



DIREITO À EDUCAÇÃO DE CAMPONESES COM DEFICIÊNCIA

RIGHT TO EDUCATION OF PEASANTS WITH DISABILITIES

Eduardo Adão Ribeiro¹

Washington Cesar Shoiti Nozu²

RESUMO: Este texto objetiva problematizar o direito à educação de camponeses com deficiência, tendo em vista as múltiplas identidades e diferenças que constituem os sujeitos discentes das interfaces Educação Especial – Educação do Campo. Partindo de teorizações de Boaventura de Sousa Santos sobre igualdade e diferença, o trabalho desenvolveu-se por meio de estudo documental e bibliográfico. Considerando as particularidades tanto da condição de deficiência quanto da vida no campo, foi possível assinalar que o desafio de um metadireito à educação na perspectiva multicultural é constituir-se nas articulações entre igualdade e diferença, sendo a emergência de uma interface Educação Especial e Educação do Campo um caminho possível para atender tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais.

¹ Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Faculdade Anhanguera de Dourados. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>. E-mail: ribeiro.edu01@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto da UFGD. Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Artigo submetido em 18/10/20 e aprovado em 02/02/21

Palavras-chave: Direito à educação; Educação Especial; Educação do Campo; igualdade; diferença.

ABSTRACT: This text aims to problematize the right to education of peasants with disabilities, in view of the multiple identities and differences that constitute the student subjects of the Special Education - Rural Education interfaces. Based on Boaventura de Sousa Santos' theorizations about equality and difference, the work was developed through documentary and bibliographic study. Considering the particularities of both the condition of disability and life in the countryside, it was possible to point out that the challenge of a meta-right to education in a multicultural perspective is to constitute the articulations between equality and difference, with the emergence of an interface between Special Education and Rural Education a possible way to meet both specific needs and socio-cultural differences.

Keywords: Right to education; Special Education; Rural Education; equality; difference.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de assegurar o direito à educação a todas as pessoas, inúmeros têm sido os esforços político-normativos, acadêmicos e de movimentos sociais. No entanto, em tempos de contínuas violações de direitos, essa garantia aparenta ser um horizonte distante a ser alcançado.

Em face desse cenário, entende-se a urgência de amplificar a defesa pelo direito à educação, sobretudo porque acredita-se que o seu fortalecimento tem forte impacto na promoção de outros direitos e na participação cidadã nos espaços sociais e políticos (SCHILLING, 2008; NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2018). Em outras palavras, construindo uma metáfora com um instrumento de trabalho comum aos povos do campo: o direito à educação é como um arado nos terrenos da cidadania; abre caminhos e prepara a terra para que se possa semear e colher os frutos.

A educação é considerada um direito humano. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, o direito à educação ganhou ênfase e passou a ser o mote de movimentos internacionais em prol de sua universalização. Neste documento, de natureza política e não vinculante, mas que representa os princípios mais caros aos países que dele são signatários, a educação é entendida enquanto “instrução”. Fica estabelecido que todo ser humano tem direito a ela, a qual deve ser oferecida de forma gratuita nos anos iniciais e fundamentais, além de ser orientada pelo respeito aos direitos humanos, liberdades fundamentais e promover, de forma plena, o desenvolvimento da personalidade humana (ONU, 1948).

Após a publicação da Declaração de 1948 pela ONU, mediante uma série de eventos e conferências convocados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a partir de 1990, ganhou força o movimento “Educação para Todos”, cujos documentos norteadores (Jomtien, Dakar e Incheon) reafirmaram o direito de todos à educação e elencaram aos países signatários compromissos de universalização do acesso, proporcionar ambiente adequado para uma escolarização de qualidade ao longo da vida, dentre outros (UNESCO, 1990; 2000; 2015). Além disso, com a publicação da Declaração de Salamanca, decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994 na Espanha, o discurso de “Educação para Todos” passou a incorporar o ideal de educação inclusiva. Considerando o contexto de exclusão, miséria e vulnerabilidade social experimentada por grande contingente de pessoas no mundo, essa declaração aponta a necessidade de ações no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas. Um sistema educacional inclusivo deveria, portanto, garantir condições igualitárias de acesso, permanência e participação no processo de ensino e aprendizagem, eliminando as barreiras que o impedem, atentando-se às diferenças de toda ordem, desde a educação básica até os níveis superiores (ONU, 1994).

