



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS – FADIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS



EDUARDO ADÃO RIBEIRO

**INCLUSÃO DE CAMPONESES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
ESCOLAS DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS**

Dourados – MS

2020

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

**INCLUSÃO DE CAMPONESES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
ESCOLAS DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Área de Concentração: Fronteiras e Direitos Humanos, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

Dourados – MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R484i Ribeiro, Eduardo Adao

Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados [recurso eletrônico] / Eduardo Adao Ribeiro. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Educação do Campo. 3. Políticas Educacionais. 4. Indicadores Educacionais. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

**INCLUSÃO DE CAMPONESES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
ESCOLAS DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Andressa Santos Rebelo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dourados/MS, 18 de março de 2020.

Para meus pais **Eduarte** e **Sueli**, e para **Washington** que, de diferentes formas, fizeram com que este trabalho acontecesse.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, pela acolhida em Dourados, pelo empenho e cuidado na orientação, pelo exemplo de pessoa e profissional, pelas palavras de incentivo e por todos os desafios propostos no decorrer da pesquisa. Minha caminhada acadêmica se inicia e nela você deixa suas marcas, seus traços, como um pintor em sua tela, pintando um pássaro que agora alça vôo. A você por me dar o orgulho de poder chamá-lo de orientador!

À Prof^ª. Dr^ª. Andressa Santos Rebelo, pela disponibilidade desde o início do processo em dialogar sobre os microdados do Censo Escolar e, até o término da pesquisa, auxiliar e contribuir com as dúvidas sobre a apresentação e sistematização dos indicadores educacionais.

À Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, enquanto uma das grandes referências em Educação Especial no Brasil, pelo aceite em compor a banca examinadora, além do acompanhamento e contribuições para a construção desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis, pelas reflexões oportunizadas em sua disciplina “Ética e Paradigmas do Conhecimento” e pelas provocações teórico-metodológicas que ajudaram a definir os rumos deste trabalho após a qualificação.

À Prof^ª. Dr^ª. Thaisa Maira Rodrigues Held, por se dispor a contribuir com esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na pessoa de seu coordenador Prof. Dr. Gustavo de Souza Preussler.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), em especial à Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva, pelo espaço de discussões e debates proporcionado, auxiliando no aprofundamento acerca do objeto desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Adriano Renzi pela disposição em realizar alguns apontamentos acerca da pesquisa estatística.

Ao Prof. João Batista Alves de Souza, professor e geógrafo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã, pela elaboração do mapa da Região da Grande Dourados.

A Bruno Carvalho dos Santos e Mônica Aparecida Souza da Silva, pela ajuda na pesquisa das legislações municipais da região da Grande Dourados.

Aos colegas de orientação Albert Vinícius Icasatti, Luana Rigotti Caiano Costalonga, João Paulo Coimbra Neto, Camila da Silva Teixeira Agrelos, Fernanda Martins Castro Rodrigues, pelos momentos de estudo e crescimento compartilhados.

À Prof^a. Dr^a. Angela Aparecida da Cruz Duran, por ter me guiado nos primeiros passos pelo ambiente acadêmico.

Aos meus amigos Susy Dayanne Ferrari Kuradomi Teixeira Rocha, Carolina Silva Masson, Gabriel Carvalho Diogo, Otávio Armando de Oliveira Santos, Ana Paula Perpétua Ribeiro, pelas palavras de força e pela amizade que, apesar da distância, se mantém.

A Anderson dos Santos Greco, por sua companhia leve e amiga, sempre presente, seja nos momentos alegres ou difíceis, desde o início deste mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação teve como temática a inclusão escolar de camponeses Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Neste sentido, estabeleceu-se o objetivo geral de analisar os dispositivos político-normativos e os indicadores educacionais relacionados à inclusão de sujeitos camponeses considerados PAEE em escolas da região da Grande Dourados-MS, no período de 2008 a 2018. Os objetivos específicos, por seu turno, dividiram-se em: a) Compreender, discursivamente, a emergência da inclusão, no campo educacional, enquanto processo de normalização e governo das diferenças; b) Perscrutar os dispositivos político-normativos nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo nas esferas nacional, do Centro-Oeste, de Mato Grosso do Sul e da região da Grande Dourados-MS; c) Analisar os indicadores educacionais de inclusão de alunos camponeses PAEE nos âmbitos nacional, macrorregional, estadual e da região da Grande Dourados-MS, considerando dados estatísticos de escolas do campo, acessibilidade, matrículas, caracterização dessas matrículas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas do campo. O referencial teórico-metodológico adotado fundamentou-se nos estudos foucaultianos. Esta pesquisa teve cunho quali-quantitativo, cujas fontes constituíram-se em materiais documentais, bibliográficos e estatísticos, compreendendo legislações, normativas, resoluções, pesquisas acadêmicas, assim como microdados do Censo Escolar da Educação Básica – dos anos de 2008, 2013 e 2018 – elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para leitura e tratamento dos dados estatísticos foi utilizado o *software IBM SPSS statistics 24*. Os resultados indicaram que a inclusão escolar atua como um dispositivo biopolítico de governo das populações, sendo que os indicadores educacionais funcionam como estratégia para conhecer alguns riscos sociais que as diferenças presentes nos contextos camponeses podem representar. Alinhado a isso, documentos político-normativos asseguram o direito à educação do PAEE, prevendo o AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), além da criação de propostas que considerem as particularidades das populações do campo. Em relação aos indicadores educacionais da região da Grande Dourados, no eixo de escolas e acessibilidade arquitetônica, foi encontrado um aumento no quantitativo de escolas do campo, contrapondo a tendência de fechamento verificada nos níveis nacional e do Centro-Oeste. Os índices de escolas com acessibilidade arquitetônica foram maiores do que os do cenário macro, em sua maioria, porém, ainda existem instituições que carecem dessa estrutura. No que tange às matrículas, foram registradas altas no número de alunos PAEE, além de um fluxo desses estudantes que se deslocam para frequentar escolas urbanas. No período, houve predominância de matrículas em classes comuns e uma redução no percentual desse indicador no AEE. Dessas matrículas, as de maior incidência foram em deficiência intelectual. Por fim, os índices sinalizaram para um aumento na oferta de serviços de AEE e SRM na região, apresentando percentuais superiores às de âmbito macro. No entanto, apesar desse crescimento, registrou-se uma proporção considerável de instituições sem qualquer oferta dos serviços de Educação Especial, o que pode precarizar a inclusão escolar dos sujeitos camponeses PAEE.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação do Campo. Políticas Educacionais. Indicadores Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation had as its theme the scholar inclusion of peasants who are Special Education Target Audience (SETA). In this sense, the general objective of analyzing the political-normative devices and educational indicators related to the inclusion of peasant subjects considered SETA in schools in the region of Grande Dourados-MS, from 2008 to 2018, was established. The specific objectives, for their turn, were divided into: a) Understanding, discursively, the emergence of inclusion, in the educational area, as a process of normalization and governance of differences; b) Examining the political-normative devices at the interfaces of Special Education and Rural Education in the national, Midwestern, Mato Grosso do Sul and Grande Dourados-MS spheres; c) Analyzing the educational indicators of the inclusion of SETA peasant students at the national, macro-regional, state and Grande Dourados-MS levels, considering statistical data from rural schools, accessibility, enrollments, characterization of these enrollments and the Specialized Educational Service (ESA) in rural schools. The theoretical-methodological framework adopted was based on Foucaultian Studies. This research had a qualitative and quantitative nature, whose sources were documentary, bibliographic and statistical materials, comprising legislation, regulations, resolutions, academic research, as well as microdata from the Basic Education School Census - from the years 2008, 2013 and 2018 - prepared by the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research. The *IBM SPSS statistics 24 software* was used to read and process the statistical data. The results indicated that scholar inclusion acts as a biopolitical device for the governance of populations, and educational indicators work as a strategy to discover some social risks that differences in peasant contexts can represent. In line with this, political-normative documents ensure the right to education of the SETA, providing for services such as the SES and the Multifunctional Resource Room (MRR), in addition to the creation of proposals that consider the particularities of the rural populations. In relation to the educational indicators of the region of Grande Dourados, in the axis of schools and architectural accessibility, an increase was found in the number of rural schools, opposing the closing trend observed at national and Midwestern levels. The rates of schools with architectural accessibility were higher than those of the macro scenario, most of them, however, there are still institutions that lack this structure. Regarding enrollments, there were increases in the number of SETA students, in addition to a flow of these students who travel to attend urban schools. In the period, there was a predominance of enrollments in common classes and a reduction in the percentage of this indicator in the SES. Of those enrollments, those with the highest incidence were students classified as having intellectual disabilities. Finally, the indices signaled an increase in the supply of SES and MRR services in the region, showing percentages higher than those of the macro scope. However, despite this growth, there was a considerable proportion of institutions without any offer of Special Education services, which can precarious the scholar inclusion of rural SETA subjects.

Keywords: Special Education. Rural Education. Educational Policies. Educational Indicators.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Escolas no Brasil	73
Gráfico 2 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Brasil	76
Gráfico 3 - Número de Turmas de AEE no Brasil	84
Gráfico 4 - Número de Escolas na Macrorregião Centro-Oeste.....	95
Gráfico 5 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Macrorregião Centro-Oeste.....	98
Gráfico 6 - Número de Turmas de AEE na Macrorregião Centro-Oeste	106
Gráfico 7 - Número de Escolas em Mato Grosso do Sul.....	115
Gráfico 8 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Mato Grosso do Sul.....	117
Gráfico 9 - Número de Turmas de AEE em Mato Grosso do Sul.....	125
Gráfico 10 - Número de Escolas no Município de Caarapó/MS.....	148
Gráfico 11 - Número de Escolas no Município de Deodópolis/MS.....	149
Gráfico 12 - Número de Escolas no Município de Douradina/MS	150
Gráfico 13 - Número de Escolas no Município de Dourados/MS.....	152
Gráfico 14 - Número de Escolas no Município de Fátima do Sul/MS.....	153
Gráfico 15 - Número de Escolas no Município de Glória de Dourados/MS.....	154
Gráfico 16 - Número de Escolas no Município de Itaporã/MS.....	156
Gráfico 17 - Número de Escolas no Município de Jateí/MS.....	157
Gráfico 18 - Número de Escolas no Município de Maracaju/MS	158
Gráfico 19 - Número de Escolas no Município de Rio Brillhante/MS	160
Gráfico 20 - Número de Escolas no Município de Vicentina/MS.....	161
Gráfico 21 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Caarapó/MS	169
Gráfico 22 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Deodópolis/MS.....	171

Gráfico 23 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Douradina/MS	173
Gráfico 24 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Dourados/MS	175
Gráfico 25 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Fátima do Sul/MS.....	177
Gráfico 26 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Glória de Dourados/MS.....	179
Gráfico 27 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Itaporã/MS	181
Gráfico 28 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Jateí/MS..	183
Gráfico 29 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Maracaju/MS	185
Gráfico 30 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Rio Brillhante/MS	187
Gráfico 31 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Vicentina/MS	189
Gráfico 32 - Número de Turmas de AEE no Município de Caarapó/MS	225
Gráfico 33 - Número de Turmas de AEE no Município de Deodópolis/MS	226
Gráfico 34 - Número de Turmas de AEE no Município de Douradina/MS.....	228
Gráfico 35 - Número de Turmas de AEE no Município de Dourados/MS.....	229
Gráfico 36 - Número de Turmas de AEE no Município de Fátima do Sul/MS	231
Gráfico 37 - Número de Turmas de AEE no Município de Glória de Dourados/MS	233
Gráfico 38 - Número de Turmas de AEE no Município de Itaporã/MS	234
Gráfico 39 - Número de Turmas de AEE no Município de Jateí/MS	235
Gráfico 40 - Número de Turmas de AEE no Município de Maracaju/MS.....	237
Gráfico 41 - Número de Turmas de AEE no Município de Rio Brillhante/MS.....	238
Gráfico 42 - Número de Turmas de AEE no Município de Vicentina/MS.....	239

LISTA DE MAPAS E QUADROS

Mapa 1 - Região da Grande Dourados/MS	133
Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre a Inclusão do PAEE em Escolas do Campo	23
Quadro 2 - Dispositivos sobre escolas e acessibilidade	136
Quadro 3 - Dispositivos sobre serviços de Educação Especial	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Brasil	74
Tabela 2 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Brasil.....	76
Tabela 3 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Brasil	79
Tabela 4 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Brasil	82
Tabela 5 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Brasil.....	85
Tabela 6 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Brasil.....	87
Tabela 7 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas na Macrorregião Centro-Oeste.....	96
Tabela 8 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Macrorregião Centro-Oeste	98
Tabela 9 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola na Macrorregião Centro-Oeste.....	101
Tabela 10 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola na Macrorregião Centro-Oeste.....	104
Tabela 11 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo da Macrorregião Centro-Oeste..	107
Tabela 12 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE na Macrorregião Centro-Oeste	108
Tabela 13 - Escolas com Banheiros e/ou Dependências Adequadas em Mato Grosso do Sul	116
Tabela 14 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Mato Grosso do Sul.....	118
Tabela 15 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola em Mato Grosso do Sul.....	120
Tabela 16 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola em Mato Grosso do Sul.....	123
Tabela 17 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo em Mato Grosso do Sul.....	126

Tabela 18 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE – Mato Grosso do Sul	127
Tabela 19 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Caarapó/MS	148
Tabela 20 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Deodápolis/MS	150
Tabela 21 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Douradina/MS.....	151
Tabela 22 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Dourados/MS	152
Tabela 23 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Fátima do Sul/MS	154
Tabela 24 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Glória de Dourados/MS	155
Tabela 25 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Itaporã/MS	156
Tabela 26 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Jateí/MS	158
Tabela 27 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Maracaju/MS	159
Tabela 28 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Rio Brilhante/MS	161
Tabela 29 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Vicentina/MS	162
Tabela 30 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Caarapó/MS	169
Tabela 31 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Deodápolis/MS	171
Tabela 32 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Douradina/MS	173
Tabela 33 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Dourados/MS.....	175

Tabela 34 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Fátima do Sul/MS.....	177
Tabela 35 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Glória de Dourados/MS.....	179
Tabela 36 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Itaporã/MS.....	181
Tabela 37 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Jateí/MS.....	183
Tabela 38 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Maracaju/MS.....	185
Tabela 39 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Rio Brilhante/MS.....	187
Tabela 40 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Vicentina/MS.....	189
Tabela 41 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Caarapó/MS.....	197
Tabela 42 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Caarapó/MS.....	199
Tabela 43 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Deodópolis/MS.....	200
Tabela 44 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Deodópolis/MS.....	201
Tabela 45 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Douradina/MS.....	202
Tabela 46 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Douradina/MS.....	203
Tabela 47 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Dourados/MS.....	204
Tabela 48 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Dourados/MS.....	206
Tabela 49 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Fátima do Sul/MS.....	207

Tabela 50 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Fátima do Sul/MS	208
Tabela 51 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Glória de Dourados/MS	209
Tabela 52 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Glória de Dourados/MS.....	210
Tabela 53 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Itaporã/MS	211
Tabela 54 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Itaporã/MS	212
Tabela 55 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Jateí/MS	212
Tabela 56 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Jateí/MS	214
Tabela 57 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Maracaju/MS.....	215
Tabela 58 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Maracaju/MS	216
Tabela 59 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Rio Brillhante/MS	217
Tabela 60 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Rio Brillhante/MS.....	218
Tabela 61 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Vicentina/MS	219
Tabela 62 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Vicentina/MS.....	220
Tabela 63 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Caarapó/MS...	225
Tabela 64 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Deodópolis/MS	227
Tabela 65 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Douradina/MS	228
Tabela 66 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Dourados/MS.	230

Tabela 67 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Fátima do Sul/MS	232
Tabela 68 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Glória de Dourados/MS.....	233
Tabela 69 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Itaporã/MS	235
Tabela 70 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Jateí/MS.....	236
Tabela 71 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Maracaju/MS	237
Tabela 72 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Vicentina/MS.....	239
Tabela 73 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Caarapó/MS	241
Tabela 74 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Deodápolis/MS	242
Tabela 75 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Douradina/MS	242
Tabela 76 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Dourados/MS	243
Tabela 77 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Fátima do Sul/MS.....	244
Tabela 78 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Glória de Dourados/MS.....	244
Tabela 79 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Itaporã/MS	245
Tabela 80 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Jateí/MS.....	245
Tabela 81 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Maracaju/MS	246
Tabela 82 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Rio Brilhante/MS	247
Tabela 83 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Vicentina/MS	247

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACE – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia

GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	i
INTRODUÇÃO	20
Construindo o Objeto de Pesquisa	21
Abordagem Teórico-Metodológica e Organização da Dissertação	31
CAPÍTULO 1. INCLUSÃO COMO GOVERNAMENTO DAS DIFERENÇAS	43
1.1. Educação e Processos de Normalização das Diferenças	43
1.2. Estratégias Disciplinares: controle e individualização de multiplicidades	49
1.3. Estratégias Biopolíticas: gestão populacional dos riscos sociais	54
CAPÍTULO 2. ANÁLISE DE DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS E INDICADORES EDUCACIONAIS NACIONAIS, DO CENTRO-OESTE E DE MATO GROSSO DO SUL	63
2.1 Dispositivos e Indicadores Nacionais	63
2.2 Dispositivos e Indicadores da Macrorregião Centro-Oeste	90
2.3 Dispositivos e Indicadores de Mato Grosso do Sul	112
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DE DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS E INDICADORES EDUCACIONAIS DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS	132
3.1 Contextualização do <i>locus</i>	132
3.2 Dispositivos Político-Normativos dos Municípios da Região da Grande Dourados	135
3.3 Escolas e Acessibilidade Arquitetônica	146
3.4 Matrículas	168
3.5 Caracterização das Matrículas de Camponeses Público-Alvo da Educação Especial	197
3.6 Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	259

APRESENTAÇÃO

Horas antes da aurora, dos primeiros raios de sol abraçarem os campos cobertos de orvalho, o galo cantava empoleirado na jabuticabeira. Seu canto, como ensaiada canção, unia-se aos demais que já haviam se adiantado nos terreiros vizinhos. Papai, no curral, chamava pelas vacas por seus respectivos nomes – baleia, mansinha, andorinha, cabrita e outras mais – que vinham, como em procissão pelos trios, atender ao seu destino servil de fornecer o leite para nosso consumo e fabricação de queijos. Galinhas e porcos faziam barulho e aguardavam por comida. O ano era 2000, e o dia como outros até então vividos em meus cinco anos de idade, no crepúsculo do século XX, salvo pelo fato de ser meu primeiro dia de aula.

