

Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar

Special Education from/in the Countryside: neoliberal offensives and processes of school in/exclusion

Educación Especial del/en el Campo: ofensivas neoliberales y procesos de in/exclusión escolar

Eduardo Adão Ribeiro

Doutorando na Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

E-mail: ribeiro.edu01@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>

Washington Cesar Shoiti Nozu

Professor doutor da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil

E-mail: washingtonnozu@ufgd.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

Recebido em 16 de agosto de 2022

Aprovado em 11 de outubro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMO

O direito à escolarização de camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem figurado em documentos político-normativos brasileiros, sobretudo nas duas últimas décadas. Nessa direção, este texto objetiva tensionar, no contexto da governamentalidade neoliberal, os processos de in/exclusão nas interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, particularmente quanto à oferta de escolarização e de atendimento educacional especializado (AEE) às populações camponesas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, com revisão documental e bibliográfica, bem como de levantamento de microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nos recortes de 2008, 2014 e 2020. Os resultados indicam: a tendência de crescimento nas matrículas desse público; o fluxo de alunos que deixam o campo para serem escolarizados na zona urbana; o fechamento das escolas no meio rural; a insuficiência de salas de recursos multifuncionais e de AEE nas escolas do campo. Assim, o estudo problematiza como a governamentalidade neoliberal pode, a partir dos movimentos de in/exclusão escolar dos camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assumir uma vertente urbanocêntrica e intensificar o esfacelamento de uma Educação Especial do/no Campo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação rural; Condições de acesso e permanência na escola.

ABSTRACT

The right to schooling of peasants with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness has figured in Brazilian political-normative documents, especially in the last two decades. In this direction, this text aims to strain, in the context of neoliberal governmentality, the processes of in/exclusion at the interfaces of Special Education and Rural Education, particularly with regard to the provision of schooling and specialized educational assistance (SEA) to peasant populations. Therefore, a qualitative-quantitative research was carried out, with document and bibliographic review, as well as a microdata collection from the School Census of Basic Education, from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, in the years of 2008, 2014 and 2020. The results indicate: the growth trend in enrollments of this public; the flow of students who leave the countryside to be educated in the urban area; schools closing in rural areas; the insufficiency of multifunctional resource rooms and SEA at rural schools. Thus, the study problematizes how neoliberal governmentality can, from the movements of school in/exclusion of peasants with disabilities, global development disorders and high skills/giftedness, assume an urban-centric aspect and intensify the dismantling of a Special Education from/in the Countryside.

Keywords: Inclusive education; Rural education; Access and permanence conditions at school.

RESUMEN

El derecho a la escolarización de campesinos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación han figurado en documentos político-normativos brasileños, sobre todo en las dos últimas décadas. En este sentido, este texto aspira a tensar, en el contexto de gobernación neoliberal, los procesos de in/exclusión en las «interfaces» de la Educación Especial y de la Educación del/nel campo, particularmente con relación a la oferta de escolarización y de Atención Educacional Especializada (AEE) a las poblaciones campesinas. Para esto, se realizó una investigación cualitativo-cuantitativa, con revisión documental y bibliográfica, así como de análisis de microdatos del Censo Escolar de la Educación Básica, del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, em los años de 2008, 2014 y 2020. Los resultados indican: la tendencia de crecimiento en las matrículas de ese público; el flujo de alumnos que deja el campo para ser escolarizado en la zona urbana; el cierre de escuelas en el medio rural; la insuficiencia de aulas de recursos multifuncionales y AEE en las escuelas del campo. Así, el estudio problematiza como la gobernación neoliberal puede, a partir de los movimientos de in/exclusión escolar de los campesinos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación, asumir una vertiente urbanocéntrica e intensificar el despedazamiento de una Educación Especial del/nel campo.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación rural; Condiciones de acceso y permanencia en la escuela.

Introdução

No Brasil, a Educação Especial e a Educação do Campo configuram-se enquanto áreas disciplinares específicas, com propostas político-pedagógicas diferenciadas, tendo como foco a atenção às necessidades e às particularidades de determinados sujeitos no processo educativo.

No movimento das políticas de valorização da diversidade (GALLO, 2017), são sinalizadas articulações discursivas entre Educação Especial e Educação do Campo (CAIADO; MELETTI, 2011; NOZU, 2017), que, invocadas para darem respostas a determinadas demandas, em condições específicas, “contingencialmente tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória” (MENDONÇA, 2009, p. 157).

Nas duas últimas décadas, a documentação político-normativa nacional tem tangenciado, de forma justaposta e lacunar, a educação de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem e produzem sua (re)existência no campo (NOZU, 2017).

Estes sujeitos situam-se como público-alvo de uma fronteira heterotópica – cuja regra é “justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24) – entre Educação Especial e Educação do Campo, com pontos transitórios e contingentes de intersecções.

Um dos imperativos contemporâneos que atravessam essas áreas é o da inclusão (LOPES, 2009; LOCKMANN, 2020a), buscando trazer para a escola – essa potente “máquina de governamentalização” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109) – populações socialmente vulnerabilizadas, tal como as compreendidas pela Educação Especial e pela Educação do Campo.

Isso porque a inclusão tem se constituído como “um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando as maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros” (LOCKMANN, 2016, p. 19). O imperativo da inclusão ancora-se em dois pressupostos: o primeiro, enquanto estratégias “para agir sobre os sujeitos, conduzindo suas condutas e gerenciando os riscos que tais sujeitos poderiam produzir para a vida social e coletiva” (LOCKMANN, 2020a, p. 69); o segundo, considerando as múltiplas dimensões da inclusão e suas aplicabilidades heterogêneas, “articula-se às formações políticas que se organizam ao redor de uma racionalidade que orienta as condutas dos indivíduos e suas relações sociais e políticas” (LOCKMANN, 2020a, p. 69).

