

**Dossiê: As interseccionalidades na Educação Especial e Educação do Campo
em ambiente diversos**

**Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de assentamentos
em Minas Gerais**

Mapping of special education students enrollments in settlements schools in Minas Gerais

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Walice Soares Rodrigues
Augusto César Cardoso Mendes
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte-Brasil

Resumo

o objetivo deste estudo é mapear as matrículas dos alunos da Educação Especial que estudaram em escolas de assentamentos localizadas no estado de Minas Gerais no ano de 2020. Os procedimentos metodológicos foram pautados nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir do software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) no ano de 2020. Este ano foi selecionado por ser o mais atual no momento da pesquisa. Os resultados indicam a presença de matrículas gerais e da Educação Especial em escolas localizadas, sobretudo em comunidades de quilombos, seguida por área de assentamento e em terra indígena; especificamente nas matrículas da Educação Especial das escolas de assentamentos, a deficiência intelectual é a preponderante (72%). Diante disso, problematizam-se os processos de identificação e diagnóstico para os povos camponeses.

Palavras-chave: Educação especial; Indicadores educacionais; Assentamento.

Abstract

This article aims to map the enrollment of Special Education students who studied in schools in settlements, located in the state of Minas Gerais in 2020. The methodological procedures were based on microdata from the School Census of Basic Education, provided by National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) from the IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software in the year 2020. This year was selected because it was the most current at the time of the research. The results indicate the presence of general and Special Education enrollments in schools located, above all, in quilombo communities, followed by settlement areas and in indigenous lands; specifically in settlement schools, in Special Education enrollments, intellectual disability is predominant (72%). In view of this, the processes of identification and diagnosis for peasant peoples are problematized.

Keywords: Special education; Educational indicators; Settlement.

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

Introdução

O Brasil carrega uma história de desigualdades socioeconômicas, dentre as quais podemos destacar os conflitos de distribuição de terras. Em um país com tamanha extensão territorial, a riqueza fundiária esteve e está concentrada para poucos, sem a efetivação de políticas públicas que garantam a socialização dos bens culturais, sobretudo o educacional.

Na contracorrente hegemônica, os movimentos sociais lutaram por políticas públicas de delimitação de terras para as famílias se sustentarem do trabalho rural, bem como por políticas públicas de construção da Educação do Campo.

A população do campo é formada “por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008). Portanto, os povos que vivem nas áreas rurais têm garantido o acesso a uma educação que seja ofertada em observação às particularidades inerentes à vida do campo (Brasil, 1996; 2010).

Neste direcionamento, inferimos que todas as pessoas possuem o direito à escolarização que contemple as singularidades culturais inerentes à sua história e, ao mesmo tempo, se apropriem do conhecimento formal produzido pela humanidade, independentemente de onde vivem. Ou seja, o direito à escolarização deve alcançar os moradores de grandes centros urbanos e as populações que vivem em assentamentos ou localidades similares.

Todavia, não é desconhecido que, embora seja um direito, o acesso à Educação ainda não é para todos (Ferraro, 2008). Historicamente, populações e grupos sociais são atravessados pela exclusão escolar, tornando-se apenas estatísticas e/ou dados recorrentes acerca da inacessibilidade de pessoas à Educação. Porto, Duboc e Ribeiro (2021) analisaram a integração de duas categorias de estudantes que frequentemente experienciam esse processo excludente, isto é, os alunos com deficiência e os que frequentam as escolas do campo. Caiado e Meletti (2011, p. 2) discorreram sobre isso, explicando que, em suas trajetórias, os estudantes da Educação Especialⁱ nas escolas do campo são duplamente excluídos, haja vista que eles estão inseridos em “duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas”.

Anjos (2016) acentua a problematização dos autores ao mencionar um estranhamento entre esses dois campos no que se refere a uma falta de compreensão mútua entre ambos. Isto significa que, para ela, a Educação Especial e a Educação do Campo não produzem diálogos societários que possam produzir a superação de suas próprias marginalizações e exclusões, tornando suas discussões centralistas e, por vezes, pouco convergentes.

Nozu, Bruno e Heredero (2016) avaliam que a fragilidade da Educação Especial nas escolas do campo reproduz diretamente o modo como a sociedade percebe tanto a pessoa com deficiência quanto a que vive na área rural, ou seja, ambas são vistas de modo inferior e marginalizado. Os referidos autores consideram, ainda, que a desqualificação e a invisibilização desses dois grupos sociais tornam suas demandas e debates enfraquecidos e pouco potentes.