Há pelo menos 20 anos, as escolas situadas na zona rural do município haviam sido fechadas. Então, para poder estudar, tinha de me deslocar até a área urbana de minha cidade, chamada Marapoama, no interior do estado de São Paulo. Naquele dia, levantei-me e comecei, ansioso, a preparar-me. Tempo depois, mas ainda antes do raiar do dia, o transporte escolar, que era fornecido pela prefeitura, chegou. Como minha casa ficava em um dos pontos mais afastados do município, fui um dos primeiros a entrar. Até o fim do trajeto, outras dez pessoas mais ou menos se juntaram a mim. Chegando à cidade, fomos deixados na escola municipal. Ali era onde deveríamos esperar até que a professora viesse nos buscar, a pé, para nos levar até a creche. Adentrei a escola e logo ouvi um sino. De um momento para outro, todas aquelas crianças começaram a correr e entrar em formação de fila. Lembro-me de perguntar a uma delas o porquê, quando ela disse-me que eles faziam aquilo para poder cantar o hino. Não sabia o que era o hino nacional, mas assim como os demais, entrei em uma das filas. Para meu alívio, nossa professora chegou e nos conduziu, também em fila, para o local onde deveríamos estudar. Não conhecia qualquer pessoa daquele lugar e meus ânimos de frequentar a escola logo se converteram em saudades de casa, de passar o dia brincando ao ar livre. Ao final de algumas horas, a aula havia terminado e nós fomos encaminhados novamente para a escola onde o transporte havia nos deixado. Apesar de sermos os primeiros a chegar, éramos os últimos a ir embora, já nos princípios do ocaso.

Assim passaram-se dias, meses e anos até finalizar os estudos na Educação Básica. Hoje, ao relembrar desses momentos, o que predomina é um sentimento nostálgico, que acompanha as memórias das brincadeiras, dos professores e professoras, dos amigos, de tudo o que parecia ser “para sempre”, mas não foi. Sombras de um passado que também esteve permeado por dificuldades. A primeira delas, e talvez uma das mais difíceis, foi ter de sair do

local onde cresci para ter acesso à educação. Por conta disso, outros problemas se faziam presentes, tal como a falta de condições adequadas no transporte escolar até a cidade. As vans, além de questões mecânicas, que frequentemente se manifestavam, faziam o trajeto sem condições de segurança, pois não possuíam cintos e assentos para todos, de forma que, não eram raras as vezes em que as crianças menores tinham de ir amontoadas e sentadas no colo dos mais velhos. Também não havia qualquer profissional além do motorista, sendo que as próprias crianças eram responsáveis por abrir e fechar a porta de correr, na qual, incontáveis as mãos e dedos que já ficaram presos. As estradas precárias eram outro problema que dificultavam nosso caminho até a escola. Buracos, poeira de caminhões de cana que nos engoliam por entre barrancos eram recorrentes, mas o pior ocorria no período de chuvas, quando esses trajetos tornavam-se quase intransitáveis. Se a chuva era muito intensa já sabíamos – e torcíamos para – que a van não conseguiria chegar até nossas casas. Quando isso não ocorria e van era capaz de atravessar o barro, chegávamos sempre atrasados em uma ou duas aulas. No caminho, apesar da habilidade do motorista, poderia acontecer de encalharmos em algum ponto mais crítico da estrada. O processo para “desencravar” era dividido basicamente em duas etapas. Após o motorista soltar alguns xingamentos, tirávamos nossos calçados e descíamos para empurrar o veículo na tentativa de resolver a situação. Caso não fosse suficiente, caminhávamos até a casa de algum morador próximo para que ele, com auxílio de um trator, retirasse a van do atoleiro. Toda essa situação piorava quando acontecia no trajeto de volta para casa, em razão do anoitecer que se aproximava.

As memórias dos caminhos por mim percorridos para ter acesso à educação, além de situar-me enquanto pesquisador, assumindo a posição de também ser sujeito do campo, de certa forma, permitem ter ideia de algumas das dificuldades enfrentadas pelas populações que vivem nesse meio. Apesar de serem de outro contexto, muitos problemas e várias trajetórias são semelhantes. Nesta pesquisa, portanto, buscamos conhecer melhor os “caminhos” da inclusão na Região da Grande Dourados; onde ficam pontos mais críticos, os buracos, a lama e outros obstáculos que dificultam o acesso, permanência e sucesso escolar desses sujeitos.

INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos e sermos envolvidos na ordem do discurso da inclusão, transitamos por caminhos sinuosos, cujas curvas ora conduzem para um lado, ora para outro; algumas mais acentuadas, outras nem tanto, perfazendo relações entre sujeitos, saberes, poderes e verdades.

Dentre os variados efeitos discursivos, atentamo-nos aos desdobramentos da inclusão no âmbito educacional, que se desenvolveu, principalmente, a partir da década de 1990, com a consignação de que a educação é um direito inerente a todo ser humano independente de gênero, etnia, língua, religião, cultura, condição física, sensorial ou intelectual, origem ou qualquer outra diferença.

Considerando essas singularidades, focalizamos o discurso da inclusão nos atravessamentos entre a Educação Especial e a Educação do Campo, como forma de compreensão da escolarização dos sujeitos atendidos por estas modalidades educacionais, de acordo com e respeitando suas diferenças.

Na constituição dessa problemática, salientamos o abandono histórico por parte do poder público quanto às populações que vivem no meio rural. Em razão, principalmente, da política de desenvolvimento do país, são vistas como inferiores e sinônimo de atraso para a sociedade dita moderna. Logo, passam por um processo de marginalização e exclusão, o que pode ser retratado pela precarização das escolas situadas nessas localidades (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

É a partir da resistência e das lutas empreendidas pelas populações do campo, a fim de que tenham visibilidade, voz e vez na sociedade e na agenda política do país, que surge o movimento por uma Educação no/do Campo. “No” campo, porque precisa ser oferecida no lugar onde vivem; “do” campo porque deve ser pensada e proposta pelos camponeses, de acordo com suas culturas, seus interesses e suas prioridades (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Nessa esteira, propomos estudar a educação dos sujeitos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que vivem no meio rural. Esta temática está inserida no âmbito da interface Educação Especial e Educação do Campo, que tem se mostrado um terreno aberto às possibilidades de pesquisa, apesar dos riscos que oferece, pois estamos lidando com populações duplamente invisibilizadas, tanto pela condição de deficiência quanto pelo fato de viverem no campo (CAIADO; MELETTI, 2011; MARCOCCIA, 2011; NOZU, 2017).

Assim, pretendemos contribuir com as discussões para aprofundamento do conhecimento e do diagnóstico político em torno da temática, na medida do que nos é possível frente ao tempo e lugar que ocupamos.

Investigar a inclusão escolar no cenário da interface Educação Especial e Educação do Campo constitui-se, portanto, em um trabalho interdisciplinar, à medida que é permeado por diversas áreas do conhecimento. Além da Educação, adentramos em questões ligadas ao Direito, à Estatística, à Filosofia e à Política, o que nos fornece os meios para formular questionamentos a partir de múltiplas perspectivas, considerando a complexidade do objeto de estudo.

Esta interdisciplinaridade é atravessada, também, por pontos ligados às fronteiras físicas e simbólicas da relação campo-cidade e suas implicações no direito à educação. Isto se deve, em parte, aos resquícios da ideia urbanocêntrica de educação, em que o meio rural é considerado inferior em comparação à cidade ou, mais que isso, um local a ser civilizado, o que ocorreria por meio de propostas educacionais nos moldes e padrões urbanos.

Por conseguinte, ao engendrarmo-nos nesse campo de pesquisa, temos ciência das dificuldades que serão enfrentadas no decorrer dos caminhos. Porém, é em meio aos desafios que surgem também as possibilidades múltiplas que o terreno tem a oferecer. Reconhecemos, ainda, que os trajetos nos envolverão de tal modo a sermos transpassados a todo momento por discursos, sendo lançados por entre movimentos de forças, poderes, verdades que, para além de permitir reflexões sobre o objeto, são capazes de nos reconfigurar enquanto sujeitos.

Construindo o Objeto de Pesquisa

O interesse em pesquisar essa temática surgiu, na contramão do que é frequentemente apresentado neste tipo de justificativa, ao libertar-me de determinada “continuidade” em minha trajetória acadêmica. Nasci e cresci no meio rural até dar início à graduação. No entanto, nunca vislumbrei esse *locus* enquanto possibilidade de estudo. Durante o curso de Direito, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba, concentrei esforços em pesquisar questões ligadas aos Direitos Humanos e à Filosofia do Direito, as quais, inegavelmente, trouxeram contribuições teóricas e metodológicas importantes para minha formação inicial.

Após aprovação e ingresso no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Grande Dourados, iniciei um diálogo com o orientador

a fim de definir uma proposta de pesquisa. Foi então que, ao saber de seus estudos sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo, percebi a possibilidade de desenvolver meu trabalho nessa temática. Apesar de não ter estudado em escola do campo, lembrei-me das dificuldades que enfrentei junto às demais crianças da época para frequentar as aulas na cidade. O maior obstáculo era o acesso: transporte público precário, distância de casa até a escola, condições das estradas – eram algumas das adversidades mais recorrentes. Em razão desses e outros fatores, presenciei o abandono escolar de inúmeros colegas, o que sinalizava para os sérios problemas com relação à permanência desses alunos.

Aliando essas inquietações com as discussões das quais participei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), liderado pela Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva, pude compreender e refletir, dialogando com autores e teóricos, sobre a gama de questões que envolvem essa área. A partir disso, em conjunto com o orientador, direcionamos nosso olhar para a educação de sujeitos PAEE que vivem no meio rural, tendo como cenário a região da Grande Dourados-MS.

Sem o intuito de listar toda a produção científica sobre o tema, realizamos uma revisão da produção acadêmica em teses e dissertações, de modo a conhecer o que foi produzido na área e que pode contribuir para a construção do objeto de pesquisa. Para tanto, fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contém registros desde 1987, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com início em 2002, bem como em repositórios internos de instituições de ensino superior do país.

Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), em levantamento semelhante, identificaram as teses e dissertações produzidas até então na interface Educação Especial – Educação do Campo. No período de 1994 a 2018, foram encontradas 41 produções sobre essa temática, as quais abordam diversas populações camponesas e com deficiências. A maior parte dessas pesquisas tem como foco as políticas públicas em educação (ou a ausência delas) e seus desdobramentos.

Considerando, portanto, a extensa produção nessa área, realizamos novo levantamento, restringindo para aqueles que, além da interface, trabalhem com dados estatísticos dessas populações. Utilizando os descritores “inclusão”, “escola do campo”, “educação do campo” e “educação especial”, fizemos a primeira triagem. A partir dos achados iniciais, realizamos a leitura dos resumos e introduções, a fim de delimitar os

resultados, excluindo aqueles que não se enquadravam nos requisitos. Após esse movimento, restaram seis teses e 11 dissertações, as quais foram elencadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre a Inclusão do PAEE em Escolas do Campo
(Continua)

Autor	Instituição/ Natureza	Título	Ano de Defesa
SILVA	UFPB/ Dissertação	O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural	2001
MARCOCCIA	UTP/ Dissertação	Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional	2011
SOARES	UFSC/ Dissertação	Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento	2011
SOUZA	UEL/ Dissertação	Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná	2012
GONÇALVES	UFSCar/ Tese	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA	2014
OTTONELLI	URI/ Dissertação	Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão	2014
FERNANDES	UFSCar/ Tese	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense	2015
MANTOVANI	UFSCar/ Tese	A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo	2015
SÁ	UFSCar/ Tese	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá	2015
ANJOS	UFES/ Dissertação	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo	2016
PALMA	UNESP/ Dissertação	Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional	2016
KÜHN	UFSM/ Dissertação	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	2017
NOZU	UFGD/ Tese	Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	2017

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre a Inclusão do PAEE em Escolas do Campo
(Conclusão)

Autor	Instituição/ Natureza	Título	Ano de Defesa
SILVA	UFRRJ/ Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA	2017
SANTOS	UERR/ Dissertação	A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista/RR	2018
CORRÊA	UFMS/ Dissertação	Educação Especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá MS	2019
LOZANO	USP/Tese	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	2019

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Silva (2001) busca estudar a realidade objetiva e subjetiva de trabalhadores com deficiência física na área rural do município de Pitumbi-PB. Com base em dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a autora traça o perfil e a distribuição das pessoas com deficiência na Paraíba, verificando que a maioria é de pessoas acima de 60 anos e com deficiência física. Aponta, no que se refere à educação dos trabalhadores com esse tipo de deficiência, no assentamento estudado, para a existência de inúmeros problemas, com destaque para as barreiras arquitetônicas, falta de preparo dos profissionais envolvidos e a ausência de programas que considerem suas diferenças no processo de aprendizagem.

Marcoccia (2011), adotando como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, tem por objetivo compreender a Educação Especial na perspectiva inclusiva em escolas estaduais do campo no Paraná, realizando uma comparação dessa realidade com as políticas nacionais da área. Verificou que a maioria das escolas se situa em distritos, sendo que menos de 50,00% do total atende alunos com deficiência. Constatou também que os alunos do *locus* estudado não estão tendo seu direito à educação plenamente garantido, haja vista a existência de diversos processos de exclusão ligados às questões de transporte, infraestrutura, formação de professores e materiais didáticos.

Soares (2011), ao abordar o tema do sujeito com deficiência no campo, apresenta o caso de um assentamento rural em um município do Estado de Santa Catarina, que possui a extensão de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para atendimento dos alunos com deficiência que lá residem. A autora busca contextualizar o cenário com dados estatísticos de matrículas e de escolas, mapeando a distribuição dos alunos PAEE no ensino regular ou especial, assim como as instituições que oferecem a modalidade Educação Especial. Por meio de sua pesquisa, objetiva compreender o que legitima a permanência da instituição filantrópica no assentamento, além de discutir sobre a invisibilidade do sujeito da Educação Especial no campo por parte do poder público. Aponta como uma das razões que legitima a existência da APAE no assentamento, o sentimento de pertencimento que os moradores dessa comunidade têm em razão de suas causas comuns e lutas históricas.

Souza (2012) analisa os índices de matrículas de alunos com deficiência que residem no campo no Estado do Paraná, com base nos dados obtidos por meio do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Traçou uma perspectiva histórica dos movimentos pela Educação Especial e Educação do Campo no Brasil e apontou como resultados a característica de exclusão e esquecimento dos sujeitos dessas modalidades de educação.

Gonçalves (2014) tem como foco analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência em dois assentamentos paulistas. Metodologicamente embasada na pedagogia crítica, a pesquisadora aponta a lacuna na produção acadêmica sobre o tema, um silenciamento de programas e políticas focalizadas sobre a Educação Especial. Pautada em indicadores censitários do IBGE e INEP, caracteriza a população com deficiência, de acordo com sua alfabetização e idade, levanta informações sobre matrículas gerais e em assentamentos, além de dados sobre a formação de docentes. Com base nos resultados encontrados, chama atenção para as condições precárias de desenvolvimento da EJA nos locais pesquisados, os quais não oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência desta modalidade.

Otonelli (2014) objetiva analisar a acessibilidade dos alunos matriculados em escolas do campo de um município gaúcho à rede de atendimento, de forma a verificar se os serviços especializados apresentam contribuições ao desenvolvimento escolar de quem os recebe. Com a conclusão da pesquisa, salienta que, com poucas exceções, a maioria das escolas não possui infraestrutura arquitetônica apta a receber esses alunos; os transportes públicos são antigos e não possuem adaptação; nenhuma das escolas participantes oferece AEE ou possui

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); e falta de informação e formação aos professores, o que acaba por dificultar o desenvolvimento desses sujeitos.