Além disso, Lockmann (2016; 2020) chama a atenção para uma “inclusão por circulação”, entendida como “uma estratégia de governo onde a inclusão e a circulação das pessoas haviam se constituído como regra máxima que mobilizava o jogo econômico e social de um Estado neoliberal” (LOCKMANN, 2020a, p. 69-70). No âmbito da educação, a Declaração de Salamanca já assinalava que as escolas de orientação inclusiva “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”, bem como “aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994, p. 1).

Diante dessa rede discursiva, a inclusão tem sido o mote das políticas públicas nacionais de educação, sobretudo a partir das reformas do aparelho do Estado, fomentadas na década de 1990 com vistas a ajustar a “economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46).

Sob a égide da racionalidade neoliberal, o mercado intenciona conduzir as políticas educacionais, estabelecendo como orientações para as disputas globais-estatais “a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 45). Além disso, o “mercado é entendido como uma forma de definir e limitar as ações de governo, fazendo com que esse se coloque e justifique diante da população e diante dos públicos que se formam no interior dela” (LOPES, 2009, p. 108).

Em face desta perspectiva, a inclusão é tomada como prática política de governamentalidade, conduzindo a “determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (LOPES, 2009, p. 109). Assim, as políticas de inclusão intentam governar os variados grupos da população, de modo a incluí-los “nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico” (LOCKMANN, 2020a, p. 70).

Em sentido convergente, Lopes (2009) aponta duas grandes regras que operam no jogo do neoliberalismo: a primeira é “manter-se sempre em atividade”, de modo que “ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” (LOPES, 2009, p. 109-110); e a segunda “é a de que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado” (LOPES, 2009, p. 110).

Nessa engrenagem, este artigo objetiva tensionar, no contexto da governamentalidade neoliberal, os processos de in/exclusão nas interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, particularmente quanto à oferta de escolarização e de atendimento educacional especializado (AEE) às populações camponesas.

Método

As trajetórias investigativas do estudo assumiram uma abordagem quali-quantitativa. Os procedimentos foram ancorados em revisão documental (textos político-normativos da Educação Especial e da Educação do Campo) e bibliográfica (literatura pertinente à temática), bem como no levantamento de microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Microdados constituem-se como “[...] um conjunto de informações detalhadas relacionadas às pesquisas, aos exames e avaliações do Instituto” (INEP, s. d.). Possuem, portanto, informações relevantes para investigações científicas, sobretudo em políticas educacionais. Conforme Jannuzzi (2006, p. 55):

Na área da Educação, a principal base de dados é o Censo Educacional, que reúne informações do Censo Escolar (ensino pré-escolar, fundamental e médio) e do Censo do Ensino Superior. Essas bases de dados são atualizadas anualmente e dispõem de informações sobre as instituições em todos os níveis de ensino, acerca das matrículas, evasão e aprovação, volume de alunos e suas características básicas, equipamentos e edificações existentes, pessoal técnico-administrativo, professores e suas características de formação e titulação.

Neste artigo foram explorados, especificamente, os microdados dos bancos de escolas e de matrículas do Censo Escolar de 2008, 2014 e 2020. Elegemos 2008 como marco inicial em razão da publicação da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Já o recorte de 2014 foi feito para abranger o ano correspondente à metade do período em questão.

Em relação à escolha do último ano, levamos em consideração que, no primeiro semestre de 2022, foram disponibilizados os microdados de 2021, porém, com alterações substanciais em suas variáveis, principalmente no que tange às matrículas. Isto se deve a uma ação do INEP para adequar seu banco de dados à Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), de modo a impedir possível identificação de informações pessoais dos estudantes registrados no Censo. A partir disso, todos os microdados já divulgados foram retirados do site e passaram pela readequação. A mudança influenciou a forma de coleta e,

com uma aproximação inicial, percebemos ter reduzido significativamente as possibilidades analíticas. Diante desse entrave, desconsideramos o recorte de 2021 nesta pesquisa, utilizando dados já coletados antes das modificações. Ressaltamos que a análise foi feita em nível nacional e não dispõe qualquer informação individualizada ou sensível dos alunos.

Para leitura dos microdados, a ferramenta adotada foi o *software IBM SPSS – 24*. No tocante ao banco de escolas, para cada recorte, levantamos somente aquelas indicadas como *em funcionamento* no país. A partir de então, utilizamos a funcionalidade de *tabelas de referências cruzadas*, disponível no *software*, com as variáveis de localização e presença de sala de recursos multifuncionais (SRM). Assim, obtivemos o quantitativo de estabelecimentos de ensino em funcionamento nas localidades urbanas e rurais, de modo separado, para que pudéssemos realizar o comparativo dos diferentes contextos. Do mesmo modo, obtivemos os números de escolas urbanas ou rurais com SRM.

Quanto ao banco de matrículas, pinçamos inicialmente aquelas de alunos residentes no campo. Cabe pontuar que existem estudantes com mais de uma matrícula registrada no Censo Escolar, o que se deve ao fato de os Decretos nº 6.253/2007 e 10.656/2021, para fins de financiamento da Educação Especial, terem permitido a contabilização da matrícula no AEE, sem prejuízo da efetivada no ensino regular (BRASIL, 2007; 2021). Dentro dos limites, mas pensando em uma aproximação mais fidedigna do contexto camponês, optamos por identificar e excluir os casos duplicados, considerando apenas uma matrícula por aluno. A seguir, verificamos o quantitativo de matrículas vinculadas às escolas do campo e às da zona urbana, de acordo com as modalidades de ensino. No mesmo banco, coletamos o número de alunos que recebiam AEE nessas instituições.

