

Construindo pontes inclusivas: o desafio do direito à educação para estudantes com deficiência no ambiente rural

Tarciana Sales Santos

Karine Vichielt Morgan ()*

Introdução

Muitos esforços políticos, acadêmicos e de movimentos sociais são dedicados à garantia do direito à educação para todos, embora em uma época de violações persistentes essas salvaguardas possam parecer inatingíveis. Diante desse cenário, destaca-se a urgência de fortalecer a defesa do direito à educação, considerado fundamental para promover outros direitos e para a participação cidadã em espaços sociais e políticos. A educação é reconhecida como um direito humano, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabelece a educação como "instrução" a ser oferecida gratuitamente nos anos iniciais e fundamentais, orientada pelo respeito aos direitos humanos e pela promoção do pleno desenvolvimento da personalidade humana (ONU, 1948).

Desde a Declaração da ONU de 1948, a UNESCO tem fortalecido o movimento "Educação para Todos" por meio de eventos e conferências, como Jomtien, Dakar e Incheon. Esses documentos reafirmam o direito à educação para todos, estabelecendo compromissos para garantir o acesso universal à educação e criar um ambiente propício para uma educação de qualidade ao longo da vida (UNESCO, 1990; 2000; 2015).

A Declaração de Salamanca, proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, ampliou o conceito de "educação para todos" ao incorporar a visão de educação inclusiva. Em resposta ao contexto global de exclusão, sofrimento e vulnerabilidade social, a declaração enfatiza a necessidade de ações que atendam às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas. Para alcançar um sistema educacional inclusivo é crucial assegurar condições igualitárias de acesso, permanência e participação no

(*) *Tarciana Sales Santos* é mestranda em Políticas, Gestão e Formação de Professores pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: proftarciana@yahoo.com.br. *Karine Vichielt Morgan* é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professora Adjunta I da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: karine.vicmorg@professores.estacio.br.

processo de ensino e aprendizagem, eliminando as barreiras existentes e considerando as diversas diferenças, desde a educação básica até os níveis mais avançados (ONU, 1994).

Apesar dos esforços internacionais e nacionais para garantir o acesso à educação de qualidade para todos, alguns grupos desfavorecidos permanecem, seja por suas características biológicas, econômicas, culturais ou de onde vivem, à margem dos direitos teoricamente garantidos a todas e todos. É o caso das pessoas com deficiência que vivem em áreas rurais. Nesse sentido, Anjos (2016) argumenta que esses sujeitos sofrem processos invisíveis ao longo de dois eixos, um relacionado à condição de deficiência e outro à condição de campesinato.

Por outro lado, no que diz respeito às condições materiais de (re) sobrevivência das pessoas com deficiência, estudos alertam para a falta de estrutura, recursos e serviços profissionais nas escolas do campo (MARCOCCIA, 2011; PALMA, 2016; SANTOS, 2018; RIBEIRO, 2020). Outro ponto destacado pelos pesquisadores é a falta de profissionais dedicados e mesmo de formação continuada para os professores que atuam na zona rural (FERNANDES, 2015; NEGRÉO, 2017). Porém, destaca-se que, segundo Nozu (2017), um grande número de crianças e adolescentes com deficiência em idade de escolaridade obrigatória na zona rural está fora da escola, ou seja, privados do direito à educação.

Diante do exposto e inspirado em Boaventura de Sousa Santos (2010), este artigo busca problematizar o direito à educação dos alunos com deficiência, tendo em vista as múltiplas identidades e diferenças que os constituem na interface com a educação do campo. Tal objetivo toma materialidade ao travar uma discussão sobre os sistemas reguladores da desigualdade e da exclusão, abordando o vínculo entre o direito à igualdade e o direito à diferença.

Os direitos à igualdade em nossa sociedade

Desigualdade e exclusão são o que Santos (2010) chama de “sistemas de filiação hierárquica”. É uma forma de organização social baseada em prioridades, superioridade e poder de certas pessoas sobre outras. Segundo o autor, a atribuição desigual ocorre por meio de uma integração social subordinada em que a presença de quem está nos níveis mais baixos é indispensável.