Fernandes (2015) visa estudar o processo de escolarização de pessoas com deficiência que frequentam escolas ribeirinhas, em Belém-PA. Para tanto, utiliza do método do materialismo histórico-dialético. Por meio de dados estatísticos, conclui que há uma diminuição nas matrículas de alunos PAEE que vivem nessa localidade, o que não é compatível com as informações fornecidas pelas escolas. Apesar da atuação colaborativa de alguns professores, ressalta que a falta de estrutura como SRM, mobiliário e transporte, dificulta a escolarização desses sujeitos.

Pautada na perspectiva histórico-crítica, Mantovani (2015) visa estudar a educação de pessoas com deficiência em comunidades quilombolas no estado de São Paulo. Para tanto, realiza um mapeamento desses sujeitos por meio de dados censitários e informações de órgãos públicos. Quanto aos resultados, chama atenção para a recente preocupação quanto à educação nessas comunidades, o silenciamento sobre as pessoas com deficiência, além de problemas como evasão escolar e questões que dificultam o acesso desses sujeitos à educação.

Fundamentada no materialismo histórico, a pesquisa de Sá (2015) busca compreender a relação entre Educação Especial e a Educação Escolar Indígena em uma terra indígena do estado de São Paulo, mapeando as matrículas dos alunos com deficiência, analisando as configurações da Educação Especial no ambiente pesquisado e identificando limites e potencialidades da escola indígena. Observa que tem ocorrido um aumento no número de matrículas desse público, mas que nem todos estão recebendo o atendimento necessário. Além disso, indica as precárias condições estruturais do local, com falta de materiais adequados, formação aos docentes, transporte escolar, bem como a pouca efetividade das políticas educacionais nessa área.

Anjos (2016) busca problematizar a interface Educação Especial e Educação do Campo com base no que foi produzido academicamente sobre essas modalidades de educação. Com base no método cartográfico, almeja evidenciar o cenário de dados sobre inclusão em escolas do campo, compreender como a interface é pensada a partir dos autores e problematizar suas análises. Destaca, com base em informações do Censo Escolar, que os alunos PAEE têm maior acesso às escolas de áreas urbanas do que às rurais, apesar do aumento nas matrículas em escolas do campo registradas no recorte temporal utilizado. Entretanto, esses sujeitos camponeses ainda têm sido invisibilizados e silenciados, surgindo, então, a necessidade da realização de novos estudos sobre a interface que possam trabalhar com as pistas de invisibilizações expostas.

Palma (2016), pautada na abordagem social da deficiência, desenvolve um estudo de caso de escolas localizadas em Araraquara-SP, para analisar o AEE ofertado em escolas do campo. Para auxílio das análises, realiza levantamento do quantitativo de matrículas de alunos camponeses com deficiência, utilizando dados nacionais, estaduais e das escolas do campo pesquisadas. Esclarece, ao finalizar a pesquisa, ter identificado que o direito à educação das pessoas com deficiência está sendo garantido, porém, com algumas limitações de ordem estrutural, profissional e mesmo organizacional. Indica a falta de sala específica para oferta do AEE; problemas com a orientação dos professores; assim como a incompatibilidade da previsão de realização do AEE em contraturno com a realidade do campo, principalmente em razão da distância entre a casa do aluno e a escola e ausência de transporte escolar que atenda especificamente tal público em horários para além daqueles previstos ao ensino regular.

Kühn (2017) trata sobre a Educação Especial em escolas do campo do município de Santa Maria-RS, com objetivo de verificar o número de matrículas de alunos PAEE em uma das escolas e como ocorre seu processo de identificação. Para tanto, realiza um levantamento de indicadores sobre matrículas do PAEE, dos que frequentam o AEE, bem como o número de escolas do local investigado. Conclui ressaltando a existência de políticas públicas que garantem o acesso dessas pessoas e de um AEE, o qual é ofertado em caráter complementar no momento de atividades extraclasse, individualmente ou em pequenos grupos. Quanto ao processo de identificação, aponta para a existência de avaliação pedagógica, independente de haver ou não diagnóstico clínico, a fim de elaborar o plano de atendimento individualizado, indicando para uma ausência de diferenças significativas entre o diagnóstico e avaliação realizados no contexto rural ou urbano.

Nozu (2017), com base nos estudos foucaultianos e nos estudos culturais, busca analisar as práticas discursivas e não discursivas que permeiam a Educação Especial e a Educação do Campo no município de Paranaíba-MS. Indica que ocorre uma hibridização entre os sujeitos discentes dessas áreas educacionais e salienta como desafio para a escolarização o atendimento simultâneo das necessidades específicas e das diferenças socioculturais. Ressalta, ainda, que 2/3 (dois terços) dos alunos com deficiência que vivem no campo no município pesquisado não estão matriculados nas escolas do campo, de maneira que não estão tendo acesso à educação.

Silva (2017), adotando o referencial da teoria crítica, almeja caracterizar a implementação de políticas públicas de caráter inclusivo quanto às condições de escolarização do PAEE em assentamentos do município de Conceição do Araguaia-PA. Com base em indicadores educacionais de matrículas e pesquisa de campo, relata que no local estudado a

Educação Especial desenvolve-se de forma precária; não existindo oferta de AEE em SRM até 2016, transporte acessível, cursos de capacitação aos professores, além de não ocorrer uma relação colaborativa entre os professores para o ensino.

Santos (2018), baseada no método do materialismo histórico-dialético, almeja compreender a escolarização do PAEE no nível fundamental e médio das escolas estaduais do campo no município de Boa Vista/RR. Para subsidiar as análises, realiza um levantamento de dados sobre matrículas de alunos PAEE no ensino regular da área urbana e rural, tanto em âmbito nacional, estadual quanto do local pesquisado. Com a conclusão de sua pesquisa, aponta para problemas relacionados à falta de acessibilidade, ambientes como a SRM inadequados para ofertar o AEE, falta de profissionais, assim como poucos docentes com formação na área da Educação Especial.

Corrêa (2019), ancorada no materialismo histórico-dialético, analisa os indicadores educacionais do município de Corumbá-MS, buscando compreender o atendimento às pessoas com deficiência que vivem no campo. Com a finalização de sua pesquisa, sinaliza que o município investigado possui inúmeras populações residentes na zona rural, cada qual com suas particularidades. Ressalta a importância do respeito a essas diferenças, assim como a necessidade de melhora na oferta do AEE, transporte, formação docente para que as políticas de inclusão escolar sejam efetivadas.

Lozano (2019), com amparo na teoria histórico-cultural, busca analisar a inclusão e escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência que estudam em uma escola do campo localizada no interior do estado de São Paulo. Realiza, para tanto, uma pesquisa quali-quantitativa, com base nos dados do Censo Escolar, de 2007 a 2017, além de outra etapa em que foi realizada pesquisa de campo. Com os resultados, a autora destaca que, no local estudado, ainda existem alunos matriculados em espaços segregados; que o tipo de deficiência mais recorrente é a intelectual; e que existem professores empenhados em promover a inclusão, mas ainda há inúmeras barreiras atitudinais que dificultam esse processo.

De maneira geral, as pesquisas levantadas, cada qual dentro de sua especificidade e objeto, salientam problemas recorrentes acerca da educação em diversos contextos camponeses. Há autores que abordam a temática envolvendo populações de assentamentos (GONÇALVES, 2014; SILVA, 2001; SILVA, 2017; SOARES, 2011), indígenas (SÁ, 2015), quilombolas (MANTOVANI, 2015), ribeirinhas (FERNANDES, 2015) e trabalhadores rurais de forma ampla ou sem especificação (ANJOS, 2016; CORRÊA, 2019; KÜHN, 2017; LOZANO, 2019; NOZU, 2017; MARCOCCIA, 2011; OTTONELI, 2014; PALMA, 2016;

SANTOS, 2018). Os autores perpassam por questões como inefetividade de direitos, falta de acesso, currículo inadequado, segregação, invisibilização, exclusão, problemas na formação e capacitação docente, infraestrutura precária, transporte não acessível, centralidade das SRMs, precaridade/inexistência de oferta do AEE.

No contexto amplo, tecer uma análise sobre a produção acadêmica sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo demanda a sutileza de quem caminha em meio a uma temática permeada por silenciamentos. Diante disso, exposto o panorama da produção nessa área, aceitamos o desafio de embrenharmo-nos cuidadosamente no campo dessa interface e apontar algumas lacunas e tendências encontradas no terreno estudado.

De início observamos a lacuna existente entre a primeira produção selecionada, cuja publicação ocorreu em 2001, e a segunda, em 2011, período após o qual não houve longos interstícios. Pensando no contexto dessa área, podemos supor que isso ocorreu como influência de um artigo, considerado marco na temática (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018), publicado em 2011 por Caiado e Meletti denunciando o silêncio da produção científica sobre o direito à educação de camponeses com deficiência.

Em relação aos objetos, verificamos que os mais recorrentes tratam de educação inclusiva, das políticas públicas de inclusão, da identificação e avaliação das necessidades educacionais específicas, da acessibilidade, e do AEE. Além disso, os *locus* dessas pesquisas situam-se, majoritariamente, nas regiões Sul e Sudeste do país.

Parte significativa dos trabalhos adentra, direta ou indiretamente, em problemas relacionados ao direito à educação e à inclusão do PAEE que vive no campo, ressaltando a importância do acesso e permanência desses sujeitos no processo de escolarização. Além disso, os autores sinalizam a necessidade de pesquisas que abordem a temática, o que nos leva a questionar sobre o que na interface Educação Especial – Educação do Campo demanda tal atenção. É certo que, apesar da alegada carência, se considerarmos a interface de maneira mais ampla, existem, como indica o estudo de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), ao menos 41 pesquisas que se debruçam sobre esse campo, mas, de igual forma, existem diversos microcontextos e realidades outras cujo âmago a academia ainda não alcançou ou, quando muito, apenas tangenciou.

Diante disso, entendemos como potentes possibilidades de estudo as pesquisas que abordem a inclusão do PAEE que vive no campo, com foco nas condições de escolarização desses alunos, ou que se desenvolvam em locais do país ainda pouco explorados, como é o caso da região da Grande Dourados-MS. Além disso, referenciais teóricos menos utilizados, como os estudos foucaultianos, podem também contribuir para outras formas de pensar o

objeto. Ressaltamos também a importância de trabalhar com diferentes bancos de dados em pesquisas estatísticas, os quais podem trazer resultados mais abrangentes, possibilitando múltiplos olhares sobre a inclusão escolar dos camponeses PAEE.

Em que pese o movimento da “Educação para Todos” ter proporcionado a ampliação do debate sobre o direito à educação, à inclusão e seus desdobramentos, os resultados práticos ainda são aquém do esperado. No Brasil, por exemplo, os sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo continuam marcados pela invisibilização e marginalização. Neste sentido, Nozu, Bruno e Heredero (2016) ponderam que, embora todos tenham direito à educação, existem alguns grupos e populações os quais são privados, historicamente, do gozo desse direito. Destacam as pessoas com deficiência e aquelas que vivem no campo, tendo em vista a tímida atuação política no sentido de garantir tal direito social a esses sujeitos.

Vemos, portanto, a carência de concretude e efetividade da qual padece a educação, em especial quando se trata dos sujeitos PAEE que estudam no campo. Essa situação pode ser verificada pelo contingente dessas pessoas que não estão recebendo qualquer tipo de educação formal.

Mesmo com a existência de políticas e legislações que direcionam à escolarização dos alunos PAEE nas escolas da rede regular de ensino, a maioria dessas crianças e adolescentes em idade escolar ainda se encontra sem qualquer tipo de escolarização (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (Brasil, 2003), considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar (MENDES, 2006, p. 397).

Assim, os dados dessas pesquisas levam a inferir que a garantia do direito à educação e inclusão das pessoas PAEE envolve mais do que a simples oferta de vagas nas instituições, englobando, além disso, a melhoria na qualidade e condições que favoreçam o acesso e a permanência desses alunos na escola.

Cury e Ferreira (2010) abordam justamente essa questão. Discorrem sobre o aumento da faixa etária em que o ensino é obrigatório (atualmente dos quatro aos dezessete anos de idade) e sustentam que a situação ainda assim é crítica, pois mesmo atingindo em alguns

níveis altos índices de matrículas, o avanço qualitativo não foi expressivo. Ademais, com relação aos alunos PAEE, salientam ser flagrante sua exclusão, haja vista a negligência tanto na oferta de vagas quanto na efetivação do ensino a essa população.

Ante o exposto, elenca-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como a inclusão de estudantes camponeses tidos como PAEE tem se configurado nos dispositivos político-normativos e nos indicadores educacionais dos municípios que compreendem a região da Grande Dourados-MS?

Como objetivo geral, pretendemos analisar os dispositivos político-normativos e os indicadores educacionais relacionados à inclusão de sujeitos camponeses considerados PAEE em escolas da região da Grande Dourados-MS, no período de 2008 a 2018.

Os objetivos específicos dividem-se em: a) Compreender, discursivamente, a emergência da inclusão, no campo educacional, enquanto processo de normalização e governo das diferenças; b) Perscrutar os dispositivos político-normativos nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo nas esferas nacional, do Centro-Oeste, de Mato Grosso do Sul e da região da Grande Dourados-MS; c) Analisar os indicadores educacionais de inclusão de alunos camponeses PAEE nos âmbitos nacional, macrorregional, estadual e da região da Grande Dourados-MS, considerando dados estatísticos de escolas do campo, acessibilidade, matrículas, caracterização dessas matrículas e o AEE em escolas do campo.

Abordagem Teórico-Metodológica e Organização da Dissertação

A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa buscou aproximar-se de algumas contribuições de Michel Foucault. Os conceitos foucaultianos funcionam como uma “caixa de ferramentas”, a qual oportuniza instrumentos teóricos para escavar, analisar e refletir. Em áreas ligadas à educação, especificamente, é forte a presença do filósofo, haja vista seus estudos sobre a disciplina, conhecimento, constituição e transformações dos sujeitos (CHRISTOFOLETTI, 2008). No mais, a considerar que toda pesquisa serve a um fim, na perspectiva foucaultiana, “a partir das ferramentas oferecidas pelo francês se pode refletir sobre o presente e se armar para o futuro próximo” (CHRISTOFOLETTI, 2008, p. 64).

Sob esse viés, além de nortear todo o caminhar e construção da pesquisa, Foucault, por meio de suas “ferramentas”, servirá de base, principalmente, para pensar sobre os modos de circulação do discurso da inclusão escolar e, também, acerca de algumas implicações biopolíticas que permeiam a Educação Especial no cenário campesino. Neste sentido,

utilizamos os métodos arqueológico e genealógico para pensar o objeto de pesquisa e tecer algumas problematizações. Utilizar um desses métodos não significa romper totalmente com o outro, já que a arqueologia e a genealogia “[...] devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem” (FOUCAULT, 2014a, p. 65), possibilitando diferentes níveis de análise. A respeito desses diferentes domínios, Nozu pondera que:

[...] o domínio arqueológico concentra-se nas chamadas **práticas discursivas**, naquilo que foi dito, escrito e gravado, destacando pistas sobre o exercício, as condições, as regras que controlam e o campo em que se realizam a função enunciativa. Por sua vez, o domínio genealógico enfatiza as denominadas **práticas não discursivas**, atreladas às relações de poder, às instituições, às práticas sociais e pedagógicas, aquilo que não é dito, que sujeitam indivíduos e populações às técnicas disciplinares e biorregulamentadoras (NOZU, 2017, p. 28, destaque do autor).

Nessa perspectiva, apoiamo-nos no eixo arqueológico para tratar dos discursos, considerados enquanto práticas discursivas, e no eixo genealógico para abordar a análise das relações de saber-poder que perpassam as imbricações entre Educação Especial e Educação do Campo, no cenário da educação inclusiva.

Dessa forma, para o primeiro eixo, buscamos nos aproximar da análise do discurso. De acordo com Foucault (2017), essa abordagem requer a determinação de alguns pontos importantes. O autor ressalta a necessidade de fixar os limites e condições de existência do enunciado, assim como as relações que estabelecem com outros enunciados.

Fischer (2011) complementa afirmando que o analista do discurso, antes de tudo, precisa recusar explicações e interpretações fáceis, unívocas, ou até mesmo algo que estaria oculto no que é dito. Ele necessita entender que, para Foucault, discurso é prática, e está permeado em relações de poder. Assim, analisar o campo discursivo é abarcar as relações históricas e de práticas que atravessam o discurso.

Podemos compreender o discurso como algo limitado ao que é dito. No entanto, isso não significa que esteja simplesmente exposto pela junção e cruzamento de palavras ou coisas; há, para além de sua própria materialidade que, aliás, é uma de suas condições de emergência, relações discursivas, que se movimentam no limiar do discurso. Tais relações ocorrem entre comportamentos, instituições, processos econômicos e sociais, funcionando como condicionantes do que pode ser exteriorizado sobre algum objeto. O discurso, portanto, “[...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2017, p. 143).