Por certo, os problemas que dificultam a oferta da Educação Especial na Educação do Campo não se resumem somente à exclusão do aluno com deficiência que estuda no território campestre. Outras questões e atravessadores contribuem para a precariedade desse ensino. Neste sentido, Porto, Duboc e Ribeiro (2021) introduzem uma discussão importante quanto as práticas e percepções docentes sobre os estudantes que compõem a interface supramencionada, explicitando em suas investigações a necessidade de uma formação continuada que encaminhe o professor às complexidades de sua atuação. Também encontramos algumas questões que favorecem as fragilidades que surgem da confluência entre a Educação Especial e a Educação do Campo, dispendo, uma vez mais, das contribuições de Nozu, Bruno e Heredero (2016), a saber: a falta de transportes escolares adaptados às especificidades das variadas deficiências, o desconhecimento das equipes pedagógicas acerca das políticas nacionais e estaduais sobre essas duas áreas e a nucleaçãoⁱⁱ das escolas do campo.

Outrossim, mais um aspecto deste debate é explorado a respeito desta temática e se refere à situação das matrículas dos estudantes. Efetivamente, o número de matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação do Campo tem crescido. Pesquisas como as de Anjos (2016), Porto; Duboc; Ribeiro (2021) e Gonçalves; Torres; Silva (2021) evidenciam que, de fato, esta tem sido uma estatística em ascensão. Não obstante, não devemos criar um paralelismo entre o crescimento dos números e a qualidade do serviço prestado, tendo em

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

vista que o aumento das matrículas não garante a permanência desse público na escola, bem como não certifica um processo de escolarização exitoso.

Ainda sobre a discussão da situação do número de matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação do Campo, Anjos (2016) elucida que existe uma grande centralidade de matrículas sendo efetivadas no Ensino Fundamental. Entretanto, outras modalidades e etapas da Educação Básica, como a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação Indígena, a Educação Quilombola e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessitam de investimento político, pedagógico e de infraestrutura para atender às especificidades da escola no campo.

A fim de aprofundarmos nossas discussões acerca das matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação do Campo, buscamos mapear as matrículas dos alunos da Educação Especial que estudaram em escolas de assentamentos localizadas no estado mineiro no ano de 2020, além de apresentarmos um breve histórico da questão do campo em Minas Gerais.

Minas Gerais e a constituição dos assentamentos

O estado de Minas Gerais, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), possui área territorial de 586.513.993 km², contando com uma população de 19.597.330 habitantes, sendo de 33,41 hab/km² a sua densidade demográfica. A zona urbana do estado é povoada por 16.715.216 de pessoas, o que corresponde, aproximadamente, a 85,3% da população total, enquanto apenas 2.882.114 de pessoas, 14,7% do total, povoam a zona rural. Para 2021, o IBGE estimava a população do estado em 21.411.923 de pessoas.

Em comparação com outros estados da Federação, Minas Gerais é o 2º em número de habitantes e o 4º em área territorial. É um estado da região sudeste que conta com 853 municípios, tendo como limítrofes os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Goiás, Distrito Federal, Bahia e Espírito Santo (IBGE, 2010, 2021).

Segundo Costa (2016), a ocupação e o povoamento das Minas Gerais estruturaram-se por alguns condicionantes, como: as formas de ocorrência do ouro e de pedras preciosas, os métodos empregados para extraí-los, o meio geográfico e a disponibilidade de fatores produtivos. Para o autor, a atividade mineradora predominou entre os principais condicionantes na ocupação e povoamento da área, uma vez que essa atividade comercial exercia sobre os mineiros e descobridores uma atração tão forte que exploradores como

paulistas e forasteiros oriundos de Portugal e de outros pontos da Colônia migravam para a região na tentativa de obter os ganhos que advinham das Minas Gerais.

Nos primeiros anos da segunda década do século XVIII, viu-se o estabelecimento de inúmeras vilas paralelo à delimitação das três primeiras comarcas de Minas Gerais, em 1714, sendo que os movimentos migratórios de grandes contingentes populacionais tiveram papel crucial na explicação desse povoamento e ocupação. Os deslocamentos aconteceram de forma espontânea, contrariando os dispositivos que a Coroa criava para refreá-los (Costa, 2016).

De início, o estilo de vida nômade dos exploradores e a população diluída foram as características principais da ocupação. A convergência das atividades, que eram esparsas, motivou grandes acampamentos ao longo dos rios. A procura pelo ouro fez com que os exploradores subissem as encostas dos morros, estabilizando o trabalho e consolidando povoados. Dentre as características dessa nova situação em que grande parte da população já não era mais nômade, registram-se a radicação dos homens à terra, a organização da sociedade e a justiça civil começando a se firmar (Costa, 2016).