De outro lado, a pertença pela exclusão é pautada em uma hierarquia baseada na segregação, de acordo com a qual o pertencimento se dá pela forma como se é excluído (SANTOS 2010). A exclusão pode ser entendida como um fenômeno cultural e social. Isso

porque está relacionada ao processo histórico de produção da proibição por meio de um discurso da verdade, e porque está vinculada a uma determinada cultura.

Esse sistema tem como base o princípio intrínseco da diferença, seja por viés biológico, seja por viés científico, e a ciência da normalidade. Assim, são produzidos mecanismos naturais que estabelecem limites à igualdade que, quando ultrapassados produzem transgressões, sendo o indivíduo ou grupo violador desqualificado, como nos exemplos do louco e do criminoso, cuja periculosidade que lhes é atribuída justifica sua exclusão (SANTOS, 2010).

Noções como igualdade, diferença e desigualdade são conceitos presentes nesses sistemas de pertença e estão relacionados entre si, mas não de uma mesma forma. Ao considerarmos o binômio igualdade/diferença, estamos diante da seara das essências, ou seja, próprio das diferentes características inerentes à espécie (idade, sexo, etnia, etc), sendo inevitáveis pela ação humana. Pertence, portanto, à ordem dos “contrários”, pois envolve duas modalidades de ser que se opõem (BARROS, 2016).

Dessa forma, enquanto igualdade/diferença opõem-se por contrariedade, igualdade/ desigualdade opõe-se por contradições. As relações de igualdade/desigualdade não ocorrem atreladas ao essencial, mas a elementos circunstanciais históricos, ligados a formas de tratamento ou situações sociais. Pode ser avaliada segundo critérios como renda, riqueza, liberdades ou acesso a serviços.

Assim, o tratamento de duas pessoas pauta-se em igualdade ou desigualdade à medida que sejam concedidas mais prerrogativas ou restrições a um do que a outro, independentemente de suas diferenças. Nessa lógica, por exemplo, é possível tratar desigualmente dois indivíduos do mesmo sexo em relação à oportunidade de trabalho, o que indica como desigualdade e diferença nem sempre são interdependentes, apesar de possível (BARROS, 2016).

Ao observar as condições da educação rural, é possível perceber como as relações hierárquicas de desigualdade e marginalizações se articulam no caso de sujeitos com deficiência que vivem (e às vezes também estudam) em áreas rurais. As condições de acesso à educação dessas pessoas, problemas estruturais enfrentados, serviços que não atendem às suas especificações, fechamento ou desnuclearização de escolas rurais são, por vezes, vetores de silenciamento desses grupos, onde podem permanecer em situação desigual do atual modelo de educação, que ainda se concentra fortemente em práticas centradas na cidade.

De acordo com Mendes (2006) e Nozu (2017), as pessoas com deficiência que vivem

e/ou aprendem no meio rural podem ser colocadas em espaços de desigualdade ou exclusão que se alternam em espiral e não necessariamente em movimentos ordenados ou coexistentes conforme a perspectiva. Ademais, segundo Arroyo (2015), compreendendo os problemas associados à negação dos estudantes pobres, negros, indígenas, rurais, torna-se necessário aprofundar a análise da identidade histórica, da separação étnica e racial. É importante pensar como os mecanismos de poder articulam a negação do direito à educação à negação de terra, trabalho, renda, teto etc.

Se a desigualdade e a marginalização são criadas na ordem social vigente, formulam-se mecanismos para controlá-las. Com o auxílio desses dispositivos é possível controlar os sistemas combinados, mantendo-os dentro de certos limites e evitando a redundância de ambos. Nesse sentido, uma das formas de gerir a desigualdade e a marginalização é o mecanismo ideológico do universalismo, que pode assumir sua forma “antidiferencial” ou “diferencial” (SANTOS, 2010).