Em Foucault, entender o discurso enquanto prática, requer, antes de mais nada, compreendê-lo como algo histórico, cujas possibilidades de emergência e circulação são definidas de acordo com as relações que o envolvem. Sobre isso, Fernandes (2012) destaca que o discurso, à medida que trabalha com a linguagem, somente materializa-se em meio à condições históricas como os sujeitos, a situação social, as escolhas de texto ou imagem, de modo que está sempre em processo de mudança, constante produção.

Neste sentido, Foucault (2014a, p. 9) esclarece que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Assim, vemos que o discurso é limitado e conduzido pelos vetores de poder, em uma relação constituída enquanto estratégia nos jogos de poder, sendo objeto de disputa (FOUCAULT, 2014a). Assim, as prerrogativas de produzir verdades e sujeitos das quais goza o discurso, não são pacificamente definidas, mas disputadas por meio de lutas.

A análise do discurso, portanto, trabalha com a materialidade do discurso, seja em texto, imagem, ou qualquer outro instrumento que possibilite sua emergência. Esse processo é pensado em meio às condições histórico-sociais em que o discurso foi produzido, problematizando as escolhas, a situação social e os posicionamentos dos sujeitos. Assim, “[...] o discurso apresenta-se relevante para se compreender as mudanças históricas e sociais que possibilitam a combinação de diferentes discursos em certas condições sociais específicas, resultando na produção de outros discursos” (FERNANDES, 2012, p. 24).

Elemento base do discurso, o enunciado é sua unidade mínima. Constitui-se por uma série de elementos linguísticos que possua um referencial capaz de estabelecer-lhe o lugar de emergência, suas condições e uma própria delimitação de sentido ou valor de verdade. Dessa forma, não existe enunciado esparsos e livre; ele sempre se encontra em meio a uma série de outras relações dentro das quais ele faça sentido ou desempenhe algum papel. Em razão disso, o enunciado pressupõe a existência de outros, com os quais se relaciona, somente podendo ser caracterizado enquanto tal, à medida que possuir uma posição determinada nesse campo (FOUCAULT, 2017). Ao tratar sobre esse assunto, Fernandes explica que:

[...] a produção e a circulação dos enunciados se dão profundamente enraizadas no nexos social; é no social que se definem as posições-sujeito, não fixas, marcadas por mutabilidade, e a análise de discursos em uma perspectiva arqueogenealógica - termo cunhado em estudos críticos de Foucault - deve fazer aparecer esses elementos e explicitar suas formações e transformações históricas. O enunciado, ao revelar posição do sujeito, mostra-o em relação de poder. Assim, o discurso é parte integrante de um

jogo de lutas, de antagonismos próprios à vida dos sujeitos em sociedade, historicamente produzidos [...] (FERNANDES, 2012, p. 37-38).

O sistema que regula a emergência e transformações dos enunciados é o que se denomina arquivo. Trata-se da trama de relações que estão no nível discursivo, que permite o aparecimento das coisas segundo determinada regularidade. Não só proporciona as regras de surgimento, mas também as de funcionamento dos enunciados. Assim, é por meio dele as coisas ditas se agrupam de acordo com suas múltiplas relações. Não é passível de ser compreendido em sua totalidade, mas por fragmentos ou níveis, sendo neles onde se inscreve a análise arqueológica, a qual “[...] interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (FOUCAULT, 2017, p. 161).

Aproximando-nos do eixo genealógico, buscamos entender os diferentes acontecimentos em sua singularidade. Ao fazê-lo, a intenção, longe de criar uma linha evolutiva, contínua, é apreender as distintas configurações e papéis por eles desempenhados em determinada cena para, dessa maneira, tentar identificar suas lacunas e interstícios. A genealogia, nessa perspectiva, pode assumir duas vertentes analíticas. Uma ligada à “proveniência” (*Herkunft*) e outra à “emergência” (*Entstehung*) (FOUCAULT, 2018).

A genealogia da proveniência está atrelada ao corpo. Este como lugar de aparecimento de desejos, erros, de acontecimentos, os quais, por vezes, entram em luta reprimindo ou suprimindo uns aos outros. Essa genealogia centra-se, portanto, na junção entre corpo e história, de forma que “ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2018, p. 65).

De outro lado, a genealogia da emergência analisa o ponto de surgimento das forças no cenário do jogo das dominações. Por surgimento não devemos entender a origem essencial e metafísica, mas a entrada em cena dessas forças e como elas se distribuem nesse lugar de enfretamento. Por meio dela, é possível mostrar de que maneira elas lutam entre si, em quais circunstâncias e como se dividem, moldam-se, adaptam-se para evitar seu enfraquecimento. A cena em questão não é nem uma nem outra força, mas o espaço vazio entre elas, não necessariamente fechado, onde se desenvolvem as lutas. Esse “não lugar” é o hiato no qual se produz a emergência (FOUCAULT, 2018).

Apesar de possuírem abordagem com diferente enfoque, a genealogia da proveniência e a da emergência não são antagônicas. Pelo contrário, essas duas formas de análise se complementam, haja vista que possibilitam a descrição tanto do cenário em que se inscrevem

os diferentes vetores de poder quanto dos impactos dessas lutas nos corpos dos sujeitos envolvidos.

Logo, considerando que o discurso é uma prática que intrinsecamente está ligada tanto aos elementos ditos quanto aos não-ditos, em virtude das relações de saber-poder que o atravessam, buscamos empreender a análise dos dados nos eixos arqueológico e genealógico. No primeiro, procuramos identificar alguns enunciados presentes na bibliografia e em documentos políticos e normativos que regulam a Educação Especial e a Educação do Campo. No segundo, objetivamos problematizar os dados estatísticos coletados, enquanto dispositivos biorregulamentadores que atuam no controle das populações. Os enunciados levantados, correlacionados entre si e com elementos do jogo de saber-poder, buscando pensar sobre as regras de articulação entre eles. Dessa forma, a partir da análise, almejamos tecer alguns questionamentos a respeito da inclusão escolar de sujeitos camponeses PAEE.

Quanto à abordagem a pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, tendo como fontes dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Conforme Gamboa (2013), a abordagem quantitativa traduz os dados de uma pesquisa para um formato quantificável por meio de números, enquanto a abordagem qualitativa busca interpretar os dados à luz da dinâmica social. A proposta quali-quantitativa, portanto, seria a articulação e a inter-relação entre essas duas formas de análise. Interessante destacar que a busca pela superação desse dualismo técnico fornece uma maior abrangência de análise e compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade (GAMBOA, 2013).

As fontes estatísticas são dados brutos, sejam censitários, amostrais ou administrativos, que se constituem como “matéria-prima” para confecção dos indicadores sociais. Tais dados ainda não se encontram totalmente contextualizados e analisados, mas são potentes para interpretação da realidade (JANNUZZI, 2006). Quanto às fontes documentais, conforme Severino (2007), constituem-se de dados primários, ou seja, sem nenhum tipo de análise prévia, podendo ser impressos ou não impressos, dentre as quais figuram os documentos político-normativos. Já as fontes bibliográficas, de caráter secundário, são aquelas levantadas por meio de outros trabalhos que já deram tratamento analítico ao objeto de estudo, com ênfase aos livros, artigos, teses e dissertações (SEVERINO, 2007).

Neste sentido, os procedimentos se deram da seguinte forma: em um primeiro momento efetuamos um levantamento de bibliografia e dispositivos legais que versam sobre o tema, os quais foram lidos e fichados. Feito isso, os dados foram utilizados para embasar as discussões preliminares a respeito da interface Educação Especial e Educação do Campo.

Posteriormente, foi empreendido um levantamento dos microdados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para leitura dos dados, utilizamos o *software IBM SPSS statistics 24*, disponível no laboratório da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). De acordo com Jannuzzi:

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 (JANNUZZI, 2006, p. 55).

Considerando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), um dos principais marcos políticos na área da inclusão escolar, foi publicada em 2008, utilizamos como recorte temporal o período que compreende 2008, 2013 e 2018, com intuito de abranger os possíveis impactos gerados por esse documento no cenário investigado, na última década.

Os microdados do Censo Escolar encontram-se divididos em quatro bancos: docentes, escolas, matrículas e turmas. Para esta pesquisa, selecionamos somente os três últimos para coleta de dados.

Na pasta das escolas, encontramos informações de todo o país. Dessa forma, a coleta dos dados seguiu alguns passos de acordo com os quais, inicialmente, extraímos dados gerais para serem utilizados como base para os cotejamentos. No programa estatístico, portanto, selecionamos todas as escolas, situadas na zona urbana ou rural, a nível nacional, que são os próprios dados já constantes neste banco. Em seguida, utilizamos os filtros “(FK_COD_ESTADO = 50 | FK_COD_ESTADO = 51 | FK_COD_ESTADO = 52 | FK_COD_ESTADO = 53)” (para 2008 e 2013) e “CO_REGIAO = 5” (para 2018)¹ a fim de selecionar os dados da macrorregião Centro-Oeste. Para o estado de Mato Grosso do Sul, os filtros foram “FK_COD_ESTADO = 50” (para 2008 e 2013) e “CO_UF = 50” (para 2018). Na região da Grande Dourados, foram utilizados os filtros “(FK_COD_MUNICIPIO = 5002407 | FK_COD_MUNICIPIO = 5003454 | FK_COD_MUNICIPIO = 5003504 | FK_COD_MUNICIPIO = 5003702 | FK_COD_MUNICIPIO = 5003801 |

¹ A utilização de diferentes filtros justifica-se em razão das alterações nas nomenclaturas das variáveis do Censo Escolar, no decorrer do recorte temporal selecionado.

FK_COD_MUNICIPIO = 5004007 | FK_COD_MUNICIPIO = 5005103 |
 FK_COD_MUNICIPIO = 5004502 | FK_COD_MUNICIPIO = 5005400 |
 FK_COD_MUNICIPIO = 5007208 | FK_COD_MUNICIPIO = 5008404)” (para 2008 e 2013)
 e “(CO_MUNICIPIO = 5002407 | CO_MUNICIPIO = 5003454 | CO_MUNICIPIO =
 5003504 | CO_MUNICIPIO = 5003702 | CO_MUNICIPIO = 5003801 | CO_MUNICIPIO =
 5004007 | CO_MUNICIPIO = 5005103 | CO_MUNICIPIO = 5004502 | CO_MUNICIPIO =
 5005400 | CO_MUNICIPIO = 5007208 | CO_MUNICIPIO = 5008404)” (para 2018). Após,
 em cada banco criado, fazendo uso da ferramenta de análise descritiva, com base nas
 variáveis “PK_COD_ENTIDADE” (para 2008 e 2013) e “CO_ENTIDADE” (para 2018),
 contabilizamos o número total dessas instituições. Os dados obtidos foram organizados em
 gráficos para auxiliar na contextualização do cenário investigado e cotejamento dos dados.

Feitos esses passos, para coleta dos dados específicos sobre escolas situadas na zona rural, aplicaram-se a cada um desses bancos os filtros “ID_LOCALIZACAO=2” e “TP_LOCALIZACAO=2”, o primeiro para os bancos de 2008 e 2013 e o segundo para o de 2018. Em seguida, por meio da ferramenta de análise, foram elaboradas tabelas de referência cruzada entre as variáveis de localização das escolas (no país, Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul e nos municípios da região da Grande Dourados) e a que trata da localização diferenciada: “ID_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA”, nos primeiros recortes, e “TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA”, para 2018. Assim, foi possível contabilizar o quantitativo de escolas que se situam em cada tipo de localização.

Cabe salientar que, apesar de não ser a nomenclatura utilizada pelo Censo Escolar, por uma questão epistemológica e embasados nos princípios da Educação do Campo, adotamos a expressão “escola do campo” para nos referirmos às escolas situadas na área rural.

A localização diferenciada aplica-se somente às instituições situadas na zona rural², sendo divididas em seis grupos: área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo, unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo e “não se aplica”³.

De acordo com o Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, assentamento é considerado a “área de terra na qual uma população está instalada, destinada à exploração agrícola, obtida por meio do programa de reforma agrária” (INEP, 2018b, p. 22).

² Para indicar a ausência desses dados em relação às escolas da zona urbana, utilizamos o símbolo “-” nas tabelas.

³ No ano de 2008 não existiam as categorias unidade de uso sustentável em terra indígena e unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo.

Terra indígena é definida como “territórios tradicionalmente ocupados por um ou mais povos indígenas que podem ter localização rural ou urbana e, para efeitos do Censo Escolar, não correspondem às diferentes situações de regularização fundiária, ou seja, não precisam estar homologados ou demarcados” (INEP, 2018b, p. 22).

Sobre área remanescente de quilombo, esse documento prevê que se tratam de:

Territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (INEP, 2018b, p. 22).

Já unidade de uso sustentável, é conceituada como:

Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes. Está legalmente instituído pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, em regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção, a fim de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos naturais (INEP, 2018b, p. 22).

Em relação à unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo, o Caderno de Instruções as conceitua como localidades que são instituídas como de uso sustentável e situam-se em terra indígena ou quilombola. Já sobre a localidade “não se aplica”, encontramos a seguinte definição: “A escola não possui localização diferenciada, isto é, as opções acima não se aplicam à escola”. (INEP, 2018b, p. 23). Ou seja, é uma categoria criada para alocar, por exclusão, todas as que não se enquadrarem nas demais.

Após individualizar esses bancos⁴, utilizamos novamente a ferramenta de elaboração de tabela de referência cruzada entre as variáveis de localização e “ID_SANITARIO_EI”, “ID_DEPENDENCIAS_PNE”, “ID_AEE”⁵ e “ID_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL” (para 2008 e 2013) e “IN_BANHEIRO_PNE”, “IN_DEPENDENCIAS_PNE”, “TP_AEE” e “IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL” (para 2018), a fim de extrair o quantitativo de escolas que possuem SRM, banheiros e dependências adequado se oferta de AEE.

⁴ Para fins de apresentação dos dados, em razão da pouca incidência, unificamos as unidades de uso sustentável em um só banco.

⁵ Não está disponível em 2008. Para indicar tal ausência, utilizamos o símbolo “-“ nas tabelas.

No conjunto de turmas, o qual também concentra informações nacionais, realizamos igual procedimento de filtragem do banco de dados até chegarmos às turmas de escolas do campo, em âmbito nacional, do Centro-Oeste, de Mato Grosso do Sul e dos municípios da região da Grande Dourados. Para extrair unicamente as turmas que ofertam AEE, utilizamos os filtros “FK_COD_TIPO_TURMA=5” em 2013⁶ e “TP_TIPO_TURMA = 5” em 2018. Em seguida, com forma de obter dados sobre o número de turmas que oferecem cada tipo de AEE, usamos a ferramenta de tabela de referência cruzada, interceptando a variável de localização diferenciada com as seguintes: “ID_BRAILLE”, “ID_RECURSOS_BAIXA_VISAO”, “ID_PROCESSOS_MENTAIS”, “ID_ORIENTACAO_MOBILIDADE”, “ID_SINAIS”, “ID_COM_ALT_AUMENT”, “ID_ENRIQ_CURRICULAR”, “ID_SOROBAN”, “ID_INFORMATICA_ACESSIVEL”, “ID_PORT_ESC”, “ID_AUTONOMIA_ESCOLAR” para 2013 e “IN_BRAILLE”, “IN_RECURSOS_BAIXA_VISAO”, “IN_PROCESSOS_MENTAIS”, “IN_ORIENTACAO_MOBILIDADE”, “IN_SINAIS”, “IN_COM_ALT_AUMENT”, “IN_ENRIQ_CURRICULAR”, “IN_SOROBAN”, “IN_INFORMATICA_ACESSIVEL”, “IN_PORT_ESCRITA”, “IN_AUTONOMIA_ESCOLAR” para o ano de 2018.

Com relação às matrículas, estas se encontram agrupadas por macrorregiões do país e sua coleta foi dividida em algumas etapas. Para extrair os dados gerais de matrículas, inicialmente unificamos os bancos de dados de todo o Brasil. Após, em âmbito nacional, aplicamos o filtro “ID_ZONA_RESIDENCIAL=2” (para 2008 e 2013) e “TP_ZONA_RESIDENCIAL=2” (para 2018), a fim de selecionar somente os que vivem na zona rural. Para verificar quais vivem na macrorregião Centro-Oeste, utilizamos o filtro “(FK_COD_ESTADO_END = 50 | FK_COD_ESTADO_END = 51 | FK_COD_ESTADO_END = 52 | FK_COD_ESTADO_END = 53)” (para 2008 e 2013) e “(CO_UF_END = 50 | CO_UF_END = 51 | CO_UF_END = 52 | CO_UF_END = 53)” (para 2018). Para Mato Grosso do Sul, aplicamos “FK_COD_ESTADO_END = 50” nos primeiros anos e “CO_UF_END = 50” no último. Já na região da Grande Dourados, os códigos utilizados foram “(FK_COD_MUNICIPIO_END = 5002407 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5003454 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5003504 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5003702 OR FK_COD_MUNICIPIO_END = 5003801 OR FK_COD_MUNICIPIO_END = 5004007 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5005103 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5004502 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5005400 | FK_COD_MUNICIPIO_END =

⁶ O banco de dados de 2008 não contém informações sobre turmas de AEE.