Feitos esses procedimentos, os dados foram sistematizados em quatro tabelas para cotejamento e análise, de modo a tecer problematizações acerca dos processos de in/exclusão escolar das populações do campo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sobre a governamentalidade de estudantes da Educação Especial e da Educação do Campo

Ao embrenhar-se no estudo do jogo de forças pelas quais o Estado age para conduzir as condutas dos sujeitos e das populações, Foucault (2018) define governamentalidade em três diferentes vertentes, mas relacionadas. Seria um “conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma

bastante específica e complexa de poder” que visa atingir a população, com base em saberes da economia política e instrumentos dos dispositivos de segurança. Outro enfoque do autor é na tendência que os Estados do Ocidente passaram, levando-os ao desenvolvimento de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. A terceira vertente trata o conceito como resultado do processo de governamentalização do Estado.

Lockmann (2019, p. 47) esclarece a noção foucaultiana de governamentalidade, sinalizando que se trata “[...] de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada”.

Durante o século XX, os custos econômicos de manutenção das liberdades vinham gerando excessiva intervenção estatal, o que foi caracterizado como crise do liberalismo. Assim, as respostas a essas ameaças, apoiaram-se em mecanismos de mercado, contribuindo para o surgimento do neoliberalismo. A partir de seus preceitos, passa-se a compreender que em vez de regulador, é o Estado ele mesmo, bem como todo o corpo social, regulado e organizado pela liberdade de mercado, a partir da concorrência pura (FOUCAULT, 2008).

Sob tal ótica, Lockmann (2019) afirma que os sujeitos e suas formas de pensar tornam-se alvo das intervenções governamentais dessa nova racionalidade. Partindo do pressuposto de que investir na população (por meio do sujeito, da família, das relações sociais, etc) irá gerar um crescimento econômico futuro, os indivíduos são instrumentalizados para que cada um possa participar, ao menos minimamente, da lógica competitiva do jogo econômico. Nessa lógica, Foucault (2008) explica que a regulação econômica nessa nova forma somente consegue atuar por meio da desigualdade, peça fundamental para que a concorrência seja produzida. No entanto, apesar de não prever a igualdade entre os jogadores, o neoliberalismo prega a regra da não exclusão, ou seja, para ser governado ninguém pode ficar de fora do jogo econômico: é o imperativo da inclusão de todos (LOPES, 2009; LOCKMANN, 2020a).

Analisando o caso brasileiro, Carvalho e Gallo (2020) e Gallo (2017) explicam que há estreita relação entre governamentalidade e democracia. Isto porque, lembram os autores, ser governado não significa ser dominado, ou seja, abdicar da liberdade, mas precisamente é uma ação dirigida a conduzir condutas de pessoas livres. Para isso, é preciso que os sujeitos tenham acesso às liberdades, bem como direitos sociais. Tendo em vista que não

há Estado democrático sem cidadãos, somos constituídos enquanto tais para sermos governados. Logo, considerando que a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, vivemos uma “governamentalidade democrática”, de modo que a cidadania e a inclusão passaram a orientar a construção das políticas públicas.

Na Constituição Federal, inclusive, a cidadania figura dentre os fundamentos da República, alçada à base de todo o restante do ordenamento jurídico existente. No mesmo documento, tem-se a previsão de AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme art. 208, inciso III (BRASIL, 1988). No entanto, importante ressaltar que, a despeito de inúmeros compromissos internacionais assumidos pelo país em prol da inclusão escolar desde a década de 1990, somente nos anos 2000 foram adotadas medidas mais diretivas no sentido de uma educação inclusiva (KASSAR, 2011). Soma-se a isso o fato de termos presentes nos textos legais, como “preferencialmente” e “ensino regular”, terem dado margem à diversas interpretações por grupos de interesses distintos (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

A inclusão, enquanto paradigma, ganhou força com a publicação da PNEEPEI em 2008. Tratam-se das diretrizes oriundas do Ministério da Educação (MEC) e reafirmam a Educação Especial enquanto modalidade de ensino que perpassa os diferentes níveis, etapas e modalidades, ou seja, transversal. Dentre suas funções está a disponibilização de recursos, serviços e o AEE, orientando sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. O direcionamento dessas estratégias centra-se nas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados PAEE (BRASIL, 2008a).

A regulamentação do AEE ocorreu por meio da Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao MEC e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611 de 2011. A primeira normativa define o papel desse atendimento para complementar ou suplementar a formação do PAEE, isto por meio de recursos, serviços e estratégias voltadas à promoção da aprendizagem e participação desses alunos, eliminando as barreiras que impedem esse fim. Fixou, ainda, a SRM como locus “prioritário” para realização do AEE, sendo sua oferta adstrita ao turno inverso ao da escolarização (BRASIL, 2009).

Reforçando o imperativo da inclusão, o Decreto nº 7.611 elenca, dentre as diretrizes para efetivação do direito à educação do PAEE, a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Situa o AEE como importante estratégia para promover

o acesso e participação, mediante oferta de serviços e recursos, assegurada a transversalidade da Educação Especial, bem como a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Destaca, também, a relevância do apoio técnico e financeiro prestado pela União às instituições, não somente públicas, mas comunitárias, filantrópicas e sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014, preconiza universalizar o atendimento escolar e a superação de desigualdades e discriminações. Para tanto, elenca metas e diretrizes, das quais pontuamos a meta nº 4, cujo alvo é a universalização do acesso ao AEE e da Educação Básica ao PAEE. Retoma o que já havia sido estabelecido nas normativas anteriores ao indicar que o AEE deve ser disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino, mediante SRM e serviços especializados públicos ou privados conveniados (BRASIL, 2014b).

Por meio da Lei nº 13.146 de 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência. No tocante à educação, soma-se aos demais documentos político-normativos dessa mesma racionalidade, assegurando às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo, que permita seu máximo desenvolvimento. Em meio às incumbências do poder público, destacamos a previsão de adoção de medidas individuais e coletivas para potencializar esse desenvolvimento, tanto social quanto acadêmico (BRASIL, 2015).