Um novo desafio é conectar a política de igualdade com a política de identidade. Uma política que busca a igualdade não precisa necessariamente se reduzir a um padrão que reconheça apenas uma identidade, visto que nem toda diferença é inferior. Uma política baseada na verdadeira igualdade pode possibilitar a articulação horizontal de diferentes identidades e suas diferenças (SANTOS, 2010).

O direito à educação das pessoas com deficiência que vivem no meio rural pode ser abordado nessas discussões. Para tanto, uma revisão dos documentos normativos sobre a educação de agricultores com deficiência pode mostrar como as dimensões de igualdade e diferenças estão entrelaçadas com seus direitos, ajudando a delinear possíveis caminhos para uma abordagem multicultural da política educacional.

Direito à educação: entre educação especial e educação no campo

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação no rol dos direitos sociais como direito público subjetivo, cuja garantia é dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade. Para ser eficaz, o governo deve fornecer educação básica gratuita e obrigatória, acesso ao ensino superior, programas de assistência adicionais, dentre outras garantias. Para as pessoas com deficiência, cuidar da oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro da rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 complementa as disposições constitucionais e acrescenta que deve ser garantido o acesso a escolas públicas gratuitas perto

de onde os alunos moram. Além disso, nos casos em que a obrigação do Estado com a educação, especialmente de cuidar dos deficientes, não é respeitada, esta lei impõe às autoridades suas obrigações de responder pela violação do direito à educação (BRASIL, 1990). As diretrizes nacionais de educação especial para a educação básica emitidas pela Resolução CEB/CNE nº 2/2001 do Ministério da Educação (HMM) estabelecem que a assistência prestada aos deficientes deve abranger todas as fases e formas de ensino, desde a pré-escola, sempre que a necessidade for determinada em consulta com o examinador e a família.

Para fazer isso o sistema educacional regular deve incluir todos os alunos e responsabilizar-se por fornecer assistência educacional especial a esses alunos na escola. Aponta-se que os sistemas educacionais deveriam contar com um setor responsável pela educação especial, cujo papel é viabilizar o processo de inclusão. Para o tratamento, pautado no reconhecimento da dignidade humana e das diferenças, evidencia-se, entre outras coisas, a possibilidade de flexibilização do currículo, a colaboração dos professores, o uso de ferramentas e materiais (BRASIL, 2001).

Segundo Santos (2010), o sistema de universalismo antidiferença tenta negar ou homogeneizar as diferenças. Analisando a atuação do MEC por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pode-se afirmar que é provável que haja uma tentativa de minimizar esse sistema antidiscriminatório, principalmente se enfatizar que o atendimento voltado a esse público deve estar pautado no reconhecimento das diferenças, incluindo a possibilidade de alterar o currículo, se necessário.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que visa estabelecer diretrizes para combater a discriminação e garantir que todos os sujeitos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham o direito de serem educados juntos com os demais alunos. Neste documento, ressalta-se que a educação especial é uma modalidade de educação que “perpassa todos os níveis, etapas e regimes, presta atendimento educacional especial, disponibiliza recursos e serviços e instruções para sua utilização na aprendizagem e para a aprendizagem nas classes regulares”.

Esta política abrange os Serviços de Educação Especial, portanto para promover atividades que apoiem a especificidade de cada sujeito, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como uma estratégia para organizar recursos que auxiliem

na capacitação do serviço público, removendo possíveis barreiras existentes (BRASIL, 2008). Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, existem dois instrumentos que, além de outras negociações, regulamentam o fornecimento de AEE, a Resolução nº 4/2009 e a Portaria nº 7.611/2011. A primeira estabelece que esse atendimento deve ser prestado no segundo dia letivo e pode ocorrer na mesma escola onde o aluno está matriculado, em outra rede regular ou em outras instituições de ensino, desde que conveniadas com as autoridades.

As salas de Recursos Multifuncionais (SRM) mostram sua generalização para outros ambientes escolares (BRASIL, 2009). Já a Portaria nº 7.611/2011 estabelece que o AEE contemple recursos funcionais, pedagógicos e acessíveis que são disponibilizados de forma contínua e institucional. Sua oferta deve complementar a educação de alunos com deficiência ou deficiência global de desenvolvimento, que é contínua, mas limitada ao tempo em que o aluno participa do SRM.