5007208 | FK_COD_MUNICIPIO_END = 5008404)” para 2008 e 2013 e “(CO_MUNICIPIO_END = 5002407 | CO_MUNICIPIO_END = 5003454 | CO_MUNICIPIO_END = 5003504 | CO_MUNICIPIO_END = 5003702 | CO_MUNICIPIO_END = 5003801 | CO_MUNICIPIO_END = 5004007 | CO_MUNICIPIO_END = 5005103 | CO_MUNICIPIO_END = 5004502 | CO_MUNICIPIO_END = 5005400 | CO_MUNICIPIO_END = 5007208 | CO_MUNICIPIO_END = 5008404)” para 2018. Criados esses novos bancos, passamos a identificar os casos duplicados com base nas variáveis “FK_COD_ALUNO” e “ID_ALUNO” a fim de excluí-los e considerar apenas uma matrícula por aluno. Em razão desse procedimento, no decorrer do texto, ao mencionarmos tais dados, utilizamos referência tanto às matrículas, quanto às pessoas. Após, para verificar o número de matrículas de estudantes que vivem no campo, com a ferramenta de estatística descritiva, contabilizamos esse total em cada nível (nacional, macrorregional, estadual e de cada município da região da Grande Dourados), que foi utilizado em gráficos para análise desses cenários.

Feitos tais procedimentos, em cada banco, para coletar os dados do PAEE que vive no campo e está matriculado no Ensino Regular⁷ ou na Educação Especial – modalidade substitutiva⁸, foram aplicados novos filtros, quais sejam “((ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL=1 & (FK_COD_MOD_ENSINO=1 | FK_COD_MOD_ENSINO=2)))” (para 2008 e 2013) e “((IN_NECESSIDADE_ESPECIAL=1 & (IN_REGULAR=1 | IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1)))” para 2018. Então, após essa etapa, extraímos outro banco de cada um dos já existentes para filtrar as matrículas no AEE. Para tanto utilizamos os filtros “FK_COD_TIPO_TURMA =5” em 2013 e “TP_TIPO_TURMA=5” em 2018. Em seguida, para verificar a quantidade de matrículas gerais e a caracterização dessas matrículas, elaboramos tabelas de referência cruzada para todos os bancos de dados, com base nas variáveis de localização diferenciada e nas seguintes: “FK_COD_MOD_ENSINO”, “ID_TIPO_NEC_ESP_CEGUEIRA”, “ID_TIPO_NEC_ESP_BAIXA_VISAO”, “ID_TIPO_NEC_ESP_SURDEZ”, “ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_AUDITIVA”, “ID_TIPO_NEC_ESP_SURDO_CEGUEIRA”, “ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_FISICA”, “ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL”, “ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MULTIPLAS”, “ID_TIPO_NEC_ESP_AUTISMO”, “ID_TIPO_NEC_ESP ASPERGER”, “ID_TIPO_NEC_ESP_RETT”, “ID_TIPO_NEC_ESP_TDI”,

⁷ De acordo com o Censo Escolar, fazem parte dessa modalidade: Educação Infantil – Creche e Pré-Escola; Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano; Ensino Fundamental – 1ª a 8ª série; Ensino Médio – 1ª a 4ª série, não seriado e cursos técnicos integrados; e Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª a 4ª série.

⁸ Trata-se de turmas exclusivas para o PAEE (classes especiais ou escolas exclusivas).

“ID_TIPO_NEC_ESP_SUPERDOTACAO” para 2008 e 2013 e “IN_REGULAR”, “IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA”, “IN_CEGUEIRA”, “IN_BAIXA_VISAO”, “IN_SURDEZ”, “IN_DEF_AUDITIVA”, “IN_SURDOCEGUEIRA”, “IN_DEF_FISICA”, “IN_DEF_INTELECTUAL”, “IN_DEF_MULTIPLA”, “IN_AUTISMO”, “IN_SINDROME_ASPIERGER”, “IN_SINDROME_RETT”, “IN_TRANSTORNO_DI”, “IN_SUPERDOTACAO” para 2018.

Assim, com uma análise quali-quantitativa dos resultados alcançados por meio do Censo Escolar, foram levantadas algumas questões e problematizações acerca da educação de sujeitos camponeses PAEE que estudam nas escolas da região da Grande Dourados. Os dados coletados foram sistematizados em gráficos e tabelas para serem descritos e analisados nos seguintes eixos: escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização das matrículas de camponeses PAEE, e AEE em escolas do campo. No primeiro, alocamos os dados sobre o quantitativo de escolas geral e do campo, assim como o percentual destas que possuem banheiros e dependências adequados. No segundo, organizamos os dados sobre as matrículas gerais e dos alunos que vivem no campo, além do percentual que frequenta classes comuns, especiais/exclusivas e no AEE. No que tange à caracterização das matrículas desses alunos, utilizamos do banco de matrículas para sistematizar a porcentagem que cada tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação representa no total desses indivíduos. Por fim, no eixo do AEE, apresentamos quais as modalidades ofertadas pelas turmas das escolas camponesas, bem como o percentual de escolas do campo que detém SRM e AEE em suas dependências.

Quanto ao recorte geográfico, optamos pela região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, cuja extensão compreende 11 municípios: Caarapó, Deodópolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí, Itaporã, Maracaju, Rio Brillante e Vicentina⁹ (MATO GROSSO DO SUL, 2011; 2015). Esta escolha foi motivada pela carência de pesquisas sobre a temática em questão neste *locus*, conforme observamos ao realizar a revisão da produção acadêmica.

Esta dissertação é dividida em três capítulos, de forma que, no Capítulo 1, intitulado “Inclusão como governo das diferenças”, em primeiro momento, discutimos como a educação articula-se com a norma, operacionalizada mediante um sistema classificatório para administrar as diferenças. Em seguida, estudamos as estratégias disciplinares que perpassam instituições e práticas educacionais, orientadas a produzir sujeitos dóceis e produtivos, por

⁹ A contextualização do *locus* de pesquisa será feita em seção própria, no capítulo 3.

meio de técnicas atreladas às relações de saber-poder. Na terceira seção, adentramos nas imbricações entre inclusão e biopolítica, trabalhando com algumas das estratégias utilizadas no governo das populações.

No capítulo 2, chamado “Análise de dispositivos biopolíticos e indicadores educacionais nacionais, do Centro-Oeste e de Mato Grosso do Sul”, estudamos o contexto da inclusão escolar de alunos PAEE que vivem no campo. De início, analisamos os principais dispositivos políticos, normativos e estatísticos acerca da Educação Especial e Educação do Campo em âmbito nacional. Após, procedemos com essa análise em âmbito da macrorregião Centro-Oeste e, na última seção, do estado de Mato Grosso do Sul.

No capítulo 3, nomeado “Análise de dispositivos biopolíticos e indicadores educacionais da região da Grande Dourados”, apresentamos uma contextualização do cenário *locus* desta pesquisa e um estudo acerca dos documentos de Educação Especial e Educação do Campo de âmbito municipal. Em sequência, analisamos os dados coletados por meio das estatísticas censitárias, de acordo com quatro eixos: escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização das matrículas de camponeses PAEE, e AEE em escolas do campo, levantando algumas problematizações para refletir acerca do direito à educação dos sujeitos PAEE que vivem e produzem sua existência no meio rural.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO COMO GOVERNAMENTO DAS DIFERENÇAS

Este capítulo propõe uma discussão teórica sobre a inclusão em três aspectos: na relação entre educação e as diferenças, na atuação das estratégias disciplinares e no controle biopolítico dos riscos sociais.

Num primeiro momento, apresentamos os liames entre educação e processos de normalização das diferenças, discorrendo sobre a chamada crise de identidade na época pós-moderna, a fluidez das mudanças nas posições de sujeito que ocupamos e da operacionalização da norma para gerir as diferentes identidades consideradas desviantes no seio de um sistema classificatório.

Discutimos também as estratégias disciplinares que permeiam o campo educacional, apresentando quais as técnicas utilizadas para controlar indivíduos dentro de uma multiplicidade. Então, sinalizamos para o funcionamento desse sistema, o qual é operacionalizado mediante práticas articuladas de poder e saber capazes de gerir tempo, espaço, corpos e mentes, produzindo sujeitos dóceis e produtivos (FOUCAULT, 2014b).

Após, adentramos na temática da biopolítica, expondo as condições de seu surgimento, aliadas ao liberalismo e como o poder assumiu o comando da vida humana. Traçamos, neste ponto, algumas das estratégias utilizadas por tal arte governamental para administrar as populações de acordo com determinada razão de Estado e problematizamos as posições assumidas pela inclusão nesse engendramento.

1.1. Educação e Processos de Normalização das Diferenças

Pensar a educação a partir de uma postura pós-crítica permite com que nos afastemos de uma posição confortável e passemos a questionar algumas verdades em nós interiorizadas por meio, muitas vezes, dos próprios mecanismos com os quais nos constituímos enquanto sujeitos. Assim, nos propomos a realizar esse movimento e entender a educação para além da visão moderna de ciência; refletir sobre suas práticas discursivas e não discursivas no intuito de compreender como elas se articulam com a instituição escola na formação de sujeitos, administrando identidades e diferenças.

A ânsia do Estado Moderno em produzir sujeitos dóceis e eficientes fez com que fossem criados dispositivos e técnicas de controle. A educação escolar assumiu seu papel na articulação entre saberes e poderes, catalisando esses processos de governamentalidade, atingindo corpos e mentes, de forma a produzir sujeitos, reforçando identidades, buscando, por vezes, apagar diferenças ou, então, administrá-las de forma racional e útil. De acordo com Hall (2014), as identidades são construídas dentro de discursos, práticas sociais e estratégias específicas atreladas a relações de poder, estando mais ligadas à marcação das diferenças do que a uma unidade homogênea. Assim, são formadas por meio das diferenças, o que implica o reconhecimento de que é apenas em relação com o “outro” que lhes faltam, mesmo que seja um outro silenciado, que elas podem ser constituídas enquanto tais. Compreender, portanto, a educação como uma dessas estratégias, a qual tem situado sujeitos em diferentes posições para reforçar algumas identidades, pode sinalizar como funciona sua atuação no governo das diferenças.

É na chamada pós-modernidade que essa discussão é situada. Esse tempo específico é marcado por intensas mudanças estruturais no final do século XX, que estão colocando em questão o que, até então, vinha fornecendo localizações sólidas aos indivíduos na sociedade. Classe, etnia, nacionalidade, gênero e sexualidade nos asseguravam posições fixas e estáveis enquanto sujeitos sociais e, com suas transformações, há um abalo, uma perda de um “sentido de si”, gerando um descentramento do indivíduo de seu lugar social, cultural e também de si mesmo, ou seja, uma “crise de identidade” (HALL, 2015).

A ideia de sujeito pós-moderno, portanto, difere-se das concepções iluminista e sociológica. Os preceitos de uma identidade iluminista orbitavam em um indivíduo dotado de razão, totalmente centrado e unificado, de forma que seu centro (identidade) com ele nascia, desenvolvia-se e permanecia essencialmente idêntico até o fim de sua existência. Na visão sociológica, o sujeito não era autossuficiente, mas formado de acordo e em relação com o meio em que vive, sendo a identidade fruto dessa interação, ou seja, a “sutura” entre o interior do sujeito e seu exterior, tornando-o estável e unificado ao mundo cultural em que está inserido. Por sua vez, a concepção pós-moderna não admite uma identidade fixa, imutável ou essencial, pelo contrário, concebe-a como produzida e deslizando historicamente. Neste sentido, a identidade é formada e transformada continuamente, à medida que somos expostos às mudanças nos sistemas culturais ao redor, possibilitando o surgimento de múltiplas identidades dentro de nós, inclusive contraditórias, com cada uma das quais podemos nos identificar, ao menos de forma temporária (HALL, 2015).

As diferentes posições de sujeito que ocupamos ganham sentido com as representações que assumimos em relação àquilo que somos/estamos. É por meio de um conjunto de “práticas de significação” e “sistemas simbólicos” que os significados são construídos; um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas e que fixa lugares de fala, ou seja, é aquilo que nos possibilita ser o que somos e o que podemos vir a nos tornar enquanto sujeitos (WOODWARD, 2014).

Entendida como “um complexo de processos e forças de mudança” (HALL, 2015, p. 39), a globalização foi um forte vetor que contribuiu para o deslocamento e fragmentação das identidades. As novas formas de organização sistêmica passam a ser ordenadas de acordo com espacialidade e temporalidade e, conforme aumenta o fluxo de trocas entre diferentes identidades e culturas, ocorre uma diminuição das distâncias e proporções temporais. Essa “compressão espaço-tempo” interfere nos sistemas de representação, tais quais a escrita e a arte, assim como nas telecomunicações, o que tem profunda influência na maneira como as identidades são posicionadas e/ou constituídas (HALL, 2015).

No seio do campo educacional, essas novas formas de organização em que as distâncias e as noções temporais são comprimidas pelo processo globalizante têm relação com a maneira de interagir com as diferenças. Nesse meio, as fronteiras físicas, geográficas e culturais acabam entrelaçando-se, ofuscando os limites que, até então, tínhamos, ou ao menos acreditávamos ter, muito claros e precisos. Basta refletir sobre um contexto de escolas situadas em região de fronteira, que podem atender alunos oriundos de famílias de assentados da Reforma Agrária, trabalhadores assalariados, indígenas, quilombolas ou residentes em áreas urbanas, sejam brasileiros ou de outra nacionalidade, para entender como diversas identidades podem se hibridizar e permear um mesmo ambiente. Assim como outros sistemas de representação, a educação, a partir do deslocamento de identidades fixas, pode atuar como direcionadora dos posicionamentos desses sujeitos em relação à suas diferenças, situando-os tanto nas curvas da anormalidade quanto da normalidade.

Ao tornar o tempo mais fluido, os espaços em ambientes globais, esse processo expõe as identidades centradas e fechadas à alteridade. Com isso, surgem novas identidades, as quais tendem a ser mais plurais, posicionáveis e políticas. Não obstante esse alargamento no campo identitário, como uma tentativa defensiva face às mudanças iminentes, a exposição cada vez mais intensa a outras culturas provoca uma tendência ao fortalecimento de identidades locais, com uma conseqüente polarização em relação às demais (HALL, 2015; WOODWARD; 2014).

De acordo com Skliar (2006), a diferença é um “entremeio”, o espaço que está entre duas identidades. Dessa forma, nós sabemos que não somos o outro pela distância que dele nos separa. Com a compressão espaço-tempo ocasionada pela globalização, diferentes identidades chocam-se mais facilmente umas com as outras, de maneira que esse contato com a diferença coloca em questão a centralidade estável do indivíduo. Basta observar as migrações crescentes, as trocas culturais com outras nações e que são possibilitadas pela maior facilidade na comunicação e deslocamento; o outro que estava lá fora, distante, agora está próximo. Assim, a descontinuidade alavancada por essas interpelações provoca conflitos identitários que não se restringem ao interior do sujeito, mas são difundidos ao seu entorno, como podemos observar nas tentativas de normalização ou controle das diferenças, da produção de ambientes em que as diferenças sejam previsíveis e administráveis.

Ao adentrar na temática, Silva (2014) salienta que identidade e diferença possuem estreita ligação, tendo em vista que uma depende da outra para sua existência, constituindo-se mediante relações sociais inseridas em um sistema classificatório. Como forma de demarcar as identidades, esse sistema organiza-se por meio do processo de diferenciação entre o “nós” e o “eles”, que não permanecem ao mesmo patamar, sendo hierarquizados em função de suas características.

A diferenciação entre identidades está atrelada a condições sociais, materiais e simbólicas. Sendo assim, se determinadas identidades, indivíduos ou grupos forem socialmente marcados ou então os sentidos que permeiam as relações sociais os classificarem como indesejados, excluídos, eles enfrentarão dificuldades efetivas materiais na sociedade e em suas relações (WOODWARD, 2014).

A diferenciação enunciada por Silva (2014) e Woodward (2014) é operacionalizada por meio do processo de normalização.

Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2014, p. 83).

Por meio, então, do processo de diferenciação, a atribuição de sentido a uma identidade como sendo a “normal”, cria hierarquia entre as demais. Assim, é estabelecido um padrão a ser seguido ou então uma meta a ser alcançada sob pena de que seja adquirido o estigma da “anormalidade”. Notamos também que as marcações dessa diferenciação são

realizadas por meios diversos, os quais nem por isso são antagônicos, haja vista a possibilidade de coexistirem, criando identidades duplamente estigmatizadas.

Nesse sentido, Nozu (2017) problematiza como as marcações biológicas (relativas à condição de deficiência) e socioculturais (atinentes às questões étnicas e de origem) articulam-se no processo de diferenciação das populações camponesas com deficiência.

A marcação das diferenças na educação também pode seguir essa lógica da diferenciação. Nela, as múltiplas identidades são sopesadas umas em relação às outras, criando uma hierarquia nem sempre dualista, mas que pode ter um prisma de opções. O sujeito do campo, com deficiência ou fronteiroço é inserido neste jogo e pode ser estigmatizado não somente por uma, mas por suas múltiplas identidades. Esse processo acentua, portanto, algumas diferenças e passa a situar esses indivíduos à margem da normalidade, pois representam uma carga negativa, tudo o que não é desejável.

