

INDICADORES SOCIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CAMPO: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR DE 2011 NA REGIÃO SUDESTE

Fernanda Vilhena Mafra Bazon – UFSCar¹

Daniele Lozano – UFSCar

lz.daniele@gmail.com¹

Lucas Mendes – UFSCar

mendes390895@gmail.com¹

Eixo 4: Organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência)

Resumo: Este trabalho focalizou a análise dos dados de matrícula do Censo Escolar de 2011 na região sudeste do país no que se refere ao processo de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no campo. Os dados do Censo Escolar, por meio dos microdados, nos permitem cotejar características oficiais acerca das matrículas de alunos com NEE na cidade e no campo. As análises destes microdados são possíveis por meio do uso do software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS), sendo este um estudo quantitativo e exploratório. Buscamos analisar os dados a partir de autores fundamentados em abordagens críticas e que entendem a escola como *lócus* privilegiado para a apropriação do conhecimento científico. Verificamos que apesar de grande parte dos alunos com NEE que moram no campo frequentarem escolas também no campo, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado é restrito. Notamos ainda uma diferença significativa no que se refere ao deslocamento entre cidade e campo ao compararmos o total de matrículas com as matrículas exclusivas de alunos com NEE. Trata-se de estudo preliminar que aponta para questões a serem aprofundadas e também para as características oficiais que servem de base para a estruturação de políticas públicas educacionais na área.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Especial, Escolarização

Introdução

Esse trabalho tem como foco a análise dos dados de matrícula do Censo Escolar de 2011 na região sudeste com vistas ao entendimento dos indicadores oficiais da escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que residem ou estudam no campo. Além disso, buscamos discutir as políticas públicas que amparam a Educação Especial, objetivando favorecer a análise das práticas educacionais inclusivas na Educação do Campo. O Censo Escolar é um indicador social importante no que se refere à estruturação de políticas públicas educacionais, sendo seus dados disponibilizados por meio das sinopses

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas

estatísticas e pelos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Meletti e Bueno (2010) assinalam que no que se refere à Educação Especial, no Brasil são realizados levantamentos estatísticos desde 1974, sendo que a partir da década de 1990 o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a trazer questões acerca das pessoas com deficiência no país.

Quanto aos dados educacionais, a Educação Especial é analisada nos Censos Escolares a partir dos anos de 1980 (MELETTI & BUENO, 2010). Segundo informações contidas no site do Inep o Censo Escolar configura-se como levantamento de dados estatístico-educacionais no âmbito nacional, sendo realizado anualmente e contando com a participação das secretarias estaduais e municipais de educação de todos os estados brasileiros e também com a participação das escolas públicas e privadas do Brasil. Desta forma o Censo Escolar configura-se como o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica em suas diferentes etapas e modalidades, sendo contempladas informações sobre os estabelecimentos de ensino, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

O Inep aponta ainda que por meio dos dados do Censo Escolar podemos traçar um panorama nacional da educação básica, servindo como base para a elaboração de políticas e execução de programas na área da educação. Os dados deste Censo são analisados em conjunto com outras avaliações do Inep como o Saeb e a Prova Brasil para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo este o indicador de referência para a elaboração de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e para o Plano Nacional de Educação (PNE).

Verificamos, portanto que as informações do Censo Escolar tem papel preponderante no norteamento dos caminhos a serem seguidos pela educação nacional, tanto no que se refere às suas metas quanto à distribuição de recursos e financiamento da educação básica. Para Meletti e Bueno (2010):

As Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados. A título de ilustração podemos citar a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado (...). Podemos também indicar a alternância das categorias de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma “auto-declaração” escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas (p. 8).

Desta forma ao analisarmos o Censo Escolar precisamos estar atentos a estas limitações ao analisarmos os dados disponíveis, entretanto não podemos ignorar as informações obtidas por este instrumento, já que como apontado anteriormente é por meio destas informações que serão elaboradas as políticas públicas de educação em geral, e mais especificamente da Educação Especial.