A sua natureza suplementar destina-se a alunos com elevada capacidade/talento. Os seus objetivos são promover o acesso à educação geral, a participação e a aprendizagem, assegurar apoios especiais de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, incentivar o desenvolvimento de recursos destinados a eliminar obstáculos para o desenvolvimento da aprendizagem e do ensino, além de assegurar as condições de continuidade a estudos do mais alto nível (BRASILIO, 2011).

Outro documento sobre o tema é o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem por objetivo erradicar o analfabetismo, generalizar a educação e superar a desigualdade e a discriminação, foram publicadas diretrizes e objetivas para sua implementação. Um deles é a generalização do acesso ao AEE e à educação básica para alunos da educação especial. Prevê ainda, em conformidade com disposições anteriores, que para assegurar um sistema de ensino inclusivo, o AEE deve ser preferencialmente prestado na rede regular de ensino, que deve incluir SRM, turmas, escola e serviços especiais, públicos ou contratados (BRASIL, 2014).

A oferta hegemônica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais é condicionada pelas ressalvas dos estudiosos de que seria ‘tamanho único’ para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência (MENDES; MALHEIRO, 2012). Da mesma forma, de acordo com Santos (2010), pode-se perguntar se a prevalência de SRM como lócus de disponibilidade de AEE indicaria a presença de universalismo diferencial como gestão da desigualdade ou exclusão. Assim, esse modelo hegemônico pode invisibilizar ou negar diferenças dentro de um grupo de pessoas com deficiência.

Como em algumas áreas rurais os programas de contraturno não levam em consideração as especificidades de escolas localizadas longe das residências dos alunos ou onde não há trânsito (PALMA, 2016), o atual modelo de AEE ajudaria a fortalecer o combate à discriminação nas áreas rurais, negando as diferenças e necessidades de cada realidade. Um ano após o PNE, foi aprovada a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência.

Esta lei tem enfoque não só nas necessidades destes sujeitos, mas também nas suas potencialidades e visa definir os termos utilizados na matéria, evitando interpretações contraditórias. Além de tratar de direitos como vida, qualificação e reabilitação, saúde, mostra como tudo deve ficar claro para promover de fato a inclusão social, inclui também a educação como responsabilidade do Estado. Portanto, o governo deve tomar medidas para melhorar o sistema educacional para garantir o acesso, a participação e a permanência do aluno, removendo barreiras e oferecendo serviços que atendam às características das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Examinando a regulamentação sobre a educação do campo, verifica-se que algumas particularidades dessa modalidade de ensino estão elencadas na Lei nº 9.39/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Pública (LDB). Considerando as características de cada região e população, ciclos agrícolas, condições climáticas e atividades rurais, prevê a possibilidade de mudanças no sistema educacional e na organização escolar para se adequar a cada contexto social (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 1 do CNE/CEB de 2002 confirma as diretrizes operacionais para a educação básica no meio rural. Enfatiza o acesso universal à educação básica para os residentes rurais como uma responsabilidade do Estado. Todavia, não se trata de uma promoção urbana, portanto chama-se a atenção para as peculiaridades das escolas rurais, cuja identidade está diretamente relacionada à realidade de sua localização e ao conhecimento do público. Assim, as propostas pedagógicas dessas instituições devem ser adaptadas para levar em conta toda a diversidade do campo, seja ela de origem social, cultural, política, econômica, sexual, geracional ou étnica (BRASIL, 2002).

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº. 2 foi publicada, fornecendo diretrizes para o desenvolvimento de uma política nacional de educação básica no meio rural. Essa norma faz uma interface entre a educação especial e a educação do campo, dado que exige que os alunos com deficiência residentes na zona rural frequentem principalmente o ensino regular, a

exemplo da LDB ao tratar das pessoas com deficiência e da Educação Inclusiva. É possível inferir, em análise ao regramento exposto, que a universalidade do acesso, a permanência e o sucesso escolar são objetivos precípuos dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2008).

O principal objetivo da Portaria nº 7.352/2010 ao regulamentar a política de educação do campo consistiu em aumentar a oferta de educação básica e superior e qualificação para a população rural. De acordo com o regulamento, a educação do campo deve ser realizada por meio da formação básica e avançada dos profissionais, garantindo condições de infraestrutura, transporte, material didático, equipamentos e adaptações no projeto político-pedagógico ao contexto local respeitando a diversidade existente (BRASIL, 2010).

Para definir uma escola do campo, estabelecem-se dois critérios: a localização e seu público. Assim, instituições que estejam localizadas na zona rural do município (segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou que servem principalmente a população desse ambiente. Além dessas possibilidades, aulas vinculadas a escolas localizadas em áreas urbanas podem ser consideradas “aulas ao ar livre” desde que atendam aos requisitos desse dispositivo (BRASIL, 2010).

Em 2014, o PNE também mencionou a educação do campo como estratégias relacionadas com esta categoria, à semelhança de regulamentos anteriores, preveem-se a sua expansão e promoção, tendo em conta as suas características, necessidades e práticas socioculturais. Diferentemente de outros dispositivos, com exceção da Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, o PNE trata da interface da educação especial com a educação do campo e propõe a organização de tecnologias pedagógicas que expressem as particularidades desses métodos, promoção da gratuidade do ensino médio integrado à educação profissional; Implantação do SRM e formação continuada dos professores de AEE nessas escolas (BRASIL, 2010).

Diante dos documentos políticos-normativos estudados, pode-se afirmar que a legislação interna acompanha a tendência de inclusão predominante na dimensão internacional. A Constituição Federal de 1988 e a LDB afirmam o direito público subjetivo à educação básica obrigatória, que inclui tanto a educação especial quanto à educação rural. Isso significa que qualquer pessoa, grupo ou outra entidade pode exigir que esse dever nacional seja cumprido.

No entanto, ARROYO (2015, p. 21) argumenta que essa ênfase nos direitos subjetivos ainda é vista como um tanto individualista. Segundo o autor, tal entendimento “impediu o

andamento de processos de reconhecimento de direitos coletivos, negação e fortalecimento de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais.

Nesse contexto, é importante a luta e resistência de agricultores e pessoas com deficiência pelo seu reconhecimento como objetos de direitos. Inúmeros dispositivos foram criados para garantir o direito à educação, abordando as diferenças, removendo barreiras e criando serviços que promovam o ensino e a aprendizagem nas escolas regulares.

Por meio desses movimentos, foram alcançadas conquistas nas últimas décadas na formação de políticas públicas que atendam às necessidades dessas pessoas (SOARES, 2011). No entanto, algumas partes dessa estrutura ainda são fragmentadas, como a intersecção da educação especial com a educação do campo. A análise da legislação que garante esses direitos mostram que há uma delicada articulação entre as categorias desses pontos de contato, principalmente nas disposições sobre educação do campo. Isso leva à questão de saber se o sistema jurídico atual está de fato enraizado nas interseções da diferença nesse contexto; se o sujeito camponês ou deficiente construído pelos textos legais abrange as interseções de identidades e diferenças. Um desafio urgente é pensar o metadireito dos agricultores com deficiência à educação, que expresse igualdade e diferença (SANTOS, 2010)

É fundamental enfatizar também que a referida Convenção tem como sua principal meta a prevenção e a eliminação de todas as formas de discriminação contra indivíduos que são "portadores de deficiência", visando garantir a sua plena integração na sociedade. No entanto, para alcançar esse objetivo, é imprescindível que os Estados que fazem parte da Convenção adotem medidas de natureza legal, social, educacional e laboral, a fim de reduzir as discriminações enfrentadas pelas pessoas com deficiência (BRASIL 2001b)

Ao longo da história, apresentamos uma sequência cronológica dos fatos que subsidiaram a trajetória da “Educação Especial excludente” para uma “Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional” para pessoas com deficiência. Nas últimas duas décadas, é notório o avanço das matrículas dos estudantes apoiados pela Educação Especial no sistema regular de ensino.

Conforme o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o número de matrículas na Educação Especial apresentou aumento de 216% entre 1998 a 2017, ou seja, esse quantitativo cresceu de 337 mil em 1998 para mais de 1 milhão em 2017. Nas últimas décadas, inicia-se um movimento que, além da inclusão social, visava à inserção dessas pessoas na rede regular de ensino. Esse movimento deu origem às discussões acerca da inclusão, que intensificaram o debate sobre a garantia do direito de acesso à

educação para todos.

A sociedade brasileira tem se preocupado com a questão da educação inclusiva e vem promovendo discussões e elaborando dispositivos legais, ao longo dos anos, no intuito de promover uma sociedade mais justa e que seja contra todas as formas de discriminação às pessoas que apresentam deficiência nas práticas sociais, a fim de alertar toda a sociedade para a necessidade de garantir a acessibilidade desses indivíduos em todos os grupos sociais, sem reservas e/ou exclusões.

Em 1988, a Educação Especial passa a compor o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT). Nesse mesmo ano, diante da necessidade de professores especializados, realizou-se o 1º Curso de Especialização da Educação Especial, em convênio com a UFES.

A partir de 1990, amplia-se o movimento da universalização da educação, à luz dos indicativos contidos na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de Jomtien (1990), Tailândia, no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) e na Declaração de Salamanca (1994). Ressalta-se, nos referidos documentos, a valorização do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a inclusão de todos os alunos no ensino comum, inclusive aqueles que apresentam deficiências. Os apontamentos assinalam ainda para a reorganização e reestruturação dos sistemas de ensino como eixo central, que se prolongariam no processo de aprendizagem na classe comum.

No Estado do Espírito Santo, entre as ações realizadas neste período, destaca-se a criação das salas de apoio destinadas ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência mental, as quais, posteriormente, passaram a ser designadas como salas de recursos. Ainda na década de 90, a Equipe de Educação Especial da SEDU, visando à promoção da inclusão, no ensino regular, de todos os alunos com necessidades educacionais especiais – conceito predominante naquele momento histórico – inicia a extinção das classes especiais e amplia o atendimento em salas de recursos e o atendimento itinerante.

As formações continuadas também tiveram fomento nessa época. A partir de 1995, além dos cursos já oferecidos para as áreas específicas, a SEDU, em parceria com o MEC, promoveu o curso Necessidades Especiais em Sala de Aula, com o objetivo de formar professores da educação comum. Com a continuidade do movimento inclusivo, foram criadas a primeira sala de recursos para alunos com altas habilidades /superdotação, em 1995, no Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), e o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), em 1998, sendo este último

resultante de uma parceria com o MEC.

No ano de 2003, ocorreu a implantação da primeira classe hospitalar na cidade de Vitória. Em 1997, tendo em vista ampliar o debate sobre o cumprimento da legislação vigente e a formação dos professores de todo o estado, organizou-se um grupo formado por instituições governamentais e não governamentais, com a participação da SEDU e coordenado inicialmente pela Ouvidoria e, posteriormente, pelo Centro de Educação da UFES.

Esse movimento teve como desdobramento a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva e, como ação principal, a realização do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. No ano de 2001, período em que as ações da Educação Especial estavam voltadas para a municipalização, houve uma maior aproximação entre Estado e municípios, tendo como desdobramento ações de formação que objetivaram a promoção de uma política de princípios inclusivos envolvendo a comunidade escolar.

A SEDU, com o objetivo de sistematizar e operacionalizar a educação pública no Estado, em 2003, coordenou a elaboração do documento “Política Educacional do Estado do Espírito Santo”. Nesse documento, consta um capítulo destinado à Educação Especial, intitulado “Educação Especial e Educação Inclusiva: do que estamos falando?”. Esse item retrata a trajetória da Educação Especial, identifica quem são os alunos dessa modalidade de ensino, quais são seus direitos e aponta sugestões e diretrizes de formação continuada em serviço. Também estabelece o papel do professor e promove a implementação de serviços de apoio necessários à demanda apresentada.

Em julho de 2004, a Equipe de Educação Especial promoveu um encontro com as equipes de Currículo e Formação da SEDU Central e as Superintendências Regionais de Educação (SRE) de Colatina, Guaçuí e Vila Velha, com o objetivo de repensar, avaliar e ressignificar o trabalho desenvolvido nas salas de recursos e o papel do professor especializado. Em 2005, foi instalado o Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS e, nessa mesma data, a Educação Especial uniu-se à Equipe de Projetos Especiais, denominada Equipe Inclusão e Diversidade.

Em 2006, foi criado o Núcleo de Atividades Para Altas Habilidades/Superdotados (NAAH/S). Ambas as unidades de atendimento resultaram de uma parceria com o MEC/SEESP. A partir de 2007, com a reestruturação da SEDU, a fim de consolidar e fortalecer a política de educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino foi criada a Subgerência de Educação Especial. Ressaltamos, ainda, que as classes especiais foram

gradativamente transformadas em salas de recursos e que as escolas especiais estaduais na área da surdez têm sido reorganizadas como centros de apoio.

Em 2006, o grupo de pesquisa da área de educação especial/inclusiva da UFES apresentou proposta com vistas a mapear a situação da educação especial no Espírito Santo. Essa pesquisa contou com a parceria da SEDU e a participação de professores da educação especial e do ensino comum, bem como de gestores e pedagogos das escolas comuns e especializadas (APAES e PESTALOZZI), envolvendo em torno de 900 pessoas. No período de 2007 a 2009, foram desencadeadas ações de formação continuada, em parceria entre a SEDU, MEC/SEESP e a UFES, com vistas a promover debates no sentido de pensar direcionamentos para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Visando dar visibilidade à política instituída até então, a ênfase das ações recaem na descentralização, ampliação e aperfeiçoamento do atendimento educacional especializado. Apesar de o início da realização de ações voltadas para Educação Especial no Estado datar de 1957, percebe-se ainda hoje a ausência ou descontinuidade de políticas efetivamente propostas pelos governos, o que evidencia avanços e retrocessos históricos que apontam para a necessidade de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Especial na Educação Básica e Profissional que se constituem e dão alicerce para uma política de estado.

As políticas de educação especial na rede municipal de Itapemirim-ES

A Educação Especial em Itapemirim-ES foi estabelecida em 2012, com atendimentos em instituições especializadas e classes especiais, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº. 9.394/96, que reconheciam a Educação como direito público e subjetivo. O setor foi impulsionado por um único profissional, resultando na matrícula de alunos em escolas comuns. O Programa Sala de Recursos Multifuncionais e o Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Especial intensificaram esse processo, resultando na implementação de salas de recursos multifuncionais (SRM) a partir de 2012.

Em 2019, no entanto, o recurso para as SRMs foi suspenso. Atualmente, a rede possui 99 docentes para atuação nas salas regulares de deficiência intelectual, nenhum na área de surdez, 3 na deficiência visual e 120 cuidadores, sem atendimento em altas habilidades/superdotação. Uma tensão na contratação de profissionais destaca a substituição de professores de Educação Especial por cuidadores, apesar do acordo com o Ministério da Educação para a instalação das SRMs.

Além da instalação das SRMs, foram promovidas ações como formação continuada, reuniões com gestores escolares e assessorias às unidades de ensino, resultando no aumento das matrículas, de 25 alunos em 2008 para 309 em 2020. Em 2011, foi criada a Coordenadoria de Educação Inclusiva e do Direito à Diversidade para promover a inclusão e abordar diversas políticas educacionais.

Em 2014, um Termo de Ajuste de Conduta com o Ministério Público ampliou os serviços de apoio à escolarização de alunos da Educação Especial. Discussões sobre a inclusão na sala de aula comum, em articulação com o atendimento educacional especializado, foram fortalecidas. A Política Municipal de Educação Especial de Itapemirim-ES busca incorporar as vozes de profissionais, alunos e suas famílias, proporcionando diretrizes para a oferta da Educação Especial na Educação Básica.

Conclusão

A educação como direito humano é de extrema importância para que a sociedade garanta a efetiva participação e cidadania das pessoas. Nas áreas rurais onde as pessoas com deficiência estão presentes, a luta pela garantia desse direito é ainda mais urgente devido à aparente invisibilidade, silenciamento e descaso com crianças, jovens e agricultores com deficiência, fato que os impedem de frequentar a escola. Por outro lado, os documentos normativos da educação inclusiva preveem o atendimento de pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, levando em consideração suas especificidades, necessidades e potencialidades.

Por outro lado, em relação à educação do campo, menciona-se que deve ser assegurada a educação da população vinculada ao estado, disponibilidade de infraestrutura, transporte e materiais e proposta pedagógica adaptada às especificidades de cada contexto. Apesar de a legislação tentar dar conta das diferenças, seja por meio da educação especial, seja por meio da educação do campo.

Observando para a educação do campo, nota-se que ela se concentra nas diferenças relacionadas ao meio social, enquanto a educação especial é dominada pelas diferenças relacionadas aos indivíduos. Portanto, há uma essencialidade das origens e da biologia. Assim, parece que a condição do camponês não inclui a condição da pessoa com deficiência, e vice-versa, o que produz e mantém esses sujeitos em situação de desigualdade e/ou marginalização. Nesse ponto, ressalta-se que o direito à igualdade e à diversidade requer uma maior articulação da educação especial com a educação do campo, o que possibilita o

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 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: MEC/ CNE/CEB, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7256/TeseAPCSF.pdf?sequence=1&Allowed=y>. Acesso em: 16 out. 2020.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista brasileira de educação.v. 11. n. 33. p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh>

oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5058376. Acesso em: 16 out. 2020.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. *Inclusão Social*. Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>.

Acesso em: 16 out. 2020.

ONU. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Assembleia Geral da ONU, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 out. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 out. 2020.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: http://wws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3764.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/3288/1/EduardoAdaoRibeiro.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, cap.8, p. 279-316.

SANTOS, E. R. dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-EDINEIDE.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SOARES, S. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 out. 2020.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon-Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 16 out. 2020.

Resumo: O artigo visa investigar a questão do direito dos estudantes com deficiência, por meio de um estudo documental do arcabouço legal que se insere na Interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Para tanto, tomou-se como base as teorias de Boaventura de Sousa Santos sobre igualdade e diferença. O trabalho se desenvolveu para além da análise documental, um estudo bibliográfico, levando em conta as particularidades tanto da situação de deficiência quanto da vida no campo. As análises aqui realizadas apontam que o desafio do direito à educação na perspectiva multicultural deve se constituir nas articulações entre igualdade e diversidade, com a presença de uma interface da Educação Especial e da Educação do Campo que atenda as necessidades específicas e as diferenças socioculturais.

Palavras-chave: Alunos. Campo. Deficiência. Igualdade.

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar la cuestión de los derechos de los estudiantes con discapacidad, a través de un estudio del marco legal que forma parte de la interfaz entre Educación Especial y Educación Rural. Para ello se tomó como base las teorías de Boaventura de Sousa Santos sobre la igualdad y la diferencia. El trabajo se desarrolló más allá del análisis documental, un estudio bibliográfico, teniendo en cuenta las particularidades tanto de la situación de discapacidad como de la vida en el campo. Los análisis aquí realizados indican que el desafío del derecho a la educación desde una perspectiva multicultural debe estar constituido por las articulaciones entre igualdad y diversidad, con la presencia de una interfaz entre Educación Especial y Educación Rural que atienda necesidades específicas y diferencias socioculturales.

Palabras clave: Estudiantes. Campo. Deficiencia. Igualdad.

Recebido em: 16/11/2023.

Aceito em: 22/11/2023.