À medida que se estabelece o normal como aquilo que é preferível, desejável, e o anormal como o que deve ser repellido ou detestado, cria-se uma relação de polaridade. Dessa forma, normalidade e anormalidade constituem-se e são afirmadas pela existência recíproca. Nesse movimento, a alteridade do outro põe em questão a universalidade dessas normas, não somente ao questionar as necessidades sociais, mas recusando-se em reduzir-se ao normal, gerando uma quebra da totalidade identitária (SKLIAR, 2003).

A existência desse outro não implica um caráter material ou natural, mas sim discursivo. Linguagem, práticas, representações culturais e deslocamentos produzem um outro que, embora tenha uma relação de alteridade conosco, encontra-se em diferentes temporalidades e espacialidades (SKLIAR, 2003).

É, portanto, em razão da desestabilização provocada pelo outro que a norma tende a tornar-se o centro, ao redor do qual circundam as identidades e diferenças. É a partir dela que tudo é ordenado, categorizado, definido claramente, evitando as ambiguidades. No campo da educação, isto pode ser notado na ânsia por capturar o outro, ora no sentido de afirmar a mesmidade proibindo descontinuidades, reforçando a ideia de tempo único em que só ocorre o mesmo, ora com intuito de torná-lo produtivo, incluindo toda a alteridade que for possível, de maneira ordenada e vigiada (SKLIAR, 2003).

Para alocar essas identidades em um sentido temporal, utilizam-se o “ser” e o “é” em contraposição à suas respectivas formas negativas. Neste sentido, a identidade dominante ou mesmidade preserva para si o atributo do “ser” e do “é”, enquanto que designa o outro, a diferença, como um “não ser” ou algo que “não é” completo (SKLIAR, 2003). Dessa forma é feito com o sujeito do campo e deficiente, suas identidades são demarcadas por esse “não

ser”. O primeiro representa o não urbano, tendo em vista que, para os órgãos oficiais, o campo é definido de maneira residual em relação à área urbana do município. Já o segundo representa o não “eficiente”, a quem faltam capacidades, sejam físicas, intelectuais, sensoriais, conforme o padrão considerado desejável, eficiente.

Assim, neste jogo entre identidade e diferença, precisamos entender como se dá o funcionamento desse sistema de definições. E, para tanto, questionar as explicações simplistas e essencialistas, compreendendo que as significações e representações que temos não é algo natural, mas que está permeado, disputado por vetores de forças, nos permite uma análise mais clarificada desse processo arbitrário.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

Seguindo a mesma linha, Woodward (2014) esclarece que a classificação simbólica está ligada à ordem social. Diferença e identidade são sempre produzidas em uma relação de alteridade mútua, sendo que um comportamento social repetido, aliado a práticas simbólicas compartilhadas, produzem sentido e significação para os indivíduos. Esse sistema ordenador, cuja base é a categoria, predomina de tal forma que, quando algo é visto como estando “fora” de seu lugar, são despendidos esforços para restabelecer a estabilidade da ordem.

O ato de classificar, por conseguinte, de incluir e excluir, consiste na manifestação de uma espacialidade única na qual é alocado o outro, com requintes de coerção. Nesse espaço observamos a produção da sensação de ordem, a insistência em uma mesmidade, de que tudo está em seu lugar, em que há posicionamento do mesmo ao centro e a dispersão do outro pelas margens periféricas (SKLIAR, 2003).

Sobre isso, Veiga-Neto (2011a) salienta que, nesse processo de ordenamento, a inclusão figura como etapa inicial. Ela promove a primeira aproximação com o outro, a partir do qual se produz um “(re)conhecimento”, criando-se algum tipo de saber acerca dele. Em seguida, depois de observada qualquer diferença, ocorre um estranhamento e é estabelecida uma oposição dicotômica, ou seja, o mesmo não se identifica com a estranheza do outro. A operacionalização dessa lógica “inclusão>saber>exclusão” produz um resultado que não é simétrico, haja vista que os significados positivos são arbitrariamente atribuídos ao “mesmo”, enquanto os negativos ao “outro” dessa relação.

Essas problematizações podem ser sentidas no seio da educação. E com tal afirmação não assumimos caráter generalista ou valorativo em relação às práticas educacionais, mas na posição de sujeitos que ocupamos, cabe levantar alguns questionamentos, auxiliando na abertura do caminho para que a própria educação seja (re)pensada a partir e com as diferenças. Com este foco, podemos nos perguntar até que ponto a educação, e ainda mais a Educação Especial, tem atuado de forma a normalizar as diferenças, criando um ambiente de diferencialismo velado por meio de suas práticas e condutas? Os eufemismos, as mudanças de nomes, descritos por Skliar (2006) como uma obsessão em inventar uma alteridade outra para afastar o incômodo causado pelas diferenças também sinalizam para essa constante que é a necessidade de (re)afirmar nossas identidades dominantes. Com isso, vemos e sentimos esse outro a todo instante, mas quanto à educação, ela está sendo pensada “com” o outro ou “para” e “pelo” o outro?

1.2. Estratégias Disciplinares: controle e individualização de multiplicidades

Apesar de Foucault não deter seus estudos na educação, suas discussões adentram em temas ligados ao conhecimento, à disciplina, ao sujeito e suas transformações, e à ética (CHRISTOFOLETTI, 2008). Desta maneira, no que concerne à disciplina, ao sujeito e às relações de poder que o envolvem, as contribuições do francês são ferramentas chave para compreendermos como a inclusão escolar, articulada às instituições de ensino, atua no controle dos corpos “anormais”.

A partir da época clássica, o corpo humano passa a ser encarado como objeto de poder. Esse corpo, então, pode ser modelado, manipulado e treinado para agir como se espera que ele aja. Para tanto, o corpo-objeto é submetido a uma série de técnicas de controle, as quais objetivam mantê-lo sob coerção contínua, seja dos gestos, linguagem, atitudes. Tais métodos são denominados “disciplinas” (FOUCAULT, 2014b).

Foucault explica que, com as disciplinas:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácias que se determina. A disciplina fabrica assim

corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 2014b, p. 135)

Os próprios termos “anatomia política” e “mecânica do poder”, utilizados por Foucault (2014b) para caracterizar as disciplinas, demonstram a maneira pela qual são tratadas. “Anatomia política” indica que o alvo desse dispositivo é o corpo humano e todas as suas minúcias. Da mesma forma que a ciência homônima, a anatomia aqui abordada estuda o corpo humano em detalhes, repartindo-o em quantas partes forem necessárias, apreendendo seus movimentos, e buscando torná-los mais eficazes. O termo “mecânica do poder” pode ser associado à ideia de que cada indivíduo em sua singularidade funciona como uma engrenagem de um sistema maior; são os corpos atuando de forma a difundir e capilarizar o poder.

Pensando nessas formas de controle do corpo, Foucault (2014b) estuda algumas técnicas disciplinares, situando-as em grupos. No primeiro, trata da chamada “arte das distribuições”, a qual realiza a ordenação dos sujeitos no espaço. Já no segundo, denominado “o controle da atividade”, o autor explica sobre aos modos de controle dos atos individuais.

A primeira forma de distribuição é a “cerca”. Esta técnica prevê a utilização de locais fechados para que seja mantida a ordem e disciplina. A “clausura” representa um espaço organizado de modo a evitar aglomerações, circulação difusa, desaparecimento sem controle; pode dividir-se em quantas parcelas forem necessárias para ordenar os indivíduos, saber onde se encontram, quem está e quem não está presente. As “localizações funcionais” buscam ocupar os espaços até então livres para diversos usos. Além de organizar os sujeitos em lugares onde facilmente possam ser localizados, visa tornar esses espaços mais úteis e produtivos. Já com a técnica da “fila”, é possível individualizar os corpos por meio de determinada localização. Na escola, essa prática de alinhar os alunos de acordo com seus comportamentos, desempenhos, idade ou outro elemento, demarca uma hierarquia de saber ou capacidades, além de garantir a obediência desses sujeitos (FOUCAULT, 2014b).

No âmbito do controle da atividade, a primeira técnica é a do “horário”. Este tipo de disciplina é frequente em escolas, por meio do qual se regula o tempo em atividades rítmicas divididas para diversos exercícios. Além disso, esse tempo deve ser estritamente útil, de modo que o indivíduo permaneça focado na atividade que deve desempenhar nesse momento. A “elaboração temporal do ato”, em que este é decomposto em partes articuladas para sua execução de acordo com uma ordem de sucessão, penetrando no próprio corpo do sujeito. O “corpo e o gesto postos em articulação” prevê que nada deve ficar ocioso ou inútil, impondo

uma boa relação entre o gesto, por mínimo que seja, e o ato amplo. A “articulação corpo-objeto” é entendida como a disciplina da relação entre o corpo com o objeto manipulado, estabelecendo uma ordem que “amarra” um ao outro de maneira maquinal. Por fim, elenca a “utilização exaustiva”, que consiste em extrair do tempo o máximo de instantes disponíveis, intensificando seu uso e buscando maior eficiência (FOUCAULT, 2014b).

Dentre tais técnicas, vemos a relação que se estabelece com as práticas não discursivas presentes nas instituições escolares. Observamos a “cerca”, “clausura”, “localização funcional” e a “fila” sendo utilizadas como forma de disposição e organização dos alunos no espaço-escola. Tal ordem é estabelecida justamente de forma a alocar cada qual em seu lugar determinado, buscando evitar aglomerações, manter todos à vista e passíveis de observação e controle.

Além disso, as técnicas de controle de atividades também podem ser verificadas. Ocorre um esquadramento do tempo disponível para que possa ser articulado com os gestos corporais maximizando, portanto, a atividade escolar. Assim, é possível, ainda, a divisão em partes para que sejam otimizadas. Isso acontece, por exemplo, com a divisão em disciplinas, de forma que, entre elas, haja um intervalo. Neste tempo, o controle também é exercido de maneira a evitar ociosidade; são promovidas atividades recreativas, leitura, ou qualquer outra forma de penetrar com a educação nos corpos que estão sendo formados/formatados.

A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode fiar-se em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2014b, p. 167).

Assim como Foucault explica, a disciplina não é um superpoder. Ela age de forma sutil sobre os indivíduos tornando-os verdadeiras engrenagens da instituição, as quais mantêm a máquina funcionando e contribuem para produção de seus resultados. Estes são os próprios indivíduos, que são assujeitados mediante o adestramento de seus corpos e mentes. Foucault elenca alguns recursos para esse adestramento.

A “vigilância hierárquica” é uma engrenagem do poder disciplinar que contribui para sujeitar os indivíduos. Para que haja disciplina, então, é necessário um dispositivo que, por meio do olhar, transmita os efeitos do poder sobre quem é aplicado. Para tanto, ao longo do tempo, foi desenvolvida uma arquitetura capaz de permitir o domínio sobre o comportamento

de quem se almeja controlar. Na escola, esse tipo de arquitetura é responsável por projetar a estrutura do prédio de forma que todos possam ser vistos, aberturas nas portas para vigilância, portas de banheiro que possibilitem a visão das pernas de quem o utiliza ou a escolha de alguns alunos para serem monitores da turma (FOUCAULT, 2014b).

O autor discute que a forma perfeita desse aparelho seria a de um único olho que a tudo pudesse ver permanentemente. Ora, é recorrente em escolas a instalação de câmeras de segurança/vigilância em praticamente todos os espaços da instituição. Do mesmo modo, as placas de “sorria, você está sendo filmado” cumprem perfeitamente o papel de tornar a vigilância hierárquica visível aos que estão sendo monitorados. Assim, vemos que as técnicas de poder aprimoram-se constantemente, buscando um perfeito adestramento. Com isso, o que no tempo de Foucault já era narrado, hoje se torna mais próximo do real, pois uma única pessoa pode, contando com as câmeras, exercer a vigilância sobre quase todos os lugares da escola.

Outro meio de adestramento, de acordo com o autor é a chamada “sanção normalizadora”. Com ela, a disciplina consegue esquadrihar o vácuo deixado pelas leis e criar “infrapenalizações” para reprimir comportamentos desviantes e diferentes. As formas frequentes são geralmente atreladas ao tempo, à maneira de ser, ao corpo, à sexualidade, e podem valer-se de inúmeros instrumentos punitivos que englobam desde os físicos até algumas privações. Utiliza também um mecanismo de “gratificação-sanção”, em que se procura recompensar as práticas consideradas boas e punir as más criando, dessa forma, uma hierarquia não só dos atos, mas de indivíduos. Além da função coercitiva, a sanção possui uma função normalizadora, estabelecendo padrões considerados normais, que buscam a homogeneização das diferenças (FOUCAULT, 2014b). Foucault esclarece que:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2014b, p. 181)

Nessa linha, entendemos o papel da escola enquanto instituição disciplinadora, que normaliza e homogeneiza os indivíduos. Na mesma medida, enquanto cumpre a função de trazer o desviante para a norma, exerce também um agenciamento das diferenças, controlando toda e qualquer margem desse desvio. Portanto, Lopes (2009, p. 117) explica que as

operações de normalização “[...] implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam [...]”.

O sentido de norma para Foucault não se reduz ao que é legal. Para ele, norma trata-se de certo padrão de comportamento que possibilita a classificação entre o que é normal e anormal; um resultado da medição de diferenças individuais. A imagem do normal, portanto, figura de modo coercitivo na relação com a denominada anormalidade, vez que concentra todos os parâmetros de acordo com os quais atua o poder disciplinar (HOFFMAN, 2018).

Fonseca (2012) pondera que o poder disciplinar utiliza a norma com um critério de comparação e criação de individualidades. Constitui-se como uma regra a ser respeitada que permite medir o “lugar” e “valor” de cada indivíduo dentro de um grupo delimitado ao qual se insere. Ela autoriza medir a “natureza”, não enquanto essência, mas como um estado, uma posição ocupada. Logo, tendo em vista que os critérios de diferenciação estão contidos na norma, tanto a normalidade quanto a anormalidade estão em seu interior, alternando somente suas posições.

Outro modo de adestramento abordado por Foucault (2014b) é o “exame”. De acordo com o filósofo, essa técnica é capaz de combinar tanto a vigilância hierárquica quanto a sanção normalizadora, uma vez que permite a qualificação, classificação e punição dos indivíduos. Nele, em razão da articulação entre poder e saber, são demonstrados processos de objetificação dos que são assujeitados. Com esta técnica a escola cria uma situação de “exame ininterrupto”, no qual, a todo momento, os alunos são submetidos a comparações com modelos e com os demais. Como forma de capturar e constituir os indivíduos enquanto objetos a serem vigiados, o exame utiliza-se do registro escrito, que possibilita com que sejam avaliados e descritos, mantendo um controle permanente de saber. O exame, portanto, é figura central na construção do indivíduo enquanto produto de relações de saber-poder, pois articula a vigilância hierárquica à sanção normalizadora, potencializando suas funções.

No âmbito da inclusão escolar, vemos a incidência das técnicas e estratégias disciplinares sobre os indivíduos considerados “anormais”. Neste sentido, Klein (2013) salienta que a avaliação desses sujeitos tornou-se um processo de permanente acompanhamento e controle, de maneira que eles são transformados em um “caso”, que pode ser medido, comparado e objeto de constantes intervenções. Assim, sob a lógica inclusiva, é possível com a avaliação medir os diferentes níveis cognitivos de cada indivíduo, hierarquizá-los dentro de uma curva de normalidade para, então, buscar aproximar o maior número possível de alunos dessa curva.

Vemos, dessa maneira, que a escola enquanto instituição disciplinadora exerce, mediante uma inteligente articulação entre o saber científico e o poder que os atravessam, a função de fabricar sujeitos (VEIGA-NETO, 2011b). Estes são formados de acordo com o que se espera que sejam, conforme determinada ordem social e econômica, sendo que a escola funciona como “[...] maquinário no qual se produzem modos de vida, maneiras do indivíduo ser e se situar no mundo” (RESENDE, 2015, p. 302).

A inclusão de alunos PAEE tem estreita ligação com a ordem social e, principalmente econômica em que vivemos. Para tanto, a organização do tempo escolar é ferramenta útil a fim de ensinar a esses sujeitos como serem produtivos e atenderem às demandas da sociedade. Portanto, as atividades e suas formas de realização são “calculadas” pensando no melhor aproveitamento do tempo, evitando distrações, conversas desnecessárias e a não realização das tarefas definidas (SILVA; FRÖHLICH, 2011).

Dialogando com Nozu (2013), podemos compreender como as instituições escolares, mediante os preceitos da inclusão, empregam certos locais no exercício da disciplina sobre sujeitos específicos. Neste sentido, a SRM, ao funcionar como *locus* prioritário de atendimento aos alunos PAEE, com suas exigências e especificidades próprias onde, mediante organização do espaço, tempo e atividades, indivíduos previamente determinados são instruídos a apreender o conhecimento desenvolvido nas classes comuns, constitui-se enquanto estratégia disciplinar que potencializa a utilização dos corpos “anormais”.