Vemo-nos, frente a um feixe de problemas: vida urbana característica, diversificação de atividades, marcante presença do Estado, maior flexibilidade social, economia mais fortemente integrada, estabelecimento de interdependência regional e consequente estruturação de significativo mercado interno. Estes elementos articularam-se peculiarmente, dando origem a um sistema complexo do qual interessa-nos salientar, neste ponto de nosso trabalho, dois aspectos fundamentais: o caráter urbano da formação mineira e o diversificado conjunto de atividades econômicas, em geral, e artesanais, em particular, desenvolvidas na área em apreço. (COSTA, 2016, p. 26).

Segundo o IBGE (2021), Minas Gerais tem o 9º Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, 0,731, registrado pela última vez no censo de 2010. Com uma economia diversificada e dinâmica, o setor de serviços é predominantemente, frente às indústrias e à agropecuária, apresentado como o terceiro maior do Brasil. Quanto ao desenvolvimento do extrativismo mineral, a importância de Minas Gerais merece destaque desde os tempos do Brasil Colônia, principalmente em relação à extração de minério de ferro e manganês.

Mesmo com ênfase nas atividades de extração, Costa (2016) avalia que, após intensa produção aurífera, houve o esgotamento das minas com a extinção do produto das jazidas, e essa atividade entrou em decadência generalizada nas últimas décadas do século XVIII,

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

obrigando os mineiros a procurarem outras áreas de terra fértil no estado, voltando-se, então, para a atividade agrícola.

Lucas e Vale (2014) relatam que as áreas rurais de Minas passaram pelo processo de modernização agrícola a partir de 1960, década em que a produção camponesa foi a principal fonte de alimentos básicos. Para os autores, acontece no estado uma intensa concentração fundiária, ocorrendo concessão de subsídios e incentivos fiscais, o que fez a terra se transformar em mercadoria. Isso levou à valorização do preço e à eliminação acelerada dos pequenos produtores camponeses da região.

Com tal situação, se desencadeiam diversas lutas no campo, que foram, por vezes, marcadas por violência, inclusive com assassinatos de camponeses. Segundo Freitas (2012), a criação de assentamentos rurais foi o resultado de toda essa luta e representa o território da recriação e reprodução do campesinato brasileiro. Para o autor – corroborado por Leite (2012) –, as políticas de assentamentos vistas atualmente se devem à luta dos camponeses ao defenderem que a constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais, resultou do esforço despendido das mais diversas lutas dos movimentos e organizações em favor da justa distribuição das terras.

Leite (2012) defende, ainda, que o termo assentamento rural, no Brasil, foi vinculado ao controle desse espaço pelo Estado, bem como aos processos de luta e conquista da terra pelos trabalhadores rurais. Porém, analisando de forma genérica, este autor acredita que a expressão assentamento rural advém dos anos 1960, “para designar a transferência e a alocação de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico, visando à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado [...]” (Leite, 2012, p. 111).

A obtenção de terras para a criação dos assentamentos rurais, segundo a Política Nacional de Reforma Agrária, pode acontecer por jurisdição, arrecadação, cessão, compra, confisco, desapropriação, discriminação, doação, incorporação, reconhecimento e/ou regularização, transferência e reversão de domínio, destacando-se ultimamente, no País, a desapropriação e a regularização fundiária como as principais formas de obtenção de títulos. Em Minas Gerais, dos assentamentos rurais criados, entre 1985 e 2011, estão presentes as modalidades de compra, doação e transferência, com pouca expressividade no cenário agrícola mineiro, pois a maioria deles foi obtida por meio da desapropriação (Freitas, 2012).

O autor relata que, enquanto os assentamentos obtidos por desapropriação no estado localizam-se mais destacadamente nas mesorregiões geográficas do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Noroeste de Minas, Norte de Minas e vales do Jequitinhonha e Mucuri, aqueles obtidos por regularização estão concentrados na mesorregião geográfica do Norte de Minas, principalmente em áreas de remanescentes quilombolas. Já nas regiões Sul/Sudoeste do estado, Lucas e Vale (2014) destacam a formação do Assentamento Primeiro do Sul, em 1997, localizado no município de Campo do Meio, como culminância da articulação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais da região.

No Nordeste de Minas Gerais, região composta pelos vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, o destaque se dá para as ocupações, entre 1985 e 1997, que contaram com muitos movimentos, organizações e famílias de trabalhadores rurais organizados, levando ao assentamento da maior parte das famílias mobilizadas inicialmente nos referidos vales, em meados da década de 1990 (Zangelmi, 2017). Contudo, a ocupação e o assentamento são apenas os primeiros passos para a conquista da terra. A partir daí,

Os assentamentos assumem, então, configurações distintas – coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; fruto de programas governamentais estaduais/ federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc. –, mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/ assentadas. (LEITE, 2012, p. 113).