Em que pesem os esforços, internacionais e nacionais, para assegurar uma educação de qualidade a todas as pessoas, ainda existem determinados grupos vulnerabilizados, seja por suas características biológicas, econômicas, culturais, ou em razão do lugar em que vivem. Assim ocorre com as pessoas com deficiência que residem no campo. Nesse

sentido, Anjos (2016) sustenta que esses sujeitos sofrem processos de invisibilização em dois eixos, um ligado à condição de deficiência e outro à de camponês.

Em artigo considerado marco para análise da temática, Caiado e Meletti (2011) denunciaram o silêncio na produção acadêmica acerca da interface Educação Especial – Educação do Campo. No entanto, em recente levantamento, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) sinalizaram para a existência de um número crescente de pesquisas na pós-graduação que se debruçaram sobre o tema, indicando que um maior interesse vem sendo despertado em discussões relacionadas a este campo.

De outro lado, no que diz respeito às condições materiais de (re)existência das pessoas com deficiência, pesquisas alertam sobre a falta de estruturas, recursos e serviços especializados nas escolas do campo para sua escolarização (MARCOCCIA, 2011; PALMA, 2016; SANTOS, 2018; RIBEIRO, 2020). Outro ponto ressaltado por pesquisadores é a carência de profissionais especializados ou mesmo de formação continuada aos professores que atuam em zonas rurais (FERNANDES, 2015; NEGRÃO, 2017). Não bastasse, os dados demonstram que grande parcela de crianças e adolescentes camponeses com deficiência em idade escolar obrigatória está fora da escola, ou seja, alijada de seu direito à educação (NOZU, 2017).

Diante desse quadro, inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2010), busca-se, neste artigo, problematizar o direito à educação de camponeses com deficiência, tendo em vista as múltiplas identidades e diferenças que constituem os sujeitos discentes das interfaces Educação Especial – Educação do Campo. Para tanto, pauta-se em um estudo documental e bibliográfico, com uso de fontes primárias (leis, decretos e outros dispositivos) e secundárias (artigos, livros, teses e dissertações) (SEVERINO, 2007).

Na primeira seção, adentra-se em algumas discussões acerca dos sistemas de regulação da desigualdade e da exclusão, aproximando-se da articulação entre o direito à igualdade e o direito à diferença. Na segunda seção, apresenta-se um panorama dos principais documentos políticos e normativos que norteiam o campo do direito à educação dos sujeitos camponeses com deficiência, partindo dos dispositivos que versam sobre Educação Especial e chegando nos que tratam de Educação do Campo, salientando seus pontos de contato. Por fim, enunciam-se provocações sobre a emergência de um direito à

educação de camponeses com deficiência, considerando a dialeticidade entre igualdade e diferença.

1. PARA PENSAR UM DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA

Tanto a desigualdade quanto a exclusão são o que Santos (2010) chama de “sistemas de pertença hierarquizada”. Trata-se de uma forma de organização social fundada em certa ordem de prioridade, graus de superioridade e poder de uns em relação a outros. Conforme o autor, a pertença da desigualdade 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).

Pode-se entender a exclusão enquanto um fenômeno cultural e social. Isto porque está relacionada a um processo histórico de produção de interditos por meio de discursos de verdade, vinculados à determinada cultura. Tal sistema se assenta no princípio do essencialismo da diferença, seja pelo viés biológico ou pelo científico, com a cientifização da normalidade. São produzidos, portanto, dispositivos de normalização os quais estabelecem limites que, se ultrapassados, geram transgressão, 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).

A desigualdade, por outro lado, consiste em um fenômeno de raízes sociais e econômicas. Assenta-se no essencialismo da igualdade, em que há uma negação das diferenças. Assim, ao contrário da exclusão, que hierarquiza por meio da segregação, o sistema da desigualdade prega uma integração, baseada no discurso da igualdade, mas que, paradoxalmente, funciona de acordo com dissimetrias, como é o caso da relação entre capital e trabalho (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” (BARROS, 2016).

Enquanto igualdade – diferença opõe-se por contrariedade, igualdade – desigualdade opõe-se por contradições. Esta relação não ocorre atrelada 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 analisar as circunstâncias que envolvem a Educação do Campo, percebe-se como as relações de pertença hierárquica da desigualdade e exclusão estão articuladas quando se trata de sujeitos com deficiência que vivem (e, por vezes, estudam) no meio rural. As condições de acesso à educação dessas pessoas, os problemas estruturais, os serviços que não atendem às suas especificidades, o fechamento ou a nucleação das escolas do campo são vetores, por vezes, de silenciamentos desses grupos, permitindo que permaneçam em situação de desigualdade frente o atual modelo de educação, ainda fortemente centrado em práticas urbanocêntricas. De outro lado, considerando que existem pessoas com deficiência em idade escolar obrigatória fora da escola (MENDES, 2006; NOZU, 2017), mesmo que não seja por ação direta do Estado, mas por omissão, pode-se situá-las conforme o sistema de exclusão, haja vista que, devido a determinadas condições, encontram-se segregadas em relação aos demais. Dessa maneira, as pessoas com deficiência que vivem e/ou estudam no campo podem ser situadas de acordo com as pertencas da desigualdade ou da exclusão, as quais, mediante movimentos espirais e não necessariamente regulares alternam-se ou coexistem, a depender do ângulo de análise.

De acordo com Arroyo (2015), quando se tenta compreender questões ligadas à negação do direito à educação de sujeitos pobres, negros, indígenas, camponeses, torna-se

necessário aprofundar as análises sobre a histórica segregação identitária, étnica e racial a que foram submetidos. É fundamental considerar como os mecanismos de poder articulam a negação do direito à educação com a negação à terra, ao trabalho, à renda, ao teto, etc.

Na atual organização social se, por um lado, cria-se desigualdade e exclusão, por outro, são formulados mecanismos que possam controlá-las. Por meio desses dispositivos, é possível gerir os sistemas de pertença, mantendo-os dentro de certos limites e impedindo que haja excesso de um ou de outro. Neste sentido, uma das maneiras de controlar a desigualdade e a exclusão é o mecanismo ideológico do universalismo, que pode assumir sua forma “antidiferencialista” ou “diferencialista” (SANTOS, 2010).

O universalismo antidiferencialista funciona mediante a negação das diferenças, homogeneizando todas em relação a uma delas e permitindo somente comparações simples, sem variações contextuais mais profundas. Já o universalismo diferencialista atua conforme a absolutização das diferenças, intensificando as várias identidades e não concebendo a comparação entre elas por não haver critérios capazes de permear tamanha transculturalidade. Ambos, no entanto, produzem desigualdade e exclusão, um por excesso de semelhança, outro por excesso de diferença (SANTOS, 2010).

A gestão desses dois sistemas não visa a luta contra os mesmos, mas sim manter a coesão social em uma sociedade permeada por desigualdade e exclusão. Quanto ao primeiro, a função dos mecanismos reguladores é mantê-la em níveis aceitáveis que não tornem inviáveis a integração subordinada. Alguns direitos sociais e políticas compensatórias atuam nessa lógica. No que se refere à exclusão, trata-se de validar as diferenças, elegendo as que podem ser assimiladas e as que devem permanecer segregadas. Neste movimento, algumas diferenças puderam passar da segregação para a pertença da desigualdade (SANTOS, 2010). Tal transição ocorreu com as pessoas com deficiência, as quais, historicamente foram interditadas e excluídas, mas que recentemente passaram a reivindicar maior participação e inclusão na sociedade. Assim, apesar de ainda (co)existir a pertença da exclusão, as diversas marginalizações e inferiorizações que enfrentam tendem a situá-los também, em uma pertença de desigualdade face aos demais cidadãos.

A gestão da desigualdade e exclusão por meio do mecanismo ideológico do universalismo tem se mostrado insuficiente, reduzindo as complexas relações entre

igualdade, identidade, desigualdade e diferença a um simplismo que não pode ser aceito. Além de falhar em promover a igualdade, tem efeitos homogeneizadores, desqualificando as muitas diferenças que existem (SANTOS, 2010).