Imbricada neste jogo de saber-poder, a inclusão apresenta-se como instrumento viabilizador das práticas disciplinadoras no ambiente escolar. Para tanto, utiliza-se das técnicas já expostas, reproduzindo discursos e normalizando os indivíduos considerados “anormais”. Com isso, portanto, contribui de forma eficaz na formação de sujeitos úteis, consoante demanda certa ordem social e econômica.

1.3. Estratégias Biopolíticas: gestão populacional dos riscos sociais

O biopoder emerge enquanto fenômeno no final do século XVIII com a tomada de poder sobre a vida. É neste momento que o ser humano como ser vivo, espécie, passa a figurar de maneira mais ampla nas malhas de poder. Assim, por meio de uma série de mecanismos, a biopolítica busca compreender e regulamentar a vida não tanto de um indivíduo isoladamente, mas de uma massa populacional (FOUCAULT, 2010).

Para compreender como ocorreu, retomamos uma discussão acerca do direito soberano, ou do poder soberano mais especificamente. Tal poder concentra o direito sobre a vida e a morte dos súditos, podendo-os “fazer morrer” e “deixar viver”. O súdito, neste caso, é neutro do ponto de vista político, pois somente em razão da vontade soberana ele tem o direito de estar vivo. Esse poder, no entanto, só consegue ser exercido quando o soberano pode matar, ou seja, um verdadeiro “direito de espada”. É no interior dessa espécie de poder que, nos séculos XVII e XVIII, surgiram as tecnologias disciplinares com todos seus procedimentos para controle essencialmente do corpo individualizado (FOUCAULT, 2010).

Essa nova arte de governar denominada biopolítica não é criada de forma pontual, marcada no tempo e espaço, mas foi surgindo à medida que obteve condições favoráveis, ganhando força a partir de meados do século XVIII. A razão governamental do Estado soberano era ilimitada, pautada no “Estado de polícia”, em que a administração confundia-se com o próprio governo, ou seja, havia uma intervenção direta do soberano ou seus ministros sobre as pessoas. Já a nova razão governamental não prevê essa atuação direta, pelo contrário, prega um Estado mínimo, o qual não intervém nas coisas em si (indivíduos ou riquezas, por exemplo). De acordo com essa razão, a governamentalidade somente lida com interesses da coletividade (FOUCAULT, 2008).

O Estado regido por essa nova razão é “consumidor de liberdades”. Logo, para seu funcionamento, demanda uma série de liberdades, seja de mercado, comércio, exercício do direito de propriedade, etc, das quais se torna produtor e gestor. O que podemos denominar de liberalismo, no entanto, não assegura uma liberdade imperativa; atua para criar as condições necessárias para que as pessoas sejam livres, isso em uma relação de produção/destruição, tendo em vista que apesar da necessidade de liberdades, é preciso estabelecer limitações para seu exercício. Para determinar as liberdades, a nova razão governamental utiliza como princípio de cálculo a segurança. Assim, é necessário sopesar os interesses divergentes, individuais e coletivos, verificando até que ponto um não representa perigo ao outro (FOUCAULT, 2008).

A segurança, assim como o legal/jurídico e o disciplinar, pode ser entendida como um mecanismo de poder, ou seja, parte intrínseca de todas as relações existentes, os quais atuam como efeito e causa destas. O mecanismo legal/jurídico consiste na criação de leis com a equivalente punição em caso de infrações. O mecanismo disciplinar, por sua vez, cria uma série de técnicas para atuar junto ao corpo do indivíduo desviante da norma. Já o mecanismo de segurança, é o que insere o fenômeno ao caso em questão (criminalidade, mortalidade,

natalidade, etc), atua com base em cálculo de custos e fixa médias, cujos valores podem ser considerados aceitáveis, além dos quais não se deve ultrapassar (FOUCAULT, 2004).

Para pensar o poder, Foucault vai de encontro à ideia estática de que ele seria um bem, algo contratual que pode ser cedido ou transferido entre pessoas e entidades; preocupa-se não tanto com a definição do que é o poder, mas com as práticas que o envolvem e como ele é exercido em meio às relações sociais ou institucionais. Nesse meio, a biopolítica aproveita-se desse poder microfísico que, aliado a práticas e saberes, objetiva governar as populações (PELLIZZARO, 2013). Foucault explica que o biopoder é:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais o que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais poderá entrar no interior de uma política, de uma estratégia política, de uma estratégia geral de poder [...] (FOUCAULT, 2004, p. 3, tradução nossa).

Quanto aos objetos dessa nova arte de governar, Foucault destaca que:

São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias (FOUCAULT, 2010, p. 204).

A biopolítica diferencia-se, porém não se distancia do poder disciplinar. Enquanto este busca o controle e domínio sobre o indivíduo, aquela tem como foco a regulamentação das populações, por meio de mecanismos de previsões estatísticas que objetivam o controle de uma série de eventos biológicos e biosociológicos que possam acontecer na vida. Este é um poder capaz de “fazer viver” e “deixar morrer”, de forma que a interferência se dá, sobretudo, para aumentar a vida e controlar seus riscos (FOUCAULT, 2010).

No âmbito dessas tecnologias de poder, existem duas formas de “acomodação”. Uma delas, a disciplinar, trata de questões atreladas aos mecanismos que incidem sobre o corpo no tocante à suas atividades, caracterizada pela série “corpo – organismo – disciplina – instituições”. A segunda acomodação, relativa à segurança, permite a atuação dos mecanismos nos processos biológicos ou sociobiológicos das populações, correspondendo à série “população – processos biológicos – mecanismos regularizadores – Estado” (FOUCAULT, 2010).

Dentre os poderes disciplinar e biopolítico, um mecanismo destaca-se por permear entre ambos, qual seja a “norma”. Ela pode ser utilizada como ferramenta a ser aplicada tanto a um corpo quanto às populações em geral. Dessa forma, estamos frente a um poder que difundiu seus mecanismos de forma tão ampla que passou a abranger essas duas categorias, corpo e população (FOUCAULT, 2010).

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a ‘norma’. [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 2010, p. 212-213).

Tanto a norma da disciplina quanto a norma da regulamentação normalizam. A diferença entre ambas consiste nas práticas e procedimentos utilizados. A normalização disciplinar ocorre mediante estratégias específicas; suas práticas analisam, detalham os indivíduos, espaços; estabelecem sequências, hierarquias e utilizam técnicas de adestramento para controlá-los. Por meio desses métodos, promove uma separação entre o normal e o anormal, sendo que a norma é anterior ao que é posteriormente definido como normal ou anormal (FONSECA, 2012).

No que se refere à normalização regulamentar, ou seja, aquelas funcionalizadas por meio de dispositivos de segurança, sua atuação se dá nos fenômenos coletivos no interior de uma população, sobre os quais se realizam cálculos para medir as curvas de normalidade. Ao relacionar as diferentes normalidades entre si, é fixada a norma (FONSECA, 2012).

Entretanto, isso não significa que os indivíduos considerados “anormais” estão exatamente fora da norma. Num contexto de inclusão, sobretudo aos moldes neoliberais, as operações de normalização objetivam tanto trazer os desviantes para o amparo da norma quanto tornar natural sua presença na sociedade. O Estado, então, procura criar mecanismos e ações para diminuir algumas marcas e impedimentos desses sujeitos, minimizando, assim, os riscos que representam. Como exemplo dessas ações, temos as políticas de inclusão educacional (LOPES, 2009).

Sobre isso, Skliar sinaliza que:

A inclusão e a exclusão, ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro - as quais, como já mencionei, acabam sendo somente um único lugar - não são senão a perversão da ordem e do exercício de uma

lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência. Chamo perversão a delimitação, sujeição e fixação espacial e temporal do outro nessa lógica. (SKLIAR, 2006, p. 28)

A problematização de Skliar nos permite refletir sobre a inclusão em seus aspectos disciplinares e biopolíticos. A fixação do outro diferente em um espaço “inclusivo” significa trazê-lo para perto, o que se opera numa lógica de duas vias: a primeira consiste na normalização do outro, tanto pela homogeneização quanto pela naturalização das diferenças; enquanto que a segunda consiste em mantê-lo sob controle ou onde se possa controlá-lo. Uma não exclui a outra, mas são articuladas de acordo com as ênfases de cada circunstância.

Esses movimentos entre as diferentes articulações discursivas nos jogos de poder, por entre os quais vão se estabelecendo as práticas e políticas de cada período, podem ser compreendidos em três momentos: a “inclusão como reclusão”, a “inclusão como integração” e a “inclusão como um direito e imperativo de Estado”. Não é possível delimitá-los totalmente em detrimento uns dos outros, mas podemos observar algumas características divergentes nos modos pelos quais se organizaram ou organizam para conduzir a vida das pessoas com deficiência (THOMA; KRAEMER, 2017).

O primeiro deles, também conhecido por “processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência” está relacionado às primeiras práticas estabelecidas para com esses sujeitos. Teve início a partir da criação de instituições cujo funcionamento se dava por meio da reclusão dessas pessoas e de seu afastamento do convívio social. Apesar do ambiente de segregação, foi nesses locais onde as pessoas com deficiência tiveram alguns direitos garantidos (à vida, à assistência, à instrução) (THOMA; KRAEMER, 2017).

O momento seguinte centrava-se em promover o governo dessas populações por meio de ações visando sua integração, seja na sociedade ou na escola. O ponto em questão é que esse processo dependia do próprio indivíduo a ser integrado e suas condições para se adequar (THOMA; KRAEMER, 2017).

O terceiro momento, “inclusão como direito e imperativo do Estado”, ganha força a partir dos anos 1990, quando as práticas de governo, sob os moldes neoliberais, procuram fabricar sujeitos produtivos, capazes de serem independentes e contribuir de alguma forma ao desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, esse discurso passa a constituir um regime de verdade e a inclusão, ao mesmo tempo em que se configura um direito, é imperativo do Estado. Enquanto estratégia, promove a articulação entre diversos setores a fim de controlar e regular a população, tornando-se um mecanismo necessário à atual configuração social em que vivemos (THOMA; KRAEMER, 2017).

Nesse regime de biorregulamentação, um dos eixos que justificam a inclusão é o econômico. De acordo com estudos, o custo para manter escolas em que as crianças estudem todas juntas é menos oneroso se comparado a instituições especializadas para cada grupo (SOUZA; PLETCH, 2017).

Assim, tomadas por essa ótica do jogo neoliberal, as práticas políticas, voltadas ao desenvolvimento econômico do país, passam a adotar estratégias para melhorar a mão de obra que está à disposição. Sob esta lógica, o baixo nível educacional da população é um dos obstáculos ao crescimento da nação, sendo a inclusão fundamental para que essas barreiras sejam ultrapassadas (SANTOS; KLAUS, 2013).

Em nome de uma *educação para todos*, tem-se dado especial destaque, por exemplo, ao respeito e à tolerância para com a diversidade. Valendo-se de tais ideias, as políticas de inclusão têm ressaltado que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades, seria uma forma de desenvolver sua potencialidade e compensar sua deficiência e incapacidade. Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos empresários de si mesmos, autônomos, capazes de se autogerenciar (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 71).

As atuais configurações da inclusão demonstram como o Estado trabalha de forma a governar mais com o mínimo possível de intervenções diretas. Por meio do princípio de segurança como cálculo, sopesa o que oferece menos riscos, a inclusão em instituições especializadas ou em escolas da rede regular de ensino. Neste caso, tendo como importante motivador o aspecto econômico, vemos a preferência, nos últimos anos, pelas escolas comuns sem, no entanto, extinguir a possibilidade de atuação das instituições privadas conveniadas ao poder público.

No mesmo caminho, a inclusão se insere nesse jogo assumindo a posição estrategicamente planejada pelo Estado de possibilitar à massa que não é “eficiente” as condições necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades, tornando-as produtivas e úteis nessa lógica de mercado. Além disso, a arte governamental busca moldar sujeitos autônomos, que se autorregulem sem a interferência estatal, possibilitando um controle de toda população e de cada sujeito ao mesmo tempo.

À vista disso, Santos e Klaus (2013) sustentam que, dentro das regras do jogo neoliberal, os indivíduos precisam ter autonomia para gerirem suas próprias vidas. Logo, a inclusão fornece meios eficazes para possibilitar uma mobilidade dessas pessoas na sociedade, fazendo com que tenham interesse em manter-se no jogo econômico de mercado.

O pensamento de Lopes (2009) vai ao encontro dessa ideia. Afirma que todos, de alguma forma, somos conduzidos por certas práticas a participar dessa ordem do mercado. A primeira regra é sempre permanecer em atividade e a segunda é de que todos devem estar incluídos e participando. Ressalta ainda três condições dessa participação: “ser educado em direção a entrar no jogo”; “permanecer no jogo (permanecer incluído)”; e “desejar permanecer no jogo”.

O permanecer em atividade consiste em garantir que todos devam estar integrados aos mecanismos de mercado, de forma que cada vez mais um maior número de pessoas seja beneficiado por ações de Estado e mercado, os quais permanecem atrelados e em uma dependência mútua que busca educar a população a ter autocontrole. A segunda regra prevê que todos devem estar incluídos e participando, em diferentes níveis, no jogo neoliberal. Para tanto, trabalha-se, por meio da educação, algumas práticas disciplinares que mobilizam os sujeitos e os educam para que sintam a necessidade de participar autonomamente dessa rede produtiva de mercado. Outra condição diz respeito a permanecer no jogo, o que pode ser sentido nas próprias políticas de inclusão escolar, sociais ou assistencialistas, as quais atuam com objetivo de promover a segurança da população. Uma vez dentro desses dispositivos articulados, os indivíduos permanecem facilmente ao alcance do Estado, assegurando regras definidas para que não saiam do jogo. Além de estar, é preciso que desejem permanecer no jogo. Para que isso ocorra, cria-se toda uma movimentação dos jogadores para que outros também permaneçam e, além disso, tenham capacidade de gerar fluxos de consumo por menores que sejam. São empreendidas, portanto, ações de Estado para que tal lógica seja garantida, de forma a não permitir o término do jogo (LOPES, 2009).

Ao analisar a educação, sob o viés da inclusão, destacamos a presença dessas regras neoliberais. Por meio delas, a inclusão é orientada a possibilitar a autonomia dos indivíduos a estarem sempre em atividade, ou seja, devem ter alguma utilidade ao mercado. Além disso, para que sejam incluídos, é utilizada a educação, a qual os educa a entrarem, permanecerem e desejarem estar no jogo neoliberal, pautado principalmente na necessidade de mão de obra produtiva e mercado consumidor em massa. Em síntese, busca manter todos em espaço determinado e sob controle, seja do Estado, da economia ou desta por meio daquele.

Outro ponto a ser sinalizado é o gerenciamento dos riscos sociais empreendido de maneira articulada com a inclusão educacional. Rech (2013) problematiza essa questão discorrendo sobre a atuação desse dispositivo sobre a população com vistas a diminuir tais riscos e melhorar os aspectos econômicos do país. Como estratégias, temos a condução das condutas dos indivíduos, por meio, principalmente, de aumento de repasses de verbas,

utilização de estatísticas para modificação de índices educacionais, tudo no sentido de reafirmar a inclusão como verdade necessária.

Dentre as táticas de manter a segurança e diminuir os riscos sociais desses sujeitos, temos o levantamento de suas condições de vida. É o caso dos censos demográficos ou escolares, que buscam esquadrihar e capturar essa população em dados estatísticos sobre seus processos vitais e econômicos. Ao conhecer e poder avaliar as condições de vida das pessoas, os perigos que os circundam são dimensionados e transformados em riscos previstos, portanto, passíveis de serem evitados (LOPES, 2009).

Na chamada “época da razão digital”, a educação ganha amplitude em suas possibilidades de controle e gerenciamento dos perigos sociais. Com o surgimento e expansão da internet deixa-se de lado o confinamento de sala de aula e abre-se espaço a algo mais solto, que assume proporções globais, proporcionando um cenário diferente, mais descentralizado e capilarizado. Esses espaços de rede ficam abertos às forças globais externas, combinando o mercado às novas tecnologias digitais. Como forma de controle, vemos a utilização dessa rede para coleta de dados comportamentais, os quais possibilitam a intensificação das tecnologias disciplinares que, agora, estão ligadas à racionalidade artificial algorítmica que dirigem os sistemas de pesquisa. Cria-se, portanto um “mecanismo generalizado de panoptismo”, que é capaz de vigiar, controlar e rotular sujeitos não só nas instituições, mas até mesmo fora delas. Dispositivos como bioindicadores, bibliometria, captam nossos comportamentos e, aliados a poderosos sistemas de armazenamento de dados, subordinam a educação pública a corporações transnacionais detentoras dessas tecnologias da informação (PETERS, 2015).

Levando em consideração a problematização suscitada por Peters (2015), os mecanismos utilizados para manter a segurança da população e diminuir os riscos sociais, estão munidos de novas ferramentas para consolidar um controle mais efetivo sobre as pessoas. Os dados censitários, por exemplo, podem apresentar problemas como recusa de respostas, falta de qualificação dos profissionais que realizam o preenchimento, enquanto que as tecnologias digitais permitem que a abrangência da vigilância seja maior. Com algum tempo utilizando um *smartphone* que, aliás, faz jus ao nome, ou um computador, logo os mecanismos de busca identificam nossas preferências e nos oferecem conteúdos, produtos, serviços. Além disso, a probabilidade de exatidão nas informações coletadas tende a ser maior, haja vista que nós, a todo momento, alimentamos esses dados, e de forma involuntária, quase imperceptível, o que minimiza as chances de informações falsas.