Transcorridos cerca de 12 anos da publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), em 2020, foi editado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNE-2020). A nova política promove reconfigurações no campo da Educação Especial, alçando destaque ao protagonismo da família e de instituições privadas/filantrópicas. Em suas diretrizes, rompe com a lógica discursiva da PNEEPEI de 2008, ao trazer a concepção de que classes especiais e escolas especializadas também seriam inclusivas, além de estabelecer expressamente que o PAEE pode ser encaminhado a esses ambientes mediante decisão do estudante ou da família. Prevê, ainda, a garantia da oferta de classes ou escolas bilíngues aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2020). O decreto em questão, no entanto, teve sua eficácia suspensa em 01/12/2020, por decisão liminar do Supremo Tribunal Federal, no âmbito do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 751¹.

A materialização de tal política para a Educação Especial, além de destoar da perspectiva de inclusão defendida por parcela significativa de pesquisadores, professores e pessoas com deficiência, aponta para um processo neoliberal de individualização, mobilizando práticas voltadas a fragilizar os espaços coletivos/comuns de ensino e, por conseguinte, o sistema educacional inclusivo. O decreto que institucionaliza a PNEE-2020 reforça e traz o foco para os serviços, classes e escolas especializadas em detrimento das classes e escolas comuns, contribuindo para um progressivo apagamento da noção de inclusão escolar assumida até então (LOCKMANN; KLEIN, no prelo).

Partilhamos desse entendimento e salientamos o caráter revisionista e inconstitucional da PNEE-2020. Trata-se de uma política que representa a vazão dos interesses de grupos da sociedade empenhados em atribuir um caráter forçadamente de inclusão a práticas que, nas duas últimas décadas, vêm sendo consideradas exclusivas.

A reviravolta ocorrida na Educação Especial não é evento isolado no cenário educacional brasileiro, cujos elementos sinalizam para a ascensão daquilo que Lockmann (2020a, p. 71) denominou de “governamentalidade neoliberal conservadora”. A autora aponta que, atualmente, estamos diante de transformações discursivas na racionalidade política e social, de modo que a inclusão sofre amplo processo de metamorfose, privilegiando, em muitos momentos, a face da exclusão em certos grupos da população. Diante disso, Lockmann (2020a, p. 71-72) questiona: “Será que a inclusão ainda se constitui em um imperativo de Estado? Ela se mantém como a regra máxima que sustenta essa racionalidade política, ainda neoliberal, mas agora de face conservadora?”. Nessa nova fase, parece ocorrer uma privatização do direito, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu usufruto. Cita o caso da educação domiciliar, que transforma o próprio direito à educação em escolha individual, o que representaria, em outras palavras, o referendo de que a exclusão seria um “direito a não mais compartilhar um tempo e espaço comum” (LOCKMANN, 2020a, p. 73-74).

De fato, o que temos visto, principalmente a partir de 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, foi o recrudescimento da racionalidade neoliberal. Houve impactos no âmbito dos direitos sociais com reformas nas legislações trabalhista e previdenciária; a emenda constitucional nº 95, que limitou os gastos públicos, inclusive com educação; a extinção da maior parte dos conselhos sociais, dentre eles o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE); o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além disso, foi publicada a

nova Política Nacional de Educação Especial de 2020 que, de acordo com Rocha, Mendes e Lacerda (2021), representa um retrocesso no âmbito da inclusão do PAEE em uma *escola de todos*.

Após as aproximações na seara da Educação Especial, buscamos identificar as interfaces dessa modalidade com a Educação do Campo. Isto porque partimos do princípio, que, aliás, é previsto no ordenamento jurídico, de que a educação do PAEE deve ocorrer de modo transversal com outros níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, nosso foco passa aos entrecruzamentos das diferenças marcadas pela *condição de deficiência* e pelo *lugar de origem*, a fim de explorar qual o panorama das políticas educacionais.

O sujeito camponês a que nos referimos neste estudo é alocado como integrante das populações do campo, definidas como:

[...] 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).

No que concerne às escolas do campo, existem duas formas para sua definição. Um primeiro critério é de que utilizam essa denominação os estabelecimentos de ensino que forem situados na zona rural dos municípios, ou seja, escolas *no campo*. Outra possibilidade de que uma escola possa ser denominada *do campo* é de que atenda predominantemente populações do meio rural, mesmo que não esteja fisicamente localizada nesse lócus (BRASIL, 2010).

O ano de 2008 foi marcado pela publicação de dois documentos importantes nessa temática, a PNEEPEI e a Resolução CNE/CEB nº 2. O primeiro, além do que já descrevemos sobre a Educação Especial, apresenta um ponto de interface ao prever que os projetos pedagógicos sejam elaborados tendo por base as diferenças socioculturais das populações do campo, indígenas e quilombolas, assegurada a presença dos serviços, recursos e do AEE (BRASIL, 2008a).

Por seu turno, a Resolução CNE/CEB nº 2, que versa sobre diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do Campo, é mais enfática ao trazer expressamente que os camponeses com deficiência devem receber escolarização preferencialmente na rede regular de ensino. Verificamos, nesse documento, a preocupação com o fechamento e nucleação das escolas em seu art. 3º, que visa assegurar a oferta de escolarização nas próprias comunidades rurais (BRASIL, 2008b).

Assim como os dispositivos citados anteriormente, o PNE (2014-2024) contempla a interface Educação Especial – Educação do Campo. Dois eixos centrais de contato ficam aparentes. O primeiro trata-se do desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, as quais devem ser elaboradas articulando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo e suas comunidades. O outro eixo consiste em uma das estratégias de universalização da Educação Básica ao PAEE, fixando a necessidade de implantação de SRM e fomento de formação continuada de professores para o AEE em escolas do campo (BRASIL, 2014b).

Com a aproximação aos documentos políticos-normativos acerca da Educação Especial e da Educação do Campo, sobretudo em suas interfaces provocadas pela inclusão escolar, podemos ter indícios da atuação da governamentalidade neoliberal sobre os camponeses PAEE. Busca-se abarcá-los, capturando-os pelas políticas educacionais, de modo que possam ter condições mínimas de entrar e permanecer no jogo. A interface Educação Especial e Educação do Campo, mesmo timidamente presente nos documentos descritos, sinaliza como a atuação para conduzir as condutas não é isolada e pontual, mas interseccional com diversas áreas, a fim de governar a todos, impedindo qualquer sujeito de ser excluído.

In/exclusão no campo: indicadores educacionais

Nesta seção, passamos a percorrer alguns fios da trama que constitui as movimentações do imperativo da inclusão. Cientes de que a racionalidade neoliberal, na ânsia de conduzir as condutas das populações, com certa ênfase nos grupos considerados desviantes, necessita de mecanismos de produção de saberes e de controle sobre a população, utilizamos os microdados do Censo Escolar da Educação Básica para pinçarmos alguns cenários capturados por esse instrumento estatal.

Nessa movimentação, a partir de Lockmann (2020a, p. 71), adotamos “a noção de in/exclusão”, já que “compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e que, por isso, é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos”. Assim tecemos algumas problematizações sobre os processos de in/exclusão dos camponeses PAEE.

A ideia de guiar a população camponesa não é nova. Conforme Weschenfelder (2003), a *educação rural* nas décadas de 1950 a 1970 funcionou como aparato de uma maquinaria governamental para constituir sujeitos. Os estudantes foram tomados como

objetos de investimentos, tendo prescritos modos de ser, espaços e atividades, visando a modernização do campo e o progresso.

O campo enquanto espaço territorial não pode ser desconsiderado ou mesmo tido por imune às forças governamentais do Estado. Foucault (2018) ressalta a noção jurídico-política do território, de modo que é passível de ser controlado por certo tipo de poder. Podemos pensar nesse controle como condução das condutas, sobretudo dos camponeses que dependem diretamente da terra para sua existência.

A disposição das classificações de localidades rurais no Censo Escolar traz alguns indícios de como se busca conhecer certos grupos no anseio de governá-los. Existem subdivisões para as localizações das escolas do campo, tais como *unidade de uso sustentável, área remanescente de quilombo, terra indígena, assentamento* e as que *não se aplicam* estas outras. Primeiro são situadas nessas localizações diferenciadas e, só então, caso não se enquadrem, registradas na última categoria. Assim, sob a ótica do neoliberalismo, a escolha dessas categorias específicas parece tender a satisfazer mecanismos de segurança, mantendo sob controle grupos que historicamente lutam pelo direito à terra, gerenciando os riscos sociais que potencialmente representam ao jogo econômico (RIBEIRO, 2020).

A par dessa conjuntura, em uma aproximação inicial, elaboramos a Tabela 1 com o quantitativo de escolas no Brasil, nos recortes temporais de 2008, 2014 e 2020.

Tabela 1 – Número de escolas da Educação Básica

Ano	Total de Escolas	Urbanas	Rurais
2008	205.699	118.831	86.868
2014	190.553	122.935	67.618
2020	181.279	126.833	54.446

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Da análise dos dados retratados na Tabela 1, verificamos o registro de 205.699 escolas da Educação Básica em funcionamento no Brasil, em 2008, sendo 118.831 da zona urbana e 86.868 da zona rural. Já no ano de 2014, foi registrado o número de 190.553 estabelecimentos de ensino, dos quais 122.935 eram urbanos e 67.618 rurais. No final do período, em 2020, a tabela sinaliza para 181.279 escolas, divididas em 126.833 urbanas e 54.446 rurais. Considerando o recorte temporal na íntegra, o índice aponta para a redução

no número geral de escolas, mesmo com o aumento daquelas situadas na zona urbana. Isso porque a redução das escolas localizadas na área rural foi maior. Conforme a Tabela 1, houve redução de 37,3% no número de escolas do campo do Brasil, entre 2008 e 2020.

O primeiro ponto que nos cabe chamar atenção é para a tendência de fechamento e de nucleação das escolas do campo. Trata-se de fenômeno já identificado por pesquisas como a de Anjos (2016) e a de Nozu (2017), que apontam que os alunos do campo eram encaminhados para escolas polo, nucleadas ou para a zona urbana, ou seja, eram conduzidos a sair das imediações próximas ao local onde residiam para estudar em regiões mais distantes.

Vendramini (2015), ao estudar o cenário das escolas do campo no Brasil, em Portugal e Nova York (EUA), salienta que, apesar das diferenças significativas nas condições das escolas nos locais investigados, bem como entre os diferentes contextos nos quais estão situadas, é possível encontrar elementos em comum. Afirma que a realidade nos três países enfrenta o fechamento, a nucleação e a diminuição de recursos às escolas do campo. Assim, as escolas sendo fechadas, seus alunos são obrigados a se deslocarem para instituições mais distantes, por vezes em meios de transporte inseguros ou inadequados para crianças e ao longo trajeto.

Em 2014, houve a publicação da Lei nº 12.960, que alterou a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fixando requisitos a serem cumpridos antes do fechamento das escolas do campo, como a análise diagnóstica do impacto e manifestação da comunidade (BRASIL, 2014a). No entanto, apesar da previsão legal e de movimentos da sociedade civil que incessantemente lutam por uma Educação do Campo, o fechamento de escolas na zona rural permanece presente e não demonstra indícios de interrupção a curto prazo.

Somando-se à problemática do fechamento das escolas, estão as precárias condições em que se encontram as estruturas físicas dos estabelecimentos de ensino no campo que ainda resistem. A carência de sanitários, bem como de outras dependências acessíveis no interior das escolas é latente, de modo que a pesquisa de Ribeiro (2020), ao analisar os indicadores nacionais sobre acessibilidade arquitetônica nas escolas do campo do Brasil, no período de 2008 a 2018, salienta que, apesar de certa ampliação dos ambientes acessíveis, a maioria das escolas ainda permanece sem dispor de acessibilidade. Reforça-se tal panorama em estudos como o de Fernandes (2015), que encontrou escolas

superlotadas, sem rampas, ou então feitas inadequadamente, ausência de piso tátil ou até mesmo de pavimentação interna, dificultando a mobilidade de estudantes com deficiência.

A problemática do transporte também se faz presente e é ainda mais delicada quando se trata de sua acessibilidade. Jantsch et al (2021), ao investigarem um contexto rural, identificaram a existência de transporte escolar disponível aos estudantes com deficiência, de modo que 89,7% faziam uso. Porém, dos participantes, 86,2% afirmaram que o transporte não era acessível, o que pode comprometer a segurança e o acesso à educação desses alunos.

No intento de expandir as possibilidades de análise, elaboramos a Tabela 2, cujo conteúdo apresenta o quantitativo de instituições escolares com SRM, de acordo com a localização.

Tabela 2 – Número de escolas da Educação Básica com SRM

Ano	Escolas Urbanas		Escolas Rurais	
	Total	SRM	Total	SRM
2008	118.831	13.229	86.868	587
2014	122.935	23.797	67.618	3.057
2020	126.833	32.332	54.446	4.665

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Tida pelas políticas de Educação Especial como locus prioritário na oferta do AEE, a SRM não se faz presente na maioria dos estabelecimentos de ensino, sequer é distribuída equitativamente entre os que se encontram no campo e os da cidade, conforme podemos depreender da Tabela 2. Em ambas localidades foi registrado aumento numérico no período. No ano de 2008, os dados apresentam que existiam 13.229 escolas urbanas com SRM, quantitativo que passou para 23.797, em 2014, atingindo 32.332 no ano de 2020. Já na zona rural, os índices sinalizam que 587 escolas possuíam SRM em 2008, aumentando para 3.057 no ano de 2014 e, no final do período, 4.665 das 54.446 escolas foram registradas com SRM. A disparidade entre as instituições urbanas e rurais pode ser notada no percentual que possui esse ambiente em cada localidade, sendo de 25,4% nas primeiras e somente 8,5% nas escolas do campo, considerando 2020.

Chamamos atenção, portanto, para a fragilidade de oferta de SRM nas escolas do campo, permanecendo restritas a reduzido quantitativo de instituições. Assim, a despeito de as políticas de Educação Especial terem direcionado e incentivado a implementação de

SRM, considerando-as como locus prioritário da oferta do AEE, a sua cobertura no meio rural é insuficiente. Sobretudo se considerarmos o expressivo percentual das escolas do campo em que não há SRM, mas também cientes de que não é raro sua disponibilização em locais improvisados e utilização para fins diversos do previsto (SANTOS, 2018).

À frente, a Tabela 3 dispõe o número de matrículas de camponeses PAEE que estudam em escolas do campo ou na zona urbana, organizadas por modalidade de ensino.

Tabela 3 – Matrículas de camponeses PAEE

Ano	Escolas Urbanas			Escolas Rurais		
	Total	Regular	Especial	Total	Regular	Especial
2008	48.995	20.627	28.368	38.112	35.999	2.113
2014	72.831	52.205	20.626	75.524	74.760	764
2020	101.521	84.669	16.852	105.944	105.442	502

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As matrículas do PAEE que vive no campo têm aumentado progressivamente, conforme a Tabela 3. Em 2008, foram registrados 87.107 estudantes, total este que teve aumento de 70,31%, chegando a 148.355 em 2014. Já em 2020, após novo crescimento, agora mais tímido, de 39.84%, atingiram 207.465 alunos. Desde o primeiro ano analisado, o percentual de aumento em relação ao último foi de 138,17%.

Na zona urbana, em 2008, 20.627 alunos estavam matriculados em classes comuns e 28.368 em classes especiais ou escolas exclusivas, integrando o total de 48.995. Foi registrado aumento para um total de 72.831 alunos em 2014, dos quais 52.205 estudavam em classes comuns e 20.626 em classes especiais ou escolas exclusivas. Já em 2020, os indicadores sinalizam para a somatória de 101.521 alunos, sendo 84.669 matriculados em classes comuns e 16.852 nos ambientes segregados.

Acerca do PAEE que reside e estuda no campo, em 2008, do total de 38.112 alunos, 35.999 estavam matriculados em classes comuns, 2.113 em classes especiais ou escolas exclusivas. Já no ano de 2014, houve aumento para 75.524 alunos, dos quais 74.760 estavam em classes comuns e 764 nos ambientes segregados. No último ano analisado, os dados apontam para um total de 105.944 escolares, sendo 105.442 matriculados em classes comuns e 502 nas classes especiais ou escolas exclusivas.

No período em estudo, destacamos que, desde 2008, a maioria dos estudantes concentra-se em classes comuns, com percentual acima de 94%.

Em relação às matrículas no AEE, elaboramos a Tabela 4, cujos dados indicam sua distribuição conforme a localidade da escola.

Tabela 4 – Matrículas de camponeses PAEE no AEE

Ano	Escolas Urbanas		Escolas Rurais	
	Total	AEE	Total	AEE
2008	48.995	7.858	38.112	9.448
2014	72.831	29.762	75.524	20.203
2020	101.521	42.846	105.944	29.997

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os índices registram, no ano de 2008, 7.858 estudantes, com aumento para 29.762 em 2014 e chegando a 42.846 no ano último ano selecionado, considerando os camponeses na zona urbana. A Tabela 4 ainda apresenta dados acerca do AEE nas escolas em zona rural. No ano de 2008, 9.448 estudantes estavam matriculados no AEE, com aumento para 20.203 em 2014 e atingindo a 29.997 em 2020. Neste último ano, os indicadores apontam que o percentual de camponeses que recebem AEE na zona urbana chega a ser aproximadamente 14% maior do que no meio rural.

Os dados levantados por meio do Censo Escolar indicam alguns pontos sobre os quais queremos concentrar nossa atenção. De início, salientamos o expressivo aumento numérico nas matrículas de camponeses PAEE, resultado que já havia sido sinalizado por Ribeiro (2020), cuja pesquisa também identificou o aumento nesse público, mesmo com a redução no total geral de alunos no campo.

Interessante notar que, das matrículas registradas, um fluxo de aproximadamente 50% do PAEE que reside no campo se desloca para áreas urbanas a fim de receber escolarização e/ou AEE. Lozano (2019), ao estudar especificamente o estado de São Paulo, pontua que esse movimento de matrículas chega a ser maior que 80%. Sobre isso, Caiado e Meletti (2011) indicam a precariedade do acesso à escola em relação a alunos que necessitam realizar esse deslocamento e questionam os motivos de tal necessidade.

Além da precariedade físico-estrutural, cabe problematizar o próprio formato de atendimento ao PAEE em certos contextos rurais ou onde parte dos estudantes se deslocam ao meio urbano. Nozu, Sá e Damasceno (2019), em análise de microcontextos, questionam se o modelo hegemônico de AEE em SRM é o mais adequado às realidades e

necessidades das escolas do campo e indígenas. Na mesma direção, Nozu et al. (2021, p. 226) problematizam que:

A previsão oficial de que os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais ocorram no contraturno da escolarização é o ponto nevrálgico da discussão, quer pela possibilidade de regimes específicos de funcionamento das escolas no meio rural (Pedagogia da Alternância, tempo integral), quer pela distância entre as residências dos alunos e as escolas, quer pela insuficiência de linhas de transporte rural escolar.

Os dados nos instigam e, sopesando que as diferenças, sobretudo de valores, saberes, culturas e modos de existir dos camponeses, são a todo momento inferiorizadas em um processo de diferencialismo, bem como a lógica urbanocêntrica que ainda se faz presente no contexto das escolas do campo, questionamos se os procedimentos de identificação/avaliação desses sujeitos podem estar atuando de modo a potencializar uma produção sociocultural da deficiência, principalmente a intelectual (NOZU, 2017; NOZU et al., 2021).

Em se tratando do panorama brasileiro, no qual o rural é sinônimo de atraso e o urbano de progresso, assim como a prevalência do ideário urbanocêntrico na educação, os movimentos identificados podem sinalizar a tensão urbano-rural e suas ressonâncias nos processos de in/exclusão de camponeses PAEE.

Nessa engrenagem, estamos diante de algumas encruzilhadas nos trânsitos para a emergência de uma Educação Especial do/no Campo. Isso porque, considerando uma leitura em conjunto da política educacional vigente (BRASIL, 2008a; 2008b; 2010; 2014), a inclusão de camponeses PAEE deve conduzir ao acesso, à participação e à aprendizagem em escolas do/no campo, de modo a atender suas necessidades específicas e suas diferenças socioculturais.

De imediato, a partir dos indicadores educacionais analisados, dois caminhos parecem despontar na encruzilhada: o de que o acesso às escolas urbanas é induzido politicamente ou facilitado do ponto de vista logístico; ou de que os sujeitos são levados a se deslocar por distâncias consideráveis em razão da precarização, da nucleação ou mesmo fechamento das escolas do campo, nas imediações onde vivem. No primeiro caminho, em tese, seria mais acessível chegar até uma escola urbana, em razão da pretensa justificativa logística – o que demanda atenção, sobretudo para indagar se esta escola urbana atende os alunos camponeses com base na concepção de uma Educação do Campo, ou seja, a partir de uma proposta pedagógica construída pelos anseios, experiências, culturas e interesses das populações do campo. No segundo caminho, a

problemática, ao menos inicialmente, gira em torno da privação desses estudantes do direito de serem escolarizados no local onde vivem, o que vai de encontro à defesa de uma Educação *no* Campo.

Uma outra encruzilhada diz respeito aos “diferentes níveis de participação e gradientes de inclusão que materializam a condição nômade e movediça” (LOCKMANN, 2020a, p. 71) dos estudantes camponeses PAEE. Isso porque os dados de oferta do AEE, tanto nas escolas do campo quanto nas urbanas, sinalizam que parte considerável desse público não tem acesso a este suporte da Educação Especial. De outro lado, os que possuem encontram-se em situação delicada, pois, como sustenta Nozu (2017, p. 57), devemos questionar se Educação Especial tem se atentado, na “elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios e valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial ‘urbanocêntrico’ nas escolas do campo”. Nessa direção, urge que a comunidade escolar e os movimentos sociais produzam formas outras para uma Educação Especial do/no Campo.

Outra problematização suscitada a partir dos índices construídos trata-se de como o Estado opera na condução das condutas dos sujeitos camponeses. Conforme afirma Lockmann (2019), estamos diante de um imperativo da inclusão, em que a regra é a não exclusão. Pensando nessa questão e dos modos pelos quais o governo se exerce sobre e com as populações do campo, é possível traçar algumas inquietações nesse cenário.

Foucault (2018) explica como ocorreu o desbloqueio da arte de governar, culminando na governamentalização do Estado. Um dos fatores que influenciaram foi o deslocamento da família enquanto modelo para atuar como estratégia. A nós, esse ponto pode ser útil como ferramenta de análise. Tendo em vista que o modelo de economia familiar dificulta a expansão do governo sobre todos e cada um, é possível traçar certa ligação da governamentalidade neoliberal com as investidas à Educação do Campo, ao que ela representa e defende.

A pequena propriedade e a agricultura familiar, pautadas em geral no modelo de subsistência da família, representam certo perigo à arte de governar neoliberal, pois se contrapõem ao jogo de mercado global e predatório. Dentro da racionalidade neoliberal, cada vez mais globalizado, o mercado é o que determina as regras. Portanto, o modelo de campo que parece ser mais adequado a essa lógica é aquele da concentração de terras, da monocultura e das exportações, pois abrem as fronteiras desse campo, tornando-o

extremamente suscetível às influências do capital e do mercado, especialmente o internacional.

Como defendemos ao longo deste trabalho, é em meio aos processos de inclusão que funcionam os mecanismos de exclusão, articulando-se no governo das populações. Ainda, a nova onda conservadora que reveste a governamentalidade no Brasil possibilita formas de evitar que *outridades*, como da pessoa com deficiência e dos povos do campo, compartilhem o mesmo tempo e espaço em convívio com os demais (LOCKMANN, 2020b). A partir dessa lógica, a pretensão de inclusão dos camponeses com deficiência nos moldes urbanos de educação, que pode estar sendo intensificada com o fluxo desses estudantes que se deslocam para receberem escolarização ou AEE na cidade, caminha lado a lado com formas de evitar essas *outridades* indesejadas.

Considerações finais

A inclusão tem sido palavra de ordem nas políticas públicas de educação. A partir de suas diretrizes, empreendem-se práticas de governo para agir sobre as condutas de sujeitos e da população, conforme a racionalidade neoliberal, inserindo-os no jogo econômico (LOPES, 2009; LOCKMANN, 2020a). Partindo dessa premissa, buscamos, neste texto, tensionar os processos de in/exclusão escolar de camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, embrenhando-nos nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.

As aproximações teórico-conceituais permitiram explorar como o discurso que permeia os documentos político-normativos da área investigada contribui para constituir os camponeses PAEE enquanto sujeitos de direito, no sentido do que Carvalho e Gallo (2020) e Gallo (2017) denominam como governamentalidade democrática. Porém, essa mesma governamentalidade vem encarando sua face conservadora (LOCKMANN, 2020a).

Contribuindo nas análises, os indicadores produzidos a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo INEP, fornecem um retrato, ainda que provisório e parcial, do governo e da in/exclusão de camponeses PAEE no Brasil. Dentre outras constatações, salientamos a tendência de crescimento nas matrículas desse público; o fluxo de alunos que deixam o campo para serem escolarizados na zona urbana; o fechamento das escolas no meio rural; a insuficiência de SRM nas escolas do campo; e o AEE que não se estende a todos os camponeses PAEE. Na problematização dos processos de in/exclusão escolar dos camponeses PAEE, os indicadores do Censo Escolar

nos levam a refletir que “nunca, dentro de uma racionalidade neoliberal, a igualdade foi uma meta. Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades” (LOCKMANN, 2020a, p. 70).

Dentro da lógica do imperativo da inclusão, o Estado governa grupos da população considerados desviantes ou diferentes, gerenciando os riscos que possam representar. Busca conhecê-los, tê-los sempre por perto, calculando essa “distância” aceitável, nem tanto a ponto de estarem no centro, nem tão afastados que pudessem escapar totalmente do governo e do jogo econômico. Assim, o Estado sopesa in/exclusão em seus agenciamentos neoliberais para a manutenção e o gerenciamento das desigualdades sociais.

Nos últimos anos, Lockmann (2019) tem alertado para uma guinada conservadora na governamentalidade, com a privação do espaço comum que é a escola e a transformação da exclusão em um direito do estudante e seus responsáveis. Ao que nos parece, no meio rural, essa governamentalidade também assume sua vertente urbanocêntrica, articulando suas estratégias em dois vértices principais, a privação do espaço comum (fechamento de escolas do campo) e, concomitantemente, a substituição desse espaço pelo urbano (fluxo de alunos que se deslocam para escolarização ou AEE na cidade).

Neste panorama, outras linhas de fuga, de resistência e de racionalidade podem (ou não) engendrar o devir de uma Educação Especial do/no Campo, com potência para: problematizar os modos pelos quais temos conduzido, nos moldes de uma governamentalidade neoliberal urbanocêntrica, os processos de in/exclusão de camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e atribuir outros significados, sentidos e afetos na partilha que a experiência educativa possibilita com/nas/para as diferenças socioculturais e as necessidades específicas.

Referências

ANJOS, Christiano Félix 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/handle/10/8592#:~:text=RiUfes%3A%20Realidades%20em%20contato%20%3A%20construindo,e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo&text=Resumo%3A,e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71386>

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: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília. Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília. Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Brasília. Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Brasília. Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Congresso Nacional, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71386>

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. 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/j/rbee/a/FTzh4pXQgtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v.16, n.1, p. 146-160, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **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: 10 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n – 1 Edições, 2013.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INEP. Microdados. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. s. d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 10 ago. 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Alínea, 2006.

JANTSCH, Leonardo Bigolin; SOUZA, Neila Santini de; FONTANA, Darielli Gindri Resta; SARTURI, Fernanda; SILVA, Ethel Bastos da. Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e6/1–17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49646>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71386>

- LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação – UFPEL**, n. 55, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416/6900>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019
- LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, 52, p. 67-75, 2020a. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942020000100067&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 10 ago. 2022.
- LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020b. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408/209209213384>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, [2022?]. No prelo.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjuntos de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-130.
- LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- MENDONÇA, Daniel de. **Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533>. Acesso em 10 ago. 2022.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti. **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: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.
- 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**. v. 11. n. esp. 1. p. 489-502, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8569>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71386>

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. et al. Processos de in/exclusão de alunos da Educação Especial em escolas do campo e das águas. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (Orgs.). **Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **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: 10 ago. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, Edineide Rodrigues 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://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9003>. Acesso em 10 ago. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 49-69, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/j5CVprmwZCCP4TmKw8xC7yz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2022.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma história de governo e de verdades – educação rural no RS 1950/1970**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4154>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Notas

¹ Tanto a ADI 6590 quanto a ADPF 751 continuam em trâmite perante o STF no momento de submissão deste artigo.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)