O novo desafio, portanto, é articular as políticas de igualdade com as políticas de identidade. Uma política que busca igualdade não necessariamente deve ser reduzida a uma norma que reconheça somente uma identidade, tendo em vista que nem toda diferença é inferiorizadora. Uma genuína política que se assenta na igualdade é capaz de permitir com que as diversas identidades e suas diferenças, portanto, possam se articular no plano horizontal (SANTOS, 2010).

As políticas de igualdade que não incorporam ou absorvem somente traços superficiais das diferenças, ignorando o entrelaçamento entre elas, tendem a caminhar para o fracasso. Existe o predomínio de uma ignorância sobre os sujeitos destinatários das políticas, preocupando-se pouco em conhecer a fundo a produção dessas diferenças e como ela mantém determinados indivíduos em situações de desigualdade. Tal ignorância, por vezes seletiva, indica a busca pela facilidade em estabelecer as normas e padrões utilizados nas políticas, mantendo em lugar de destaque quem formula, implementa e avalia essas políticas (ARROYO, 2012).

Neste sentido, Santos (2010, p. 313) sustenta que:

Daí, o novo, meta-direito intercultural que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-colonial e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

A partir dessas discussões, pode-se pensar sobre o direito à educação de pessoas com deficiência que vivem no campo. Para tanto, um panorama dos documentos político-normativos acerca da escolarização de camponeses com deficiência pode sinalizar como as dimensões de igualdade e diferença têm se articulado com esses direitos, contribuindo para traçar possíveis caminhos de uma abordagem multicultural das políticas educacionais.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Constituição Federal de 1988 consolida a educação no rol dos direitos sociais como um direito público subjetivo, cujo dever de garantia cabe ao Estado e à família em colaboração com a sociedade. Para sua efetivação, o poder público deve oferecer Educação Básica de forma gratuita e obrigatória, acesso aos níveis superiores, programas suplementares de assistência. Quanto ao sujeito com deficiência, prevê a oferta de atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, complementa o disposto na Constituição, acrescentando que deve ser assegurado o acesso à escola pública gratuita e nas proximidades do local de residência dos alunos. Além disso, em hipóteses de não cumprimento do dever estatal para com a educação, em específico o atendimento às pessoas com deficiência, esta lei sujeita as autoridades públicas às ações de responsabilidade próprias para que respondam pela violação do direito à educação (BRASIL, 1990).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas por meio da Resolução CEB/CNE nº 2/2001 do Ministério da Educação (MEC), estabelecem que o atendimento às pessoas com deficiência deve percorrer todas as etapas de ensino e modalidades, iniciando na Educação Infantil sempre que, mediante avaliação e consultada a família, seja verificada a necessidade. Para tanto, preveem que o sistema regular de ensino deve matricular todos os alunos, atribuindo a responsabilidade por organizar o apoio pedagógico especializado a esses estudantes na escola. Salientam que os sistemas de ensino devem deter um setor responsável por Educação Especial, cuja função é viabilizar o processo de inclusão. Para o atendimento, pautado na dignidade da pessoa humana e reconhecimento das diferenças, indicam a possibilidade de flexibilização curricular, atuação colaborativa entre os professores, utilização de equipamentos e materiais próprios, dentre outros (BRASIL, 2001).

De acordo com Santos (2010), o sistema de universalismo antidiferencialista busca negar ou homogeneizar as diferenças. Analisando a atuação do MEC, por meio da Resolução CEB/CNE nº 2/2001, em relação às pessoas com deficiência, percebe-se a provável tentativa de minimização desse sistema antidiferencialista, sobretudo ao ressaltar que o atendimento a esse público deve ser pautado no reconhecimento das diferenças, prevendo, inclusive, possibilidades de modificações curriculares quando necessárias.

Com vistas a estabelecer diretrizes para combater discriminações e assegurar que todos os sujeitos, com ou sem deficiências, tenham o direito de serem escolarizados juntos, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. De acordo com esse documento, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que “[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Como público-alvo, além das pessoas com altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, figuram os estudantes com deficiência, os quais são definidos como aqueles que têm “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a).

Como principal forma de atuação da Educação Especial, essa política prevê o atendimento educacional especializado (AEE). Assim, para promover ações que deem suporte às especificidades de cada sujeito, o AEE constitui-se enquanto estratégia de organização de recursos que auxiliem no processo de escolarização do público atendido, eliminando as possíveis barreiras que existam (BRASIL, 2008a).

Após a PNEEPEI, tem-se dois dispositivos que, além de outras tratativas, regulamentam a oferta do AEE, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. O primeiro sustenta que esse atendimento deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, podendo ocorrer na mesma escola onde o aluno está matriculado, em outra da rede regular ou demais instituições desde que conveniadas ao poder público. No que se refere ao *locus* de realização desse serviço, a resolução indica “prioritariamente” a Sala de

Recursos Multifuncionais (SRM), o que demonstra a prevalência deste em relação aos demais locais na escola (BRASIL, 2009).

Por seu turno, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe que o AEE compreende atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma contínua e institucionalmente. Sua oferta deve ser complementar à formação dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, realizando-se de maneira permanente, mas limitando-se ao tempo em que o aluno frequenta a SRM. Já seu caráter suplementar é destinado aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Dentre seus objetivos, está a promoção de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, a garantia de apoios especializados conforme as necessidades individuais de cada aluno, o fomento no desenvolvimento de recursos visando a eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem, além da garantia de condições para continuidade de estudos nos níveis mais elevados (BRASIL, 2011).

Outro documento que versa sobre a temática é o Plano Nacional de Educação (PNE). Publicado em 2014, com objetivo de erradicar a o analfabetismo, universalização do atendimento escolar e a superação de desigualdades e discriminações, elenca diretrizes e metas para seu cumprimento. Uma delas é a universalização do acesso ao AEE e à Educação Básica aos alunos considerados da Educação Especial. Prevê também, indo ao encontro dos dispositivos anteriores, que, para assegurar um sistema educacional inclusivo, o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, o qual deve dispor de SRM, classes, escolar e serviços especializados, sejam públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A oferta do AEE de forma hegemônica na SRM é alvo de ressalvas de pesquisadores sob a ótica de que seria um modelo “tamanho único” para suprir às demandas educacionais das pessoas com deficiência (MENDES; MALHEIRO, 2012). Do mesmo modo, é possível refletir, conforme Santos (2010), se a prevalência da SRM como locus de disponibilização do AEE indicaria a presença do universalismo antidiferencialista como gestão das desigualdades ou exclusões. Assim, esse modelo hegemônico poderia invisibilizar ou negar as diferenças no interior do grupo das pessoas com deficiência. Considerando também as dificuldades na oferta do AEE, tal qual previsto nas políticas, em

alguns contextos rurais, já que o contraturno não contempla as especificidades de escolas distantes das residências dos alunos ou onde inexistente transporte (PALMA, 2016), o modelo atual de AEE contribuiria para reforçar o antidiferencialismo entre rural e urbano, negando as diferenças e necessidades de cada realidade.

Um ano depois do PNE, foi promulgada a Lei nº 13.146 de 2015, instituindo-se a Lei Brasileira de Inclusão, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. Com foco não somente nas necessidades desses sujeitos, mas em suas potencialidades, esta lei busca definir termos utilizados na área, evitando interpretações contraditórias. Além de tratar de direitos como à vida, habilitação e reabilitação, saúde, o que demonstra como todos devem permanecer articulados para que de fato seja promovida a inclusão social, prevê a educação enquanto dever do Estado. O poder público, portanto, deve adotar medidas para o aprimoramento do sistema de ensino, assegurando acesso, participação, permanência dos estudantes mediante eliminação de barreiras e oferta de serviços que atendam às características das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Investigando sobre as normativas referentes à Educação do Campo, observa-se que a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) elenca algumas particularidades em relação a esta modalidade de ensino. Ao considerar as características de cada região e população, as peculiaridades dos ciclos agrícolas, condições climáticas e atividades rurais, prevê a possibilidade de alterações no sistema de ensino e organização escolar a fim de adequar-se a cada contexto social (BRASIL, 1996.)

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Aponta como dever do Estado a universalização do acesso das populações que vivem no campo à Educação Básica. No entanto, não se trata de promovê-la aos moldes urbanos, razão da atenção que é direcionada às especificidades das escolas do campo, as quais possuem suas identidades diretamente vinculadas às realidades em que estão inseridas e aos saberes próprios de seus públicos. Assim, as propostas pedagógicas dessas instituições devem adequar-se para contemplar toda a diversidade do campo, seja social, cultural, política, econômica, de gênero, geração ou etnia nelas presente (BRASIL, 2002).

Em 2008, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, que diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do Campo. Essa normativa apresenta um ponto de interface Educação Especial – Educação do Campo ao prever que os alunos com deficiência que vivem na zona rural devem ser escolarizados preferencialmente em escolas comuns da rede regular. Como objetivos dessa modalidade de educação, elenca a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.352/2010, ao dispor sobre a política de Educação do Campo, teve como principal objetivo a ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações camponesas. De acordo com o decreto, a Educação do Campo deve ser concretizada mediante oferta de formação inicial e continuada aos profissionais, garantia de condições de infraestrutura, transporte, materiais didáticos, equipamentos e adequações no projeto político-pedagógico ao contexto local, respeitando as diversidades existentes (BRASIL, 2010)

Para definição de escola do campo, estabelece dois critérios, quais sejam a localização e seu público, de forma que assim são denominadas as instituições situadas na área rural do município (conforme critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) ou que atendam predominantemente populações desse meio. Além dessas possibilidades, podem ser consideradas como “turmas do campo”, aquelas anexas a escolas situadas na zona urbana, desde que atendam os requisitos desse dispositivo (BRASIL, 2010). Para conceituar seu público-alvo, define enquanto:

[...] populações do campo: os agricultores 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. (BRASIL, 2010)

Em 2014, o PNE também fez menção acerca da Educação do Campo. Como estratégias referentes a tal modalidade, assim como nas normativas anteriores, prevê sua expansão e fomento considerando suas características, necessidades, e as práticas socioculturais envolvidas. No entanto, diferente dos outros dispositivos, com exceção da

Resolução CNE/CEB nº 2/2008, o PNE aborda a interface Educação Especial – Educação do Campo, propondo a organização de tecnologias pedagógicas que articulem as particularidades dessas modalidades; o fomento de matrículas gratuitas ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional; a implantação de SRM e formação continuada de professores para o AEE nessas escolas (BRASIL, 2014).

Frente aos documentos político-normativos estudados, percebe-se, portanto, como a legislação interna caminha em compasso com a tendência de inclusão presente em âmbito internacional. A Constituição Federal de 1988 e a LDB assentam o caráter de direito público subjetivo à Educação Básica obrigatória, o que abarca tanto a Educação Especial como a Educação do Campo. Isso significa que qualquer pessoa, grupo ou outra entidade podem exigir o cumprimento dessa obrigação estatal. Entretanto, Arroyo (2015, p. 21) sustenta que essa ênfase de direito subjetivo ainda é vista com certo caráter individualista. Tal concepção, de acordo com o autor, “tem bloqueado avançar no reconhecimento dos processos de negação-afirmação dos direitos coletivos, de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais”.

Essa afirmação coaduna com a pesquisa de Silveira (2010) que, ao analisar as decisões sobre direito à educação, proferidas pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, no período de 1991 a 2008, constatou maior aceitabilidade dentre os pedidos feitos em defesa de interesses individuais ou para um número definido de pessoas. Ressalta a resistência dos desembargadores ao acatar pedidos envolvendo direitos difusos ou coletivos que adentrassem em questões técnicas e políticas.

A superação desse legado individualista, herança da segregação social de grupos coletivos, não ocorrerá mediante edição de políticas universalistas que, genericamente, assegurem o direito de “todos” à educação. Isso exigirá mais do Estado, pois requer que os grupos segregados sejam efetivamente parte desse processo, não só como destinatários, mas como ponto de partida (ARROYO, 2015).

A luta e resistência das populações camponesas, assim como das pessoas com deficiência pelo seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos são importantes nesse contexto. Inúmeros foram os dispositivos criados para assegurar o direito à educação, considerando as diferenças, eliminando barreiras e criando serviços a fim de fomentar o

processo de ensino e aprendizagem nas escolas regulares. Por meio desses movimentos, conquistas foram alcançadas nas últimas décadas no sentido da construção de políticas públicas que atendam às necessidades dessas pessoas (SOARES, 2011). Porém, alguns fios dessa tessitura ainda permanecem dispersos, como a intersecção entre Educação Especial e Educação do Campo.

A análise da legislação que assegura seus direitos atesta a existência de tímida articulação entre essas modalidades, consistindo em pontos de contato, principalmente nas normativas da Educação do Campo. Isso leva a questionar se o atual ordenamento jurídico realmente se aprofunda nos entrecruzamentos das diferenças desse contexto; se o sujeito campesino ou com deficiência construídos pelos textos legais da forma como estão abarcam as intersecções das identidades e das diferenças. O desafio que urge, portanto, é pensar um metadireito à educação de camponeses com deficiência articulando igualdade e diferença (SANTOS, 2010). É um direito capaz de prover iguais condições, iguais oportunidades e que, sem cair no assimilacionismo, reconheça e dialogue com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, entendida enquanto direito humano, é fundamental em uma sociedade, para que seja garantida efetiva participação e cidadania às pessoas. Em contextos rurais que envolvem pessoas com deficiência, a luta pela garantia desse direito se mostra ainda mais urgente, haja vista as patentes invisibilizações, silenciamentos e omissões que obstruem a escolarização de crianças, adolescentes e adultos camponeses com deficiência.

De um lado, os documentos políticos-normativos da Educação Especial preveem a oferta de atendimento aos sujeitos com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, considerando suas características, necessidades e potencialidades. Tais dispositivos elencam diversos recursos e serviços especializados a serem disponibilizados a seu público-alvo, porém, raramente encontram-se presentes nas escolas do campo (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019). De outro, no que tange à Educação do Campo, encontra-se menção de que a educação das populações ligadas à terra deve prover

acesso à infraestrutura, transporte, materiais, além de uma proposta pedagógica que seja adequada às particularidades de cada contexto.

Apesar de a legislação demonstrar uma preocupação em atender as diferenças, seja pela Educação Especial ou pela Educação do Campo, há que se questionar se no entrecruzar dessas modalidades não estão persistindo alguns essencialismos. Ao analisar a Educação do Campo, nota-se que está centrada em diferenças relacionadas ao meio social, enquanto que na Educação Especial prevalecem aquelas ligadas aos indivíduos. Há, portanto, essencialismos de origem e biológicos. Assim, a condição de campesino parece não englobar a de pessoa com deficiência e vice-versa, produzindo e mantendo esses sujeitos em pertença de desigualdade e/ou exclusão.

Neste ponto, ressalta-se que um direito à igualdade e à diferença demanda maior articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, possibilitando a elaboração de estratégias e serviços que tenham a finalidade de assegurar que os sujeitos com deficiência que vivem no meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória. A construção de uma interface Educação Especial – Educação do Campo, portanto, constitui-se como possibilidade de atendimento às necessidades educacionais especiais e às diferenças socioculturais (NOZU, 2017).

Retomando a metáfora da seção introdutória, acredita-se que a interface Educação Especial e Educação do Campo no contexto escolar seja capaz de possibilitar que o arado continue funcionando, mas que não seja em sentido único ou com os mesmos tamanhos de discos; que a profundidade e extensão de seu sulco diferenciem-se de acordo com as sementes e não com quem planta.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Christiano Felix dos. *Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em:
http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8592/1/tese_10538_Disserta%20c3%a7%c3%a3o%20Christiano20161219-151546.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.31, n. 03, p. 15-47, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 133-150.

BARROS, J. A. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.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/l9394.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.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.93-104, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.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&isAllowed=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/a02v11133.pdf>.
Acesso em: 16 out. 2020.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

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

NOZU, W. C. S. *Educação especial e educação do campo: entre porteiros 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.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 4, n. 7, p. 51-64, jul.-dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256>. Acesso em: 10 maio 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://www.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.

SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 273-284.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, A. A. D. *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-144259/pt-br.php>. 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, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 16 out. 2020.