Neste sentido, entendemos a educação como esse processo de condução. Por meio dela um outro que não estava aí é conduzido para o espaço ou cultura do mesmo, ou seja, daquele

que aí já estava, funcionando como condição para que esse outro partilhe de um *ethos* comum e já fixado. Porém, nem todos são conduzidos de uma mesma maneira ou têm iguais oportunidades de condução, de forma que esse diferencialismo é um potencial combustível à racionalidade neoliberal que opera nessa lógica competitiva (VEIGA-NETO, 2018).

A educação, sob o viés da inclusão, portanto, tem sido foco da atuação biopolítica estatal. Sua capacidade de congrega saberes e poderes, aliada às técnicas de controle tanto de indivíduos quanto de populações, a torna eficiente instrumento para governar as diferenças e gerenciar os riscos sociais. Dentro da atual razão de Estado, podemos perceber como a inclusão atua de forma a posicionar o outro em locais próximos, diminuindo as distâncias daquele outro desconhecido, trazendo-os para onde seja possível vigiá-lo, controlá-lo, e para onde ele próprio possa se autorregular.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DE DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS E INDICADORES EDUCACIONAIS NACIONAIS, DO CENTRO-OESTE E DE MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo, analisamos o cenário da inclusão do PAEE que reside no campo, percorrendo três esferas: nacional, regional e estadual. Para isso, centramo-nos em dois tipos de dispositivos biopolíticos relacionados, quais sejam as legislações e os indicadores educacionais. Discorreremos, inicialmente, sobre os principais instrumentos legais de Educação Especial ou Educação do Campo a nível nacional, do Centro-Oeste e de Mato Grosso do Sul, divididos por respectivas seções.

Feitas algumas considerações, passamos a uma análise dos indicadores educacionais produzidos com base nos dados do Censo Escolar de 2008, 2013 e 2018. Os dados foram distribuídos e organizados em formatos de gráficos e tabelas, os quais contêm informações sobre escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização dessas matrículas e AEE em escolas do campo. Com esses subsídios, podemos observar as configurações atuais, bem como as variações dos cenários da inclusão do PAEE que reside no campo ao longo da última década.

2.1 Dispositivos e Indicadores Nacionais

Antes de adentrar no cenário investigado, precisamos delimitar a utilização do termo “dispositivo” e como ele será empregado no decorrer do texto. Para Foucault, ele pode ser entendido como:

[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos

ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2018, p. 364-365)

Em relação à sua função estratégica, podemos distinguir dois momentos: a “predominância de um objetivo estratégico”, que ocorre quando o dispositivo é criado e apresenta as funções para as quais foi desenvolvido; e um momento posterior que engloba processos de “sobredeterminação funcional” e “preenchimento estratégico”. O primeiro é a exigência de uma constante rearticulação entre os elementos que surgem de forma dispersa e os efeitos desejados para o dispositivo. O segundo trata-se de um processo perpétuo em que as funções dessa rede podem ser modificadas, assumindo finalidades diversas do que foi pensado (FOUCAULT, 2018).

Em consonância, Fernandes (2012) exemplifica como a produção e implementação da legislação atua como dispositivo, pois, da mesma forma, serve para normatizar, interditar, incitar, sendo também foco de contestações e resistências por meios discursivos. Esses movimentos que atravessam a legislação podem acarretar sua transformação, com a mudança de suas estratégias ao longo do tempo.

Conforme Fernandes (2012, p. 68), “[...] o dispositivo não é a coisa em si, mas um efeito que seu funcionamento pode alcançar”. Assim, à medida que a inclusão congrega uma série de elementos heterogêneos (discursos, saberes, poderes, instituições, legislações), com finalidades estratégicas em convergentes, podemos entendê-la enquanto dispositivo. Nesse contexto, portanto, reunimos algumas legislações e indicadores que integram essa rede.

A educação, conforme a Constituição Federal de 1988, é considerada um direito social, o qual deve ser assegurado a todos, sem qualquer distinção. Ao tratar do sujeito com deficiência, para que esse direito possa ser efetivado, o Art. 208, inciso III, prevê o dever do Estado em promover e garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Assim como a Constituição Federal, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma o direito à educação e assegura o acesso à escolar pública, de forma gratuita e em local próximo de sua residência. Além disso, estabelece meios para tutela desse direito. Destaca que o não oferecimento ou a oferta irregular do atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” sujeitam-se às ações de responsabilidade por lesar o direito à educação dessas pessoas (BRASIL, 1990).

Em 2001, por meio da Resolução CEB/CNE nº 2/2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento dispõe que o sistema de ensino regular deve matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para atendimento do PAEE. Quanto aos recursos de Educação Especial, destaca a flexibilização curricular, atuação colaborativa entre os professores, além da utilização de equipamentos e materiais para o atendimento especializado (BRASIL, 2001).

Sob a ótica da inclusão, no ano de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com objetivo de criar diretrizes para superar práticas discriminatórias e garantir que todos tenham o direito de estudarem juntos. Em seu texto, encontramos definições de seu público, serviços e recursos a partir dos quais a escola pode ser reestruturada e atender as especificidades dos estudantes. Essas particularidades são expressas, no que tange ao foco de nosso estudo, pela garantia de projetos pedagógicos que contemplem a interface da Educação Especial com a Educação do Campo, assim como a indígena e quilombola, sendo elaborados com base nas diferenças socioculturais dessas populações (BRASIL, 2008a).

A PNEEPEI caracteriza a Educação Especial como 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” (BRASIL, 2008a). Além disso, delimita seu público-alvo aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cujas definições são detalhadas de forma que:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem 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. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a)

Ao delimitar o PAEE e estabelecer a função dessa modalidade de ensino enquanto aquela capaz de promover ações o atendimento às necessidades educacionais específicas, essa política prevê diretrizes de seu funcionamento, que ocorre por meio do AEE.

Dessa forma, o AEE constitui-se como foco principal da atual política de Educação Especial, tendo como objetivo criar e organizar recursos que eliminem as barreiras para o acesso, a participação e a aprendizagem de seu público-alvo no processo de escolarização (BRASIL, 2008a). Buscando regulamentar a oferta do AEE, o Decreto nº 7.611/2011 o define como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, que deve ter caráter complementar ou suplementar à formação do PAEE. O AEE tem como objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem ao PAEE; assegurar uma relação transversal com o ensino regular; incentivar o desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos para eliminar as barreiras enfrentadas por seu público no processo de ensino-aprendizagem; assegurar a continuidade de estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Quanto à oferta do AEE, a Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação (MEC) ressalta sua natureza não substitutiva à classe comum, bem como determina que deva ocorrer no turno inverso ao da escolarização, seja na mesma escola onde o aluno encontra-se matriculado, em outra da rede regular ou instituição distinta conveniada ao poder público. O espaço de realização do AEE é “prioritariamente” a SRM (BRASIL, 2009b), definida como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). O advérbio “prioritariamente” indica, para fins de políticas públicas, a prevalência desse local em detrimento de outros ambientes escolares, como a própria sala de aula, o que tem gerado debates e críticas a esse modelo (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Kassar (2011) salienta que as políticas de Educação Especial, nas últimas décadas, têm sido configuradas em meio a embates de setores da sociedade e, até mesmo, por influências estrangeiras. O movimento pela inclusão pode ser notado já a partir do término da II Guerra Mundial, quando se passou a ter maior preocupação em relação às pessoas que adquiriram deficiências em decorrência desse conflito. Também entra em cena a luta das pessoas com deficiência por seus direitos, além das convenções internacionais que sustentam o discurso da inclusão. Essa movimentação indica a complexidade intrincada às políticas públicas e a possibilidade de outros direcionamentos para a educação no Brasil.

Até pouco tempo, os termos “Educação Especial” e “atendimento educacional especializado” eram tratados como sinônimos. Com o aumento das discussões acerca da

inclusão, em meados da década de 2000, passou-se a adotar distinções mais claras entre esses conceitos. No entanto, o discurso político conduziu à associação do AEE com a SRM, criada para ser o local prioritário de oferta desse atendimento nas escolas regulares. Medidas como o duplo cômputo de matrículas, de alunos PAEE do ensino regular que frequentam o AEE em contraturno, atreladas à destinação de recursos e financiamentos, têm centrado a oferta de atendimento a esses alunos exclusivamente nas SRMs. Assim, vemos uma simplificação dos serviços de apoio, eis que é mantida a separação de sujeitos entre “normais” e “especiais”, além de assumir um caráter remediativo o qual não é suficiente para responder de forma satisfatória às necessidades dos estudantes que frequentam esse espaço (MENDES; MALHEIRO, 2012).

A política de destinação de recursos financeiros às escolas por meio da dupla matrícula mostra-se como um dispositivo biopolítico de controle desses sujeitos. De acordo com a Resolução nº 4/2009:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009b)

Em primeiro momento, o texto dessa Resolução menciona o duplo cômputo de matrículas do PAEE, conforme o Decreto nº 6.571/2008, objeto de revogação pelo Decreto nº 7.611/2011. Além disso, aponta que “o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública [...]” (BRASIL, 2009b), indicando a tendência inclusivista de que todos os alunos PAEE devam estar frequentando o ensino regular. Após, elenca os lugares onde podem ser matriculados, situando essa população, de acordo com uma “localização funcional” (FOUCAULT, 2014b), nesses locais onde, sobre eles, possa ser exercida a vigilância, evitando aglomerações desordenadas e facilitando o controle sobre seus corpos.

Essas técnicas disciplinadoras exercidas sobre o sujeito mesclam-se com o esquadramento da população considerada PAEE. A contagem das matrículas é realizada “[...] conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]” (BRASIL, 2009b), o que sinaliza para o uso desse instrumento como controle populacional, à medida que produz estatísticas e indicadores capazes de servirem de parâmetro às políticas públicas. Assim, esses elementos disciplinadores e bioregulamentadores articulam-se por meio da política de SRM a fim de conhecer, nomear e controlar as diferenças.

Outra estratégia criada para promover a inclusão do PAEE, além do atendimento na SRM, foi o Programa Escola Acessível, elaborado em 2007 por meio do MEC. Essa ação governamental tem como objetivo assegurar aos estudantes destinatários da política de Educação Especial o direito aos espaços de aprendizagem, mediante acessibilidade arquitetônica, de materiais didáticos e pedagógicos e de comunicação, orientando-se pelo desenho universal para a aprendizagem. Como critério de contemplação das escolas, prevê a utilização dos dados do Censo Escolar para verificar as instituições que tiverem registros de matrículas do PAEE no ano anterior (BRASIL, 2011). De forma específica, o programa visa:

- Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2011, p. 7).

As estratégias adotadas por esse programa demonstram novamente a prevalência do modelo de SRM para atendimento do PAEE. Apesar de estabelecer diretrizes de adequações de acessibilidade em diversos ambientes escolares, grande parte do texto de seu manual é destinada à sala de recursos, seja por alterações estruturais ou aquisição de recursos tecnológicos. Quanto à destinação de recursos, assim como no duplo cômputo de matrículas, é pautada em dados censitários, mostrando como os dispositivos políticos e estatísticos são articulados de forma a produzir um controle sobre o indivíduo e o espaço no qual está inserido.

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014, estabelece algumas diretrizes com objetivo de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, assim como a superação das desigualdades e todas as formas de discriminação, para o que elenca metas. Na meta 4, esse plano prevê a universalização do acesso à educação básica e ao

AEE aos sujeitos PAEE. De acordo com o texto, esse atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema inclusivo, com SRM, além de classes, escolas ou serviços especializados, os quais podem ser públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Em 2015, foi publicada a Lei nº 13.146, que institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. Também pautada no discurso da inclusão, esta lei, assim como a PNEEPEI, adota a concepção social de deficiência enquanto impedimentos relacionados a barreiras ambientais e sociais. Este dispositivo preocupa-se em definir uma série de termos, o que pode indicar a intenção de evitar problemas interpretativos. Em seu Art. 3º define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização segura e autônoma de espaços, mobiliários, instalações e outros serviços; desenho universal como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser utilizados por todos sem necessidade de adaptação; tecnologia assistiva ou ajuda técnica como dispositivos, produtos, estratégias ou recursos que tenham por objetivos promover a funcionalidade da pessoa com deficiência; barreiras como obstáculos, entraves, atitudes que limitem ou impeçam a participação da pessoa com deficiência ou o gozo de seus direitos (BRASIL, 2015).

O Estatuto, com ênfase não só nas necessidades, mas nas potencialidades das pessoas com deficiência, trata do direito à educação e atribui ao Estado, dentre outras medidas, o aprimoramento do sistema educacional de forma a garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de oferta de serviços e eliminação de barreiras; projeto pedagógico que institucionalize o AEE e outros serviços para atender às características desses estudantes; acessibilidade dos estudantes aos ambientes escolares (BRASIL, 2015).

Ao analisar a estrutura dessa lei, percebemos que ela traz algumas divisões temáticas no tocante aos direitos da pessoa com deficiência, as quais são organizadas em capítulos. No capítulo I é abordado o direito à vida, o capítulo II prevê o direito à habilitação e à reabilitação, o capítulo III traz o direito à saúde e, após, no capítulo IV, está o direito à educação. Essas posições podem assinalar a prevalência de aspectos médicos na concepção de deficiência, tendo em vista que, logo após o direito à vida, a opção do legislador foi garantir a habilitação/reabilitação e saúde do sujeito deficiente. Neste sentido, apesar de enfatizar as potencialidades da pessoa com deficiência, a própria organização desse dispositivo mantém a concepção de deficiência ligada à ausência ou incapacidades.

De outro lado, analisando os dispositivos sobre a educação de sujeitos do campo, identificamos a menção da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB). No Art. 28, está contida a previsão de adequação dos sistemas de ensino às peculiaridades da vida das populações rurais, de modo a considerar os conteúdos e metodologias que atendam às necessidades e interesses locais, bem como a organização escolar de acordo com o ciclo agrícola, condições climáticas e a natureza do trabalho rural (BRASIL, 1996).

Em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a qual prevê estratégias para adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais referentes às diversas etapas e modalidades de ensino. Preocupa-se em ressaltar as particularidades da escola do campo, cuja identidade é definida levando em consideração seu vínculo com questões atinentes à sua realidade e aos saberes próprios de seus estudantes (BRASIL, 2002).

Conforme a resolução, o poder público tem o dever de universalizar o acesso das populações do campo à Educação Básica. Dispõe também sobre as propostas pedagógicas dessas escolas, as quais devem orientar-se no sentido de contemplar toda a diversidade do campo, seja social, cultural, política, econômica, de gênero, geração ou etnia (BRASIL, 2002).

Buscando estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 define como objetivos da Educação do Campo a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar. Quanto aos alunos PAEE que residem no campo, salienta que sua escolarização deva ocorrer preferencialmente em escolas comuns da rede regular (BRASIL, 2008b). No que concerne à definição de Educação do Campo, bem como seu público-alvo, prevê que:

Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008b)

Em 2010, foi publicado o Decreto nº 7.352, cujo objetivo foi ampliar e qualificar a oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo. De acordo com esse dispositivo, existem dois critérios para definir uma escola do campo: sua localização ou seu público. Assim, são consideradas “do campo” as escolas que estiverem localizadas em área rural, conforme definição do IBGE, ou aquelas que atendam predominantemente populações

do campo, mesmo situando-se em área urbana (BRASIL, 2010). No que tange à conceituação dessas populações esse decreto define como:

[...] 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)

Notamos, portanto, que a definição de população do campo apresentada pelo Decreto nº 7.352/2010 segue a mesma direção daquela estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, com algumas modificações, mas confluindo no entendimento de que se trata de pessoas que tenham seu trabalho ou produção de vida no meio rural.

Inicialmente vale lembrar que a definição de rural e urbano é dada pelas prefeituras municipais, é a câmara municipal que define as suas áreas como urbanas e rurais. Em segundo lugar, o critério de definição de rural é feito por exclusão e não por suas características, assim o rural é aquilo que “sobra” das cidades, o que ainda não se urbanizou, digamos, daí também não ser interessante politicamente considerar o município como essencialmente rural. (SOARES, 2011, p. 50)

De acordo com Foucault (2018, p. 250), “território é sem dúvida uma noção geográfica, mas é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder”. Neste sentido, noções de campo, região, território são atravessadas por relações entre poder e saber. Tratam-se de formas de dominação que nos remetem à uma administração e uma política do saber a qual, funcionando como um poder, reproduz seus efeitos. Portanto, entender esse processo, levando em consideração as noções espaciais, permite analisar como os discursos se transformam por meio das relações de poder (FOUCAULT, 2018).

Assim, a demarcação do território entre rural e urbano está inserida neste jogo de saber-poder. Os vários “campos” e os diferentes sujeitos cujas definições estão atreladas a eles fazem parte do cenário, porém, são frequentemente silenciados, seja cultural, epