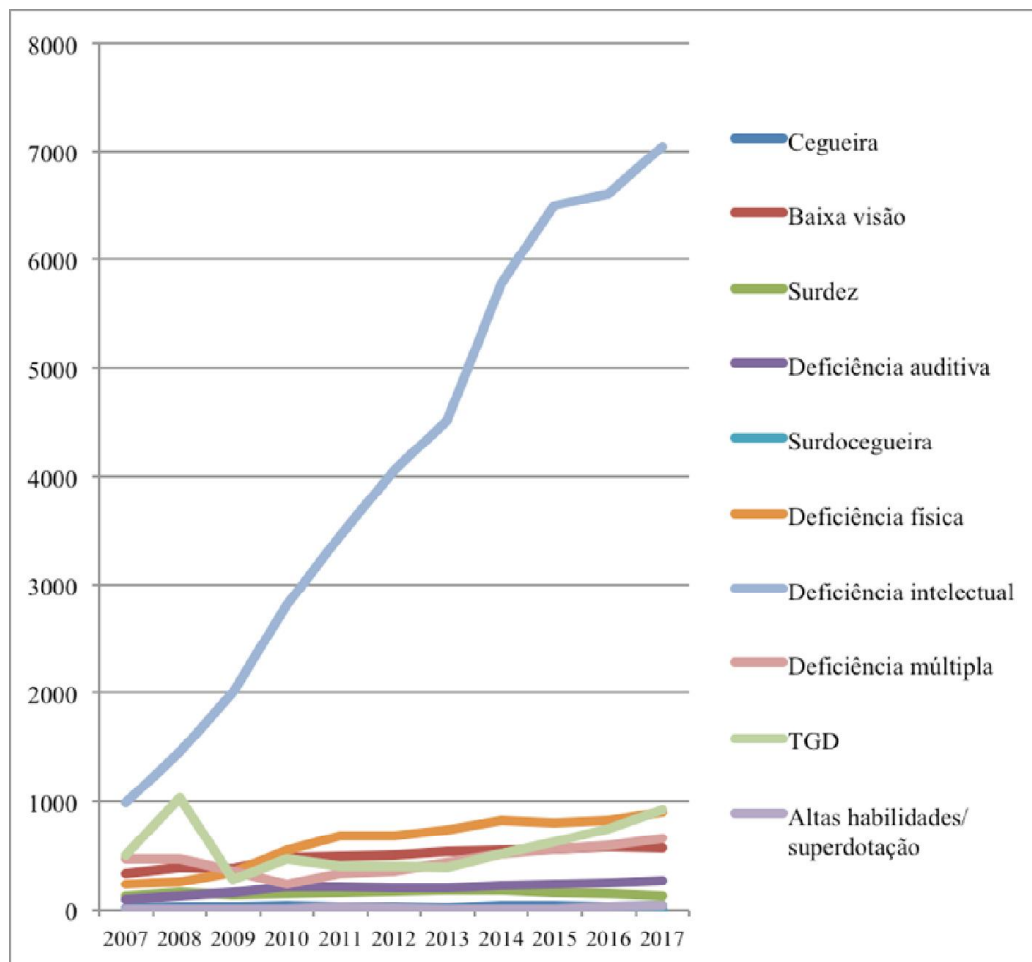
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008a; 2009; 2010b; 2011b; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016; 2017a).

\* Dados transformados (x/100).

A predominância das matrículas de alunos com NEE, em média 94,55%, está em escolas rurais que não apresentam uma localização diferenciada. Compreende-se que o crescimento das matrículas nas áreas rurais específicas como assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo, está diretamente relacionada à luta destes povos para garantir escolas próximas aos locais de moradia e de trabalho. Esses grupos de organização coletiva são os que iniciaram a luta pela Educação do Campo. Estudos recentes indicaram, no entanto, o descaso do poder público com a educação escolar para os povos, com e sem deficiência, que vivem em assentamentos da reforma agrária (GONÇALVES, 2014), áreas remanescentes de quilombos (MANTOVANI, 2015) e terras indígenas (SÁ, 2015).

Ao direcionar a análise para as especificidades do público-alvo da educação especial em escolas do campo em Minas Gerais, apresenta-se a Figura 4.

**Figura 4:** Matrículas por tipo de NEE de alunos por que estudam no campo em Minas Gerais (2007-2017)



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008a; 2009; 2010b; 2011b; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016; 2017a).

Independentemente da localização da escola – campo ou cidade –, a deficiência intelectual é a que prevalece no cenário brasileiro (GÓES, 2014; MELETTI, BUENO, 2011). O acréscimo desta deficiência no período foi de 716,69% e corresponde, em média, a 61,18% do total das NEE.

A deficiência física, seguida da deficiência intelectual, apresentou uma ampliação de 666 matrículas no período. Caiado e Gonçalves (2014) problematizam as condições de acesso à escola no Brasil dos alunos com deficiência, sobretudo física, e reivindicam o direito ao transporte escolar público para alunos que vivem no campo e na cidade, como o início do processo educativo formal.

No caso dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que englobam a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno



Desintegrativo da Infância e o Autismo, observamos um crescimento contínuo nas matrículas desse grupo a partir do ano de 2013, aproximando-se dos números relativos aos sujeitos com deficiência física.

Para analisar essa tendência, é importante considerar que, a partir de 2013, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V – passa a descrever o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que amplia o número de sujeitos nessa categoria, à medida em que a perspectiva de “espectro”, e não mais de um quadro específico de autismo, amplia o número de crianças e jovens considerados autistas. É importante ressaltar, ainda, que com a circulação do DSM-V, dois critérios se tornam fundamentais para considerar uma criança ou jovem com TEA: i) Limitações persistentes na comunicação e na interação social; e ii) Permanência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estariam esses critérios sendo considerados em sua dimensão mais ampla ou estariam sendo tomados em uma perspectiva mais pontual?

A presença de um grande número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nos alerta para a discussão sobre o fracasso escolar, tão debatido na década de 1970, como indicamos anteriormente, ao citar o trabalho de Patto (1991). Um número tão alto de matrículas de estudantes com DI não poderia nos indicar uma dificuldade da escola do campo em inserir os sujeitos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem nos seus processos educativos? Seriam esses diagnósticos indicativos de dificuldades que surgem em decorrência das metodologias empregadas, da distância da escola e da vida no campo? Essas são, a nosso ver, indagações necessárias.

Cabe destacar que ainda paira socialmente a dupla desqualificação do povo campesino, com o registro da deficiência intelectual e com o preconceito. Assim, colocá-los no registro da deficiência intelectual é confirmar o modelo já historicamente definido para estes povos: o de serem considerados como incapazes de cuidarem da própria vida. Os profissionais da área da educação, ao ver essas crianças como incapazes, comprometem

gerações que serão as responsáveis pela continuidade das lutas dos povos camponeses.

O estudo de Antunes-Rocha (2012) apresenta duas formas de os professores expressarem o preconceito em relação ao aluno do campo. A primeira é de idealizar os alunos, considerando-os puros, ingênuos, educados, simples. A segunda é de depreciá-los, considerando-os ignorantes, atrasados e com dificuldades de aprendizagem. Em ambas as posições os professores desqualificam, evidenciam o preconceito e declaradamente esvaziam a luta dos alunos pertencentes aos movimentos sociais, como os que garantem a existência dos assentados, quilombolas, indígenas e povos tradicionais. E, por que não dizer, esta forma de classificação dos professores pode ser considerada como criminosa, irresponsável e característica de profissionais com pouca formação teórica, metodológica e política.

### **Algumas considerações**

Este estudo, baseado no número de matrículas divulgadas nos dados do censo escolar da Educação Básica no período de 2007 a 2017, apresentou que alunos da Educação Especial estão frequentando as escolas no campo em Minas Gerais. Apesar dos limites de se trabalhar com os dados quantitativos, há que se considerar que oficialmente esses sujeitos começaram a aparecer para a sociedade. Agora cabe questionar: qual educação escolar eles querem? Quais os direcionamentos das políticas públicas? Há atendimento educacional especializado para esses alunos? A matrícula desses alunos na Educação Básica precisa ultrapassar a condição de acesso e a permanência.

A modalidade Educação Especial que corresponde ao atendimento em escolas e classes segregadas também está presente nas escolas no campo em Minas Gerais. O direcionamento reflexivo sobre esse atendimento é se existe uma intencionalidade pedagógica e comprometimento com a socialização do conhecimento produzido pela humanidade.

Outra modalidade apresentada pelos dados é a EJA, que se constitui como uma oportunidade para aqueles que não tiveram o direito garantido. Contudo, essa modalidade precisa ser repensada no âmbito político e pedagógico, considerando, por exemplo, acessibilidade, formação e trabalho docente, para atender a realidade dos sujeitos público-alvo da Educação Especial que vivem no campo e na cidade.

O dado de deficiência intelectual predominante em escolas rurais mineiras, assim como na conjuntura da educação brasileira, pode indicar que ainda há uma efervescência da patologização e da visão reducionista do sujeito no interior dessas instituições.

Por fim, este estudo inicial não teve a pretensão de estabelecer conclusões acabadas; ao contrário, intenta-se que outras pesquisas sejam concretizadas para que a realidade de pessoas, público-alvo da educação especial ou não, que vivem no campo seja visibilizada, discutida e transformada.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I; RESENDE, B. R; ALVES, I. R. A. Cartografia da educação rural em Minas Gerais. *Anais do I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba*. Centro de Educação da UFPB, Paraíba, 2011. Disponível em: <<http://www.iepecpb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2001/16.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], 2015, v. 21, n. 3, p. 345-362.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2007*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. 2008c. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA*. 2010a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2010*. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. 2011a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2011*. Brasília, DF, 2011b. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2012*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2013*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2014*. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação, e outras providências*. 2014b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2015*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2016*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2017*. 2017a. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Caderno de instruções – 2017b*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2014.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F.; Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, edição Especial, 2011.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 2003, v.17, n. 49, p. 209-231, 2003.

CIRINO, O. O descaminho daquele que conhece. *Fascículos Fhemig*, Belo Horizonte, n.7, 1992, p. 39-83.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

GATTI, B. A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 06, p. 25-36, 2006.

GÓES, R. S. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ, M. A.; LOUREIRO, A. D. T.; SELINGARDI, S. A.; SANTO, S. C.; KAWAMURA, C. Y.; MACALLI, A. C. Elaboração do Banco de dados sobre as matrículas do censo escolar na educação básica: Alunos com e sem deficiência (2007 a 2012). In: *IV Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência*. 2014.

INEP/MEC. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>> Acesso em: 26 ago. 2018.

KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. São Paulo: Perez Gráfica e Editora 1999.

MANTOVANI, J. V. *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no Estado de São Paulo*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MARTINS, M. F. *Editorial*. Crítica Educativa, Sorocaba, 2018. (Prefácio). Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/articloe/view/322/389>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MELETTI, S. M. F. ; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas* (Online), v. 17, p. 367-384, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Programa de Apoio à Educação para a Diversidade/PAED*. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/Diretoria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. *Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica, versão 3, 2014.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiróz, 1991.

RAFANTE, H.; LOPES, R. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos "excepcionais" na década de 1940. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 19 (3), p. 144-152, 2008.

SÁ, M. A. *Educação e escolarização da crianças indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá*. 184f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SANTOS, C. S. *Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais nos anos de 1990: inclusão ou exclusão educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, 2004.

SANTOS, M. V. *A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na superintendência regional de ensino de Carangola/Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de ciência) - Universidade Federal de Itajubá, Brasil, 2013.

SANTOS, R. A. *Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil, 2015.

## **Agradecimentos**

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Chamada pública Universal 01/2016, Projeto nº 408454/2016-4, pelo suporte financeiro. À bolsista de iniciação científica, do Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA)/Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), Beatriz Fonseca Torres, pelo trabalho técnico.