Deste modo, é possível perceber que, além de serem feitas distribuições de pedaços de terras aos camponeses, se faz necessária a criação e execução de políticas públicas que os mantenham no campo. Políticas que tenham abrangência nas mais diversas áreas, como economia, saúde, educação, infraestrutura, agropecuária, desenvolvimento, etc., a fim de garantir aos camponeses o apoio do governo municipal, incentivos, facilidades para a produção e seu escoamento, estímulo à diversificação de culturas, geração de renda no próprio lote, entre outros aspectos. Tudo isso, objetivando que as famílias assentadas não voltem “a ocupar áreas periféricas urbanas, potencializando os problemas sociais” (Lucas; Vale, 2014, p. 13).

É necessário também maior mobilização no sentido de exigir apoio, através de cursos de formação e capacitação de jovens e adultos que abrangem áreas de conhecimento e habilidades consideradas necessárias para a atuação no contexto

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

social, político e produtivo atual, contribuindo assim com o desenvolvimento dos assentamentos, além de permitir sua permanência no campo. A mobilização torna-se fundamental no sentido de exigir do poder público a reforma agrária, além de políticas voltadas à manutenção e desenvolvimento dos assentamentos e a permanência do camponês no campo na busca de sua autonomia, afinal, a luta não se finda na conquista da terra. (Lucas; Vale, 2014, p. 21).

Neste sentido, reconhecemos a importância da Educação, que deve ser considerada como instrumento para os camponeses na construção da justa sociedade que aspiram a partir das suas vivências, organizações e lutas no campo. Silva (2018) defende que, no campo, existe a necessidade de “uma educação que busca contribuir para que os sujeitos camponeses tenham o seu direito a uma Escola no lugar onde vivem e que tomem como ponto de partida e de chegada as suas realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais” (Silva, 2018, p. 88).

Atestando as ideias de Silva (2018), Aguiar, Leal e Franco (2020) expressam a necessidade da ocorrência de mudanças nas políticas públicas de educação, de modo que “sejam pensadas para o meio rural, dando visibilidade, respeitando essas pessoas que vivem nesses locais e que garantam o processo de escolarização das crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres pertencentes a esses espaços.” (Aguiar; Leal; Franco, 2020, p. 68).

Ainda quanto à educação nos assentamentos rurais, Baldi e Orso (2013) estudaram os documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e concluíram que, do ponto de vista deste movimento, ela “é entendida como um dos processos de formação da pessoa humana que está sempre ligada com um determinado projeto político, com uma concepção de mundo” (Baldi; Orso, 2013, p. 280). Os autores entendem como uma das grandes inovações do MST a fim de alcançar seus objetivos a criação do seu Setor de Educação, justificando que a tal organização social compreende a educação como parte do processo de transformação da atual sociedade, destacando, por isso, a sua necessidade.

Para Baldi e Orso (2013), o MST se preocupa em “formar professores e alunos capazes de ler e compreender a realidade de forma crítica, bem como, possibilitar uma ação transformadora da sociedade” (Baldi; Orso, 2013, p. 281). Por isso, seu Setor de Educação, entendendo que “todo o processo de vivência dentro do movimento é considerado educativo e este cotidiano permeia as atividades do processo educacional ocorrido em sala de aula” (Baldi; Orso, 2013, p. 281), possui finalidades específicas, como: produzir materiais, promover cursos de formação para os educadores do movimento, “garantir o processo de escolarização

e, principalmente, possibilitar a formação de sujeitos capazes de compreender a sociedade e contribuir com sua transformação” (Baldi; Orso, 2013, p. 280).

Ainda segundo os autores, na proposta de Educação idealizada pelo MST para os assentamentos e acampamentos, há muito o que se considerar, como por exemplo: o currículo é integrado ao conhecimento científico da realidade, à luta concreta e ao saber prático, em que o ensino sempre parte da prática vivenciada nos acampamentos, numa proposição de escola e pedagogia em movimento. Assim, enquanto a escola, sendo um importante espaço na educação, atua no desenvolvimento cultural do assentamento, “resgata a pedagogia de Paulo Freire como referencial teórico-metodológico primordial ao enfatizar uma educação para a transformação social” (Baldi; Orso, 2013, p. 284).

Partindo deste contexto histórico e diante da complexidade vivenciada por pessoas com deficiência em áreas rurais, apresenta-se a seguinte questão: Como está a Educação Especial nas escolas de assentamento em Minas Gerais? Para tanto, serão verificadas as matrículas totais e dos alunos da Educação Especial que estudaram em escolas de assentamentos localizadas no estado no ano de 2020.

Caminhos Metodológicos

O Censo Escolar é um instrumento que coleta informações de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, por meio de um formulário padronizado. Castro (2000) elucida que o uso dos dados estatístico-educacionais tem sua funcionalidade reconhecida, porque são instrumentos diretos para a elaboração, discussão e avaliação de políticas públicas educacionais. É, justamente, nos censos escolares que se apresenta, estatisticamente, a situação pormenorizada da Educação nacional, uma vez que os microdados correspondem a diversas categorias e variáveis que compõem o sistema educacional, desde as informações sobre a educação em suas etapas e modalidades até os elementos mais pontuais e específicos, como, no caso deste estudo, que analisa o mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial nos assentamentos de Minas Gerais com base no ano de 2020.

Segundo Diniz (1999), o monitoramento e a avaliação do Censo Escolar são essenciais devido à descentralização do sistema educacional brasileiro, com suas profundas desigualdades regionais. Desse modo, partimos do pressuposto de que os microdados dos censos escolares nos permitem analisar a realidade educacional à luz de variáveis específicas,

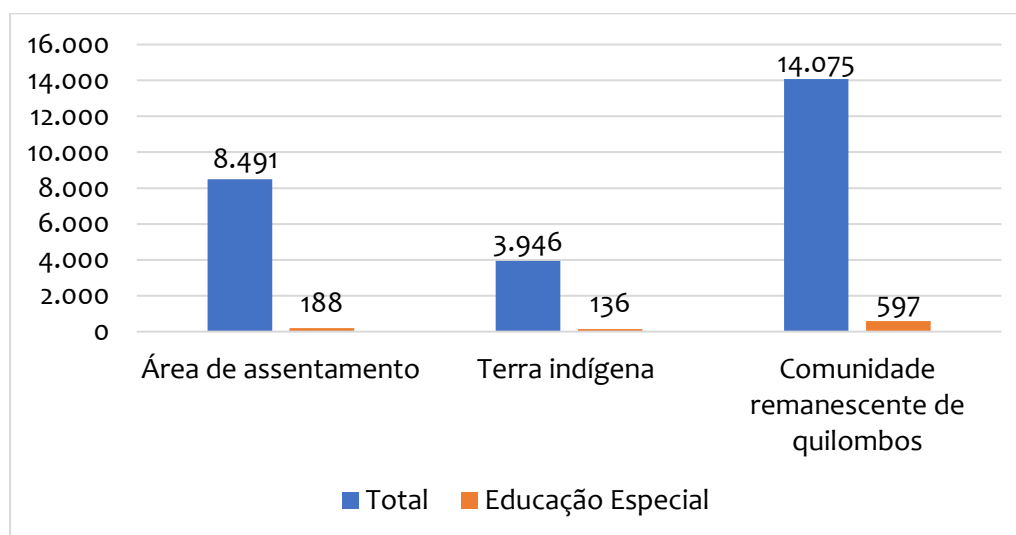
Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

como: código do estado (Minas Gerais), localização diferenciada da escola, região de localização da escola, etapa de ensino e tipo de necessidade especial.

Foram filtrados os dados de matrículas em escolas situadas em área de assentamento no estado de Minas Gerais no ano de 2020 – o mais perto do momento do estudo. Dentre os estudantes da Educação Especial que vivem em assentamentos mineiros, foram selecionadas as matrículas daqueles que apresentavam baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdez, surdocegueira, autismo e altas habilidades/superdotação. Após, os dados de matrículas foram extraídos por modalidade e etapa de ensino. Os dados sistematizados são apresentados a seguir.

Os achados da pesquisa

Figura 1: Matrículas gerais e de alunos da Educação Especial em escolas no campo com localizações diferenciadas em Minas Gerais (2020)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2020).

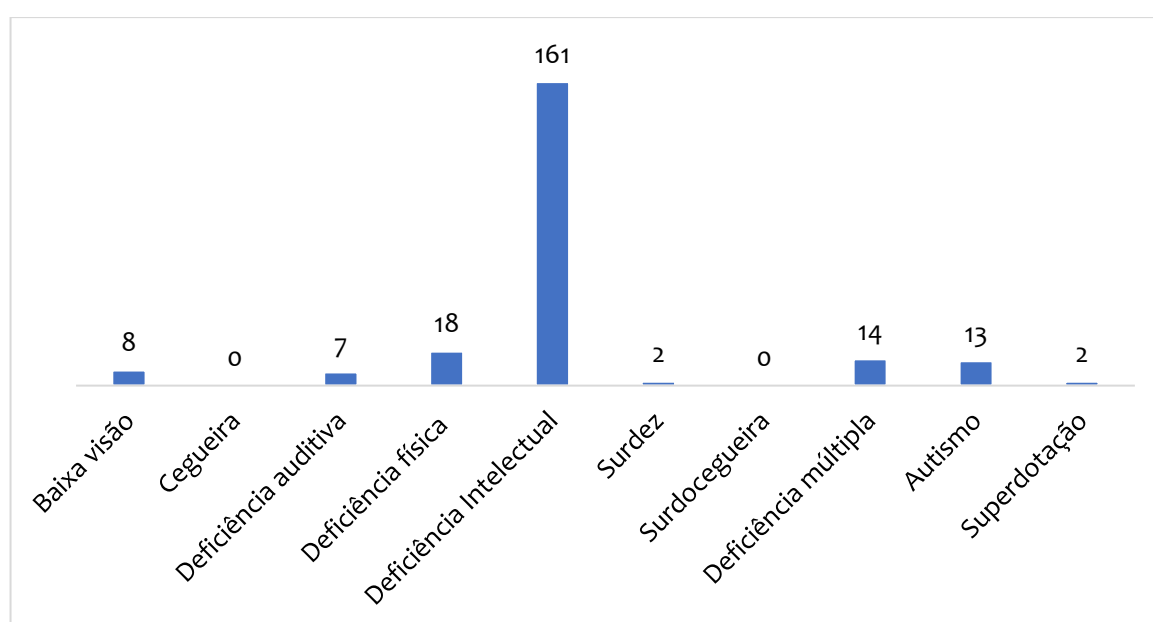
Os dados evidenciam a luta pela permanência de escolas no campo localizadas em comunidade de quilombos, em área de assentamento e em terra indígena. Também, que a educação deve se juntar a outras áreas na agenda de lutas constantes dos povos dessas localidades, na intenção de permanecerem na terra.

Concomitantemente, questiona-se: Como tem sido a permanência e o processo formal do conhecimento do povo camponês? Haja vista que os estudos de Gonçalves (2014), Sá (2015) e Mantovani (2015) revelaram o descaso do Poder Público com a área educacional e com os atendimentos de saúde, nossa indagação se faz necessária.

Há que se considerar, ainda, o preconceito, as dificuldades e os interesses de se fazer acontecer a Educação Especial nos espaços escolares de “educação regular”, seja no ambiente urbano ou rural, com a justificativa da “escolha” pelos responsáveis, e não pela efetivação de um direito. Assim, muitos jovens e adultos ainda estão segregados em classes e instituições especiais (Silva, 2021).

Com enfoque nos estudantes da Educação Especial nos assentamentos de Minas Gerais, apresenta-se a Figura 2, a seguir.

Figura 2: Matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamento em Minas Gerais (2020)



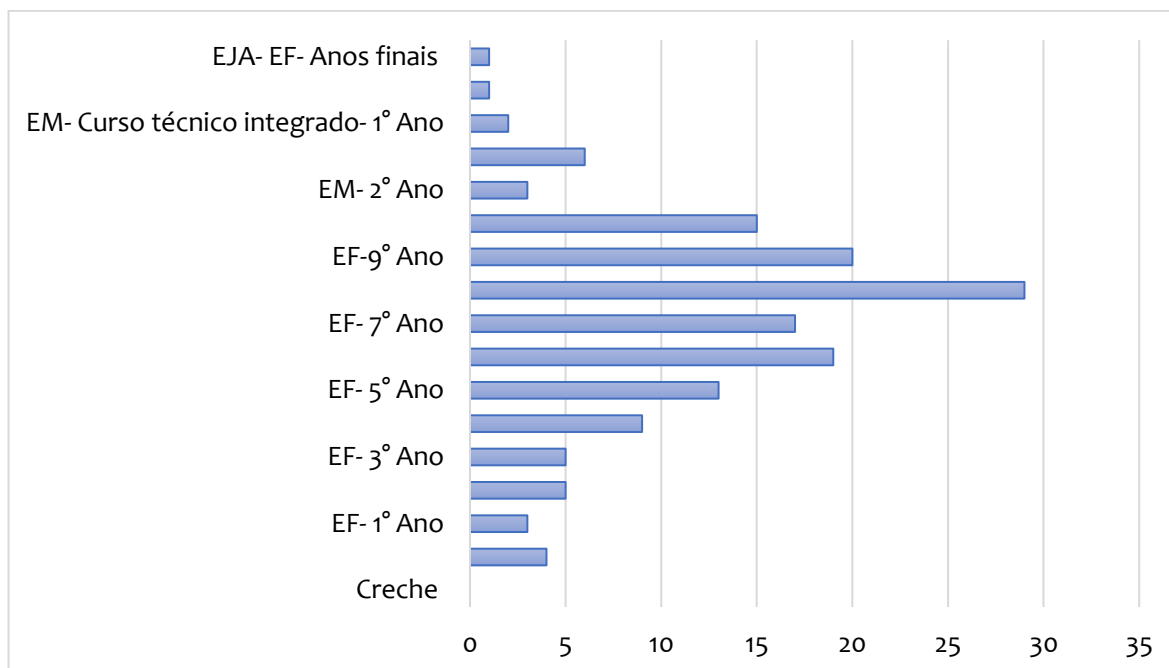
Fonte: Microdados do Inep/MEC (2020).

De acordo com Góes (2014), convergindo a disposição das matrículas da Educação Especial em âmbito nacional, a deficiência intelectual é preponderante. Problematisa-se este número elevado: Será que os professores e funcionários que vivem na cidade e trabalham nas escolas de assentamentos difundem seus preconceitos sobre a história e a cultura campesina, ainda considerando este povo como “atrasado” e com desdobramentos no diagnóstico e no processo de ensino e aprendizagem?

Os dados evidenciam a presença de estudantes com deficiências, autismo e altas habilidades/superdotação nas escolas de assentamento. Outras problematizações podem ser propostas de acordo com as especificidades: Como tem se constituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no campo? Como tem sido a trajetória escolar desses estudantes?

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

Figura 3: Número de matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamento segundo etapas e modalidades de ensino em Minas Gerais (2020)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2020).

A extração dos microdados indicou a ausência de matrículas em turmas exclusivas (classes e instituições especiais), com a prevalência no ensino regular (n= 151 matrículas), sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental – uma informação que contrapõe a tendência das matrículas da Educação Especial brasileira com afunilamento do percurso escolar (Meletti; Bueno, 2011). O dado chama a atenção, pois pode indicar os desdobramentos da luta do direito à Educação escolar, inclusive para os alunos da Educação Especial, além da concepção sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, o seu pertencimento e engajamento social no assentamento.

De um lado, identificou-se uma matrícula na EJA e três no Ensino profissionalizante, o que mostra uma divergência dos recorrentes encaminhamentos dos alunos da Educação Especial para a EJA, inclusive em classes e instituições especializadas (Gonçalves; Bueno; Meletti, 2013; Silva, 2021). Por outro lado, a pessoa jovem, adulta ou idosa pode estar se deslocando para a cidade para estudar ou, ainda, permanecer em casa, “invisibilizada”.

Considerações finais

Ao realizar esta pesquisa, pôde-se identificar o processo de ocupação e povoamento das Minas Gerais, bem como os movimentos de luta pela distribuição de terras para as famílias do MST.

Os dados mostraram em Minas Gerais a ocorrência de matrículas gerais e da Educação Especial em escolas localizadas, sobretudo em comunidades de quilombos, em área de assentamento e em terra indígena. Sugere-se a ampliação de estudos e discussões sobre esses contextos específicos.

Ao analisar as matrículas da Educação Especial no campo, especificamente nos assentamentos rurais do estado de Minas Gerais, identificou-se a predominância das pessoas com deficiência intelectual (72%) e problematiza-se: Será que os processos de identificação e diagnóstico para os povos camponeses estão relacionados a preconceitos e a uma visão “urbanocêntrica” da educação?

Por outro lado, identificou-se nas matrículas da Educação Especial um movimento pelas etapas de ensino, ou seja, não estagnaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabem, aqui, outros estudos para analisar o fluxo escolar dessas matrículas, como também o aprofundamento em microcontextos.

A análise dos dados estatísticos das matrículas na Educação Especial nos assentamentos mineiros abre caminho para que se busquem mais informações e se desenvolvam projetos e estudos que almejem criar e executar políticas públicas para a Educação do Campo, contemplando pessoas com e sem deficiência.

Referências

AGUIAR, Rose Belite Cardozo; LEAL, Fabiana Soares Fernandes; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Educação do Campo: o que Pensam as Educadoras de uma Escola do Campo no Interior do Amazonas? *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba/PN, v. 15, n. 41, 2020, p. 63-81.

ANJOS, Christiano Félix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, 2016.

BALDI, Fabiana; ORSO, Paulino José. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra–MST–Educação em Movimento. *Revista HISTEDBR On-Line*. Brasília/DF, v. 13, n. 50, 2013, p. 275-285.

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

BRASIL. **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. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **LEI nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 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. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília/SP, v. 17, n. SPE1, 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo/SP, v. 14, n. 1, 2000, p. 121-128.

COSTA, Iraci del Nero da. Sobre a integração de Minas Gerais à Vida Econômica da Colônia. **Estudios Históricos**. Uruguai. A. VIII, n. 16, 2016, [s.p].

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O censo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília/DF, v. 80, n. 194, 1999, p. 156-163.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso). São Paulo/SP, v. 34, 2008, p. 273-289.

FREITAS, Ricardo Luis de. Políticas de Assentamentos Rurais em Minas Gerais: Emancipação Camponesa ou Subordinação?. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 1. 2012. Uberlândia/MG. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-15.

GÓES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências no PRONERA**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; TORRES, Beatriz Fonseca; SILVA, Fabiane Maria. Estudantes de áreas rurais com deficiência na educação de jovens e adultos em Minas Gerais. In: SANTOS FERNANDES, Ana Paula Cunha dos; CARMO, Débora Kátia Ferreira do; PEREIRA, Aleixa Caroline Teixeira. Educação Especial do Campo: estudos iniciais nas ilhas de Cotijuba e Combu. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**. Boa Vista/RR: Editora da UEPA, v. 2, 2021. p. 91-104.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa Censo 2021**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LEITE, Sérgio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP: Expressão Popular, 2012. p. 110-114.

LUCAS, Kelson Serafini; VALE, Ana Rute do. Assentamento primeiro do Sul: passado de luta, presente de resistência e futuro de incertezas. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria/RS, v. 18, n. 1, 2014, p. 7-22.

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

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília/DF, v. 17, n. 33, 2011, p. 367-383.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 11, n. esp.1, 2016, p. 489-502.

PORTO, Klayton Santana; DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. Educação do campo e inclusão de alunos com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**. Belo Horizonte/MG, v. 24, n. 42, 2021, p. 110-133.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 42, n. 2, 2017, p. 707-728.

Mapeamento das matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de Assentamentos em Minas Gerais

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

SILVA, Maria do Socorro. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu Diálogo com a Educação Popular e a Pedagogia Decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba/PR, v. 13, n. 34, 2018, p.77-94.

SILVA, Fabiane Maria. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)**. 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2021.

ZANGELMI, Arnaldo José. Convergências, divergências e confrontos na luta pela terra: o processo de ocupações no nordeste mineiro (1985-1997). **Tempos Históricos**. [S. l.], v. 21, 2017, p. 230-260.

Notas

ⁱ Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a qual se direciona para o trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

ⁱⁱ Tendência educacional que propõe o fechamento de escolas do campo, cujos índices de matrículas sejam baixos. Esta proposta visa realocar os alunos em escolas maiores, geralmente situadas nos centros urbanos (Rodrigues et al., 2017).

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, Edital 05/2021. À bolsista (PIBIC/CNPQ) Esther Aparecida Pantoja de Freitas Oliveira, pela coleta dos dados. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – Processo APQ-02548-18 por financiar o Projeto “A Educação Especial no estado de Minas Gerais (2007-2017)”.

Sobre os autores

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Possui Graduação em Pedagogia (2010) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, mestrado em Educação pela UEL (2012) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2014). Pós-Doutorado em Educação pela UEL (2016). Atualmente é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5621711552244157>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>; E-mail: taisaliduenha@ufmg.br.

Walice Soares Rodrigues

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com foco em Conhecimento e Inclusão Social, onde integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar – GEPEEDE. Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Bacharel em Engenharia Industrial Elétrica. Licenciado em Matemática/Ciências. Graduado em Pedagogia. Atualmente desenvolve as atividades da função de Diretor do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3487427077559044>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4622-251X>; E-mail: walicers@gmail.com.

Augusto César Cardoso Mendes

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com foco em Conhecimento e Inclusão Social. Ele é também psicólogo de formação e atua na pesquisa em Educação, com interface na Psicologia. Seu trabalho se concentra nas discussões sobre Educação Especial Inclusiva no contexto da Educação do Campo, com experiência na inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica e Superior. Augusto integrou o Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos, atendendo aos graduandos com deficiência dos diferentes cursos de uma instituição de ensino privado da região metropolitana de Belo Horizonte. Ele é membro da Red Latino Americana de Psicologia Rural e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE/UFMG), além de participar da Rede de Educação Especial do Campo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202752066289866>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0249-0026>; E-mail: gutocm8@gmail.com.

Recebido em: 04/11/2023

Aceito para publicação em: 10/11/2023