Nos microdados do Censo Escolar podemos encontrar informações que nos mostram como as matrículas dos alunos com NEE estão sendo distribuídas tanto nas modalidades educacionais quanto no que se refere à localização da escola e da residência dos mesmos, portanto, torna-se possível iniciar uma análise acerca da escolarização de alunos com NEE na Educação do Campo.

Com base no foco deste estudo precisamos entender que existe uma diferença entre o conceito de rural e campo. O termo rural é mais centrado ao trabalho e vida da população que reside no campo, contudo quando se trata de educação o termo rural se torna limitador, sendo então coerente tratar como Educação do Campo, por não limitar e direcionar a educação apenas à população rural, mas sim abranger a todas as comunidades que são compreendidas, conforme as políticas públicas, pela Educação do Campo (BEZERRA NETO, 2010).

Neste trabalho nos referimos a Educação do Campo, conforme conceituação tratada no próximo item, entretanto ao lidarmos com os dados do Censo Escolar precisamos estar atentos ao fato de que no Caderno de Instruções disponibilizado pelo Inep para o preenchimento do Censo Escolar, fala-se em rural e não em campo. Neste instrumento, o rural é entendido como toda área situada fora dos limites da zona urbana, o que difere do entendimento da Educação do Campo, conforme será discutido posteriormente.

Referencial Teórico

Conforme apontado anteriormente este trabalho foca a relação da Educação Especial com a Educação do Campo, por meio da análise de indicadores do Censo Escolar na região sudeste. Para tratarmos desta relação precisamos entender como são entendidas no cenário nacional a Educação Especial e a Educação do Campo.

O entendimento acerca da Educação Especial não é homogêneo ou consensual, e no que se refere à legislação nacional podemos encontrar diversas formas de entendê-la. Para a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) a Educação Especial pode ser definida como uma modalidade de educação escolar, que preferencialmente será oferecida na rede regular de ensino, para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a Educação Especial de 2008:

(...) a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 14).

Notamos que na Política de 2008 existe uma ênfase na preocupação de que a Educação Especial seja contemplada na proposta pedagógica da escola regular, buscando evitar assim mecanismos de segregação tão comuns nesta modalidade. Em 2011 o Decreto 7611 propõe em seu artigo 1º que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (...)

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm).

Notamos que nos três documentos coloca-se como público-alvo da Educação Especial os alunos com NEE. Muito já se discutiu sobre este termo, que foi inserido na Declaração de Salamanca para delimitar os alunos atendidos pela inclusão escolar. Segundo Bueno (2008) este conceito engloba: crianças com deficiência e com altas habilidades; crianças que vivem na rua; que trabalham; pertencentes a populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas étnicas ou culturais de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. A deficiência então é entendida como mais uma expressão da diversidade que compõe as necessidades educativas especiais.

Notamos aqui uma diferença da proposta pela legislação brasileira que usa o termo NEE, mas define como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Não cabe

aqui aprofundarmos nesta discussão, mas apenas chamarmos atenção para o fato de que apesar do termo NEE ter como objetivo proporcionar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização de outros termos utilizados historicamente para definir o público-alvo da Educação Especial, ao abranger uma grande diversidade de sujeitos perde a precisão.

Também no decreto 7611 de 2011 (BRASIL, 2011) aponta para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte da Educação Especial definido-o como:

Art. 2º (...)

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- i. Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- ii. Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm).

Desta forma o decreto 7611 está em consonância com a Política de 2008 (BRASIL, 2008a), na qual se coloca que o AEE é entendido como um atendimento que tem como função eliminar as possíveis barreiras que os alunos com necessidades específicas possam encontrar nas unidades escolares. Contudo ele não substitui as atividades em sala de aula, mas sim enriquecem e complementam a formação dos alunos, buscando torná-los cidadãos críticos e autônomos no seu cotidiano escolar e social.

No que se refere à Educação do Campo, a legislação brasileira direciona-a aos agricultores e familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, no qual atenda as necessidades e diversidades da vida no campo respeitando a cultura de cada região do país (PRONERA, 2010).

Os princípios da Educação do Campo podem ser observados no Decreto de lei 7352 de 2010, no qual o Pronera defende e estabelece que:

Art. 2º (...)

- i. Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- ii. Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- iii. Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- iv. Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- v. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm).

Observamos que a Educação do Campo, tal como entendida na lei 7352 de 2010, enfatiza a importância de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, porém mantendo o caráter fundamental da escola, de proporcionar ao aluno a apropriação de conhecimento científico e de formar um cidadão crítico para com a sociedade.

Ao pensarmos na função da escola podemos nos remeter a Saviani (2008) que propõe que a escola é o *lócus* privilegiado do conhecimento científico acumulado historicamente, sendo responsável por sua transmissão. A escola fornece então os instrumentos necessários para a aquisição destes conhecimentos, precisando se organizar para cumprir esta função.

Este autor defende que a educação escolar precisa estar organizada de forma a proporcionar a apropriação do conhecimento clássico produzido socialmente, conhecimento este que supera o tempo, permanecendo ao longo da história. Para que ocorra esta apropriação não basta apenas a existência deste saber sistematizado, mas também as condições para sua transmissão, que depende da presença de professores que dominam este conhecimento e organizam seus conteúdos de forma a favorecer a assimilação dos mesmos.

Quando trabalhamos com a educação voltada para o campo, podemos pensar se a mesma é uma educação no campo ou uma educação do campo, pois há uma grande distinção entre as duas temáticas que pode gerar equívocos de interpretação.

Sobre esta questão Bezerra Neto (2010) aponta que a educação no campo é aquela que ocorre no local onde as pessoas ou grupo social residem, na qual não há necessidade de deslocamento dos estudantes da área rural para a urbana, contudo a educação no campo não tem o caráter educacional, voltada às questões específicas da área, mas sim segue a tendência de um processo educacional único tanto para o campo quanto para a área urbana.

Quando falamos em Educação do Campo devemos relembrar onde se inicia a luta por uma educação do sujeito que vive no e do campo. Nas últimas décadas notamos que a educação brasileira tem passado por uma série de discussões, em especial no que concerne às técnicas e conteúdos utilizados nas instituições escolares. A Educação do Campo também participa destas discussões e tem como uma das principais representações o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) intitulado “Por uma Educação do Campo”. Neste movimento o MST propõe forma diferenciada de educação para a classe trabalhadora que está no campo, por meio do tratamento de conhecimentos específicos para o meio rural e apoiando uma pedagogia que objetiva à fixação do homem no campo (BEZERRA NETO & BEZERRA, 2012).

Esta é uma importante reivindicação, já que ao propor uma educação diferenciada para o campo evidencia-se a separação entre trabalhadores urbanos e do campo: “o homem rural vive uma realidade diferente da realidade do homem urbano” (BEZERRA NETO & BEZERRA, 2012, p. 103).

Contudo não podemos simplesmente focar na Educação do Campo voltada apenas a conhecimentos específicos da área, pois neste caso estariamos negando a função própria da escola, tal como proposta por Saviani (2008). Os autores Bezerra Neto e Bezerra (2012) relatam em seu trabalho que ao pensarmos na Educação do Campo devemos ter o cuidado para não colocar em segundo plano, conhecimentos que são socialmente acumulados e supervalorizar a prática em seu aspecto fenomênico, utilitarista e individual, aproximando-se ainda mais das tendências pós-modernas e de um pragmatismo exacerbado.

Torna-se importante ressaltar que é fundamental que a escola “do campo” tenha uma educação diferenciada, voltada para as peculiaridades do campo, contudo não podemos deixar que os conhecimentos científicos sejam simplesmente ignorados pela Educação do Campo, mas sim que haja uma unidade dialética construída entre as duas vertentes educacionais.

Partindo dessas considerações, precisamos nos questionar acerca da relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Será que esta relação existe no território brasileiro, e se ela existe, em quais políticas públicas ela se apoia?

Apesar desta luta pela Educação do Campo, pouco ainda se fala sobre a relação entre Educação Especial e Educação do Campo. Esta temática apenas passa a ganhar um pouco de espaço na agenda nacional em 2008, com as diretrizes complementares para a Educação do Campo (BRASIL, 2008b), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e na Conferência Nacional da Educação.

Também com a intenção de assegurar o direito à educação dos alunos com NEE, para que os mesmos tenham a possibilidade de acesso à modalidade de Educação Especial, no campo, as diretrizes complementares para a Educação do Campo (BRASIL, 2008b), garantem em seu artigo 1º § 5º, conforme já apontado por Caiado e Meletti (2011) que:

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

Observando as políticas públicas citadas anteriormente podemos notar como os documentos em questão centram-se nas diferenças existentes entre os grupos sociais e não mais nas desigualdades e problemas gerados por ela.

Com base nesses documentos, entende-se que a Educação Especial no Campo apresenta outros contextos socioculturais e econômicos que diferem do contexto urbano-industrial. A questão é que apenas esses dispositivos legais não garantem o direito real dos estudantes do campo com NEE ao acesso e permanência nas escolas públicas. Na prática, muito pouco se tem visto do desenvolvimento dessas políticas, da implementação dessas diretrizes e das ações para garantir esse direito (MARCOCCIA, 2010, p. 3).

Podemos observar ao pesquisar sobre trabalhos elaborados englobando a Educação Especial e a Educação do Campo que a produção científica é pequena, sendo a relação entre elas pouco discutida no cenário acadêmico. Caiado e Meletti (2011) apontam em sua pesquisa esta escassez de produção científica na área, assinalando ainda o quanto estamos longe de obter uma educação de qualidade como direito universal de todos.

A partir destas considerações iniciais, o estudo tem como objetivo:

- Analisar os indicadores sociais acerca da relação entre Educação Especial e Educação do Campo na região sudeste do Brasil, no que se refere às matrículas computadas pelo Censo Escolar de 2011, levando em conta a localização da escola e residência, a modalidade educacional, o atendimento educacional especializado recebido pelos mesmos e os tipos de NEE que apresentam.

Metodologia

Com base no objetivo deste estudo optamos pelo delineamento inicial de uma pesquisa exploratória e quantitativa, com base nos microdados disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP do ano de 2011.

Cabe ressaltar, que para o tratamento dos dados foi necessário o auxílio do software aplicativo *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS). Foram selecionadas as variáveis dos microdados pertinentes ao objetivo da pesquisa, sendo realizados cruzamentos que nos permitissem analisar aspectos iniciais da escolarização de alunos com NEE na Educação do Campo. Desta forma, os dados dos estados da região sudeste foram tratados a partir dos seguintes cruzamentos:

- Matrículas de alunos com NEE dos estados da região sudeste no que se refere:
 1. Localização da residência e da escola;
 2. Modalidade educacional;
 3. Atendimento Educacional Especializado
 4. Tipo de NEE apresentada.

Resultados

A partir da utilização dos microdados do Censo Escolar de 2011, primeiramente trabalhamos com os dados totais de matrículas dos estados da região sudeste, visando traçar panorama da localização da escola e da residência dos alunos matriculados nesta região. Na tabela 1 podem ser encontrados os dados das matrículas por estado

Tabela 1: Matrículas de alunos por estado da região sudeste por localização de escola e residência

		Localização da escola							
Localização da residência		Espírito Santo		Minas Gerais		Rio de Janeiro		São Paulo	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
		810862	7478	4438778	42390	3873280	42716	10241890	69586
		80083	73819	477015	314680	112870	142399	378032	108292
Total		890945	81297	4915793	357070	3986150	185115	10619922	177878

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

A partir das informações contidas na tabela 1 podemos notar a tendência de alunos que moram no campo estudarem na cidade. Na região sudeste do total de alunos que residem no campo aproximadamente 38% estuda no campo, sendo que os outros 62% deslocam-se para a cidade para estudar. Ao analisarmos os estados separadamente, notamos que em São Paulo 78% dos alunos que moram no campo estudam na cidade, o que vai ao encontro da tendência da região sudeste. Essa situação se repete nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, sendo inversa apenas no Rio de Janeiro, onde 56% dos alunos que moram no campo também estudam no campo.

No que se refere aos alunos com NEE, nos estados da região sudeste os mesmos estão matriculados de acordo com os dados dispostos na tabela 2.

Tabela 2: Matrículas de alunos com NEE nos estados da região sudeste por localização da escola e da residência

		Localização da escola							
Localização da residência		Espírito Santo		Minas Gerais		Rio de Janeiro		São Paulo	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
		18924	2344	99168	12566	54424	2439	196895	9983
		149	1229	960	4116	589	2326	1539	1846
Total		19073	3573	100128	16682	55013	4765	198434	11829

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

A partir destes dados notamos que 75% dos alunos com NEE na região sudeste que moram no campo também estudam no campo. Ao analisarmos esta questão em cada um dos estados, comparando-os com os dados das matrículas totais dispostos na tabela 1, verificamos que apenas o Rio de Janeiro mantém sua tendência inicial de que os alunos que morem no campo estudem no campo. Nos outros três estados observamos a inversão da tendência comparada ao total de matrículas, já que ao se considerar as matrículas de alunos com NEE, a maioria destes alunos moram e estudam no campo. Estes dados estão ilustrados na tabela 3.

Tabela 3: Dados comparativos de matrículas de alunos que moram e estudam no campo

	Alunos sem NEE		Alunos com NEE	
	nº de matrículas	%	nº de matrículas	%
ES	73819	48	1229	89
MG	314680	40	4116	81
RJ	142399	56	2326	80
SP	108292	22	1846	55

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Tendo por base estas considerações podemos levantar algumas questões: como ocorre a escolarização de alunos com NEE no campo? Que tipo de atendimento os mesmos vem recebem? Existem recursos para que estes alunos não estejam apenas matriculados, mas sim inseridos no processo de aprendizagem? Por que ao falarmos de alunos com NEE o deslocamento do campo para a cidade diminui drasticamente?

Os dados expostos na tabela 4 nos mostram um movimento interessante ao tratarmos de alunos que moram na cidade e estudam no campo, como também dos que moram no campo e estudam na cidade quando consideramos o total de matrículas em cada um dos estados.

Tabela 4: Porcentagem dos dados de matrícula da região sudeste por localização da escola e residência

	% de alunos que moram na cidade e estudam no campo		% de alunos que moram no campo e estudam na cidade	
	Total de alunos	com NEE	Total de alunos	com NEE
ES	0,77	10,35	8,24	0,66
MG	0,80	10,76	9,05	0,82
RJ	1,02	4,08	2,71	0,99
SP	0,64	4,75	3,50	0,73

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Ao cotejarmos o total de matrículas por estado notamos que a porcentagem de alunos que mora na cidade e estuda no campo é menos de 1% na maioria dos estados. Porém, quando analisamos o mesmo dado para alunos com NEE esta porcentagem sobe de forma significativa chegando em Minas Gerais a quase 11% das matrículas.

No movimento inverso, isto é, alunos que moram no campo e estudam na cidade, os dados referentes ao total de matrículas nos mostra um maior deslocamento, já que as porcentagens ficam entre aproximadamente 3 a 9%. Novamente no que se refere às matrículas

de NEE vemos a tendência inversa, já que em todos os estados menos de 1% dos alunos se deslocam para a cidade para estudar, o que corrobora a análise anterior.

Analizando a modalidade educacional, os microdados de 2011 dispostos na tabela 5, nos mostram que a maioria dos alunos com NEE estão matriculados no ensino regular, sendo que apenas no estado de Minas Gerais temos uma aproximação na porcentagem das matrículas da rede regular e especial de ensino. Uma situação interessante é encontrada na análise dos dados do Espírito Santo, já que apenas 0,3% das matrículas de alunos com NEE se concentram na Educação Especial.

Tabela 5: Porcentagem de matrículas por modalidade educacional

	ER	EE	EJA
ES	93,6	0,3	6,1
MG	52,9	44,1	3,1
RJ	61,4	31,4	7,2
SP	65,2	29,9	4,9

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Aqui nos deparamos com uma limitação do banco de dados, pois o mesmo não nos permite entender os motivos de concentração tão baixa de matrículas na Educação Especial. Este fato nos leva a outras indagações e hipóteses sobre este tema, além das levantadas anteriormente, tais como: todos os alunos com NEE no estado estão incluídos na rede regular de ensino? Se sim, em que condições? Contando com quais recursos?

Podemos pensar que a baixa incidência de matrículas na Educação Especial possa estar pautada em uma forma de entendimento desta modalidade, já que muitas vezes a Educação Especial se concentra em instituições especializadas, que pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) são consideradas como centros de atendimento especializado sem função de escolarização. Frente a tal cenário, estas instituições podem não estar sendo consideradas ao computarem-se os dados do Censo Escolar no caso do estado do Espírito Santo, justificando-se tal índice.

Outro ponto a ser analisado diz respeito às matrículas da Educação Especial nas escolas localizadas no campo, pois verificamos uma grande diferenciação entre os estados da região sudeste. Por exemplo, enquanto o estado do Rio de Janeiro apresenta menos de 2% das matrículas de alunos com NEE que estudam no campo na Educação Especial, o estado de São Paulo apresenta quase 23%, conforme disposto na tabela 6 e 7.

Tabela 6: Matrículas de alunos com NEE por localização da escola e modalidade educacional.

Localização da Escola		Modalidade de Ensino											
		Espírito Santo			Minas Gerais			Rio de Janeiro			São Paulo		
		E. Regular	E. Especial	EJA	E. Regular	E. Especial	EJA	E. Regular	E. Especial	EJA	E. Regular	E. Especial	EJA
Urbana		11536	37	812	41963	37653	2531	25381	14018	3131	106777	49317	8074
Rural		1080	0	17	3762	486	109	2123	37	114	2211	681	92
Total		12616	37	829	45725	38139	2640	27504	14055	3245	108988	49998	8166

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Tabela 7: Dados comparativos das matrículas de alunos com NEE no campo

	ES	MG	RJ	SP
Total de matrículas/NEE	26679	147424	71958	236134
Matrículas NEE no campo	1608	5888	3268	3805
% de matrículas NEE no campo	6,0	4,0	4,5	1,6
% de matrículas NEE no campo na EE	0,0	11,2	1,6	22,8

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Considerando o fato de que no estado de São Paulo 1,6% das matrículas de alunos com NEE eram em escolas do campo, torna-se significativo pensar que destas matrículas 22,8% se encontram na Educação Especial. Esta tendência se inverte, por exemplo, ao analisarmos os dados dos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, já que apesar de terem porcentagens maiores de matrículas de alunos com NEE no campo, estas não se concentram na Educação Especial. Este movimento é interessante ao analisarmos as políticas de Educação Especial que desde a Constituição Federal de 1988 vem apontando para a necessidade de que alunos com NEE sejam atendidos no sistema regular de ensino, sendo que na política de Educação Especial de 2008, conforme apontado anteriormente, as instituições especializadas passam a não ter mais função de escolarização. Esta situação foi revertida com a lei 7611 de 2011, entretanto esta mudança ainda não está refletida no Censo Escolar aqui tratado.

Novamente chamamos a atenção acerca das limitações que os dados do Censo Escolar impõem ao tentarmos responder algumas das questões aqui levantadas, o que enfatiza ainda mais a importância do desenvolvimento de estudos que tratem da relação entre Educação Especial e Educação do Campo, com vistas ao entendimento do processo de escolarização de alunos com NEE que estão no campo.

Visando uma maior aproximação da organização da Educação Especial no campo, podemos nos debruçar sobre o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelos alunos que estudam na cidade e no campo, conforme disposto na tabela 8.

Tabela 8: Matrículas nos Estados do sudeste dos alunos com NEE que recebem ou não Atendimento Educacional Especializado.

		Atendimento Educacional Especializado							
Localização da Escola		Espírito Santo		Minas Gerais		Rio de Janeiro		São Paulo	
		N/Recebe	AEE	N/Recebe	AEE	N/Recebe	AEE	N/Recebe	AEE
	Urbana	13086	8182	91434	20300	45839	11024	169110	37768
	Rural	1130	248	4668	408	2371	544	3030	355
Total		14216	8430	96102	20708	48210	11568	172104	38123

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Observando os dados da tabela 8 verificamos que no período analisado a quantidade de alunos que não recebem o AEE é expressivamente maior do que os que recebem em ambas as localizações. Separando os dados por estados, considerando tanto a cidade quanto o campo, podemos verificar que a porcentagem dos alunos que não recebem o AEE é de: 62.77% no Espírito Santo, 82.27% em Minas Gerais, 80.65% no Rio de Janeiro e 81.87% em São Paulo. Mesmo o AEE constituindo-se como direito garantido por lei, que visa o favorecimento da apropriação do conhecimento tratado nas instituições escolares, este direito demonstra-se limitado, já que a grande maioria dos alunos com NEE não tem acesso a este atendimento.

A problemática da falta do AEE fica mais evidente quando cotejamos separadamente os atendimentos por localização da escola, na qual nota-se que no campo o mesmo é ainda mais restrito. Quando comparado o número de matrículas dos alunos que não recebem o AEE pelos que recebem, no campo existem valores consideráveis como é o caso, por exemplo, de Minas Gerais onde o número de matrículas de alunos que não estão recebendo este atendimento é 11,44 vezes maior do que os que estão recebendo o mesmo. Se na cidade o acesso ao AEE já era reduzido, esses valores demonstram que no campo essa característica se agrava em todos os estados, apontando ainda mais para a importância de discussões acerca das condições de escolarização dos alunos com NEE.

Por fim, a tabela 9 apresenta panorama mais específico sobre cada um dos tipos de NEE², separados pela localização da escola.

² Estas são as Necessidades Educacionais Especiais contidas no censo escolar.

Tabela 9: Matrículas por tipo de NEE

	Localização da Escola							
	Espírito Santo		Minas Gerais		Rio de Janeiro		São Paulo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Cegueira	196	13	1083	35	1379	15	2021	12
Baixa visão	1422	127	6829	495	3510	303	11376	215
Surdez	716	22	4309	169	2242	69	10898	83
Def. auditiva	841	53	4123	220	3962	138	7109	92
Surdocegueira	9	0	44	33	45	4	194	1
Def. Física	2502	174	17214	689	10549	399	30603	442
Def. Intelectual ³	13579	933	81673	3464	34836	1838	138468	2504
Def. Múltipla	1609	101	11205	344	5450	156	11630	193
Autismo	748	41	2323	86	2149	55	12737	143
Sind. Asperger	202	6	482	16	440	24	643	2
Sind. Rett	40	4	5067	9	105	9	243	0
TDI	1672	120	5589	296	2935	227	3877	69
Altas Habilidades	1535	14	1595	32	1088	31	2530	49

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2011– Inep.

Verificamos nos dados apresentados na tabela 9 que a porcentagem de alunos com deficiência intelectual sob o total de alunos com NEE é maior que 50% em todos os estados, independente da área em que este aluno estuda (cidade ou campo). Nota-se ainda que no estado de São Paulo este índice chega a aproximadamente 66%. Outro fator relevante é que tanto no estado do Rio de Janeiro quanto em São Paulo, existe uma porcentagem maior de alunos que apresentam essa deficiência na cidade do que no campo. Já nos outros dois estados essa diferença não é tão significativa.

Estes dados remetem à discussão de como este tipo de deficiência está sendo avaliada e diagnosticada. Conforme comentamos anteriormente o Censo Escolar segue a metodologia de auto declaração, portanto as instituições escolares preenchem o formulário de acordo com as orientações do caderno de instruções e formas de procedimento das secretarias municipais e estaduais. A grande concentração de matrículas neste tipo de deficiência pode apontar para um problema na identificação da mesma, já que sabemos que em grande parte insere-se o aluno do chamado fracasso escolar, conforme propõe Patto (2008), nesta categoria.

Esta é uma tendência que se repete ao analisarmos os censos ano a ano, precisando então se ter cuidado com a interpretação dos dados, pois nem sempre eles apontam para a realidade encontrada nas escolas.

³ No censo escolar continua-se a usar a terminologia “Deficiência Mental”, entretanto em decorrência das discussões realizadas tanto socialmente quanto no meio acadêmico substituiu-se por “Deficiência Intelectual”.

Conclusão

Assim como apontado por autores como Caiado e Meletti (2011, 2012) e Marcoccia (2010) são escassas as pesquisas e discussões acerca da relação entre Educação Especial e Educação do Campo. Estas autoras demonstram a invisibilidade desta relação nas produções acadêmicas e a importância da mudança nesse cenário.

Ao pensarmos que a inclusão vem sendo discutida em diversos âmbitos, com ênfase a partir da década de 1990, devemos estar atentos a como o ideal de incluir em escolas regulares os alunos com deficiência mascara outra discussão mais basal, tal como propõe Bueno (2008). Tendo na inclusão escolar como meta a ser atingida pelas escolas, não estamos nos debruçando sobre o fato de que para que seja necessária a inclusão, estão ocorrendo processos exclusivos e de inclusão marginal, portanto, é essencial que começemos a discutir o ideal da escola democrática como meta a ser alcançada.

Esta discussão é extremamente relevante ao pensarmos nos alunos com NEE que moram e/ou estudam no campo, já que a Educação do Campo não deve ser apenas uma transposição das formas curriculares e seleção de conhecimentos do urbano para o rural. A escola do campo possui características peculiares, tal como discutidas por Bezerra Neto (2010) e precisa ser constituída levando em consideração a escolarização de alunos com NEE, para desta forma favorecer a efetiva inserção dos mesmos no processo de aprendizagem.

Neste estudo buscamos discutir o que os dados oficiais nos mostram da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, com base nos microdados de 2011. Verificamos que diversas questões podem ser levantadas a partir da análise acerca da variação entre local de residência e local de escolarização. Desta forma, não pretendemos generalizações e conclusões com este texto, mas sim apontar para lacunas importantes ao pensarmos na Educação Especial no Campo.

Referências

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-para-o-campo-em-discussao-reflexoes-sobre-o-programa-escola-ativa/view>. Acesso em: 17 jun 2012.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012.

BRASIL (1996). **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRASIL (2008a). Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

BRASIL (2008b). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2012.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012.

BRASIL (2011). Ministério da Educação. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasilia: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, Vol.17 (spe1). 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382011000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jul. 2012. Dói: 10.1590/S1413-65382011000400008.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-para-o-campo-em-discussao-reflexoes-sobre-o-programa-escola-ativa/view>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

MARCOCCIA, P. C. P. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: **Anais 33º Reunião anual da ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

MELETTI, S.M.; BUENO, J.G. **Escalarização de alunos com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Anais da 33ª. Reunião Anual da ANPEd.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>. Acesso em: 01 ago. 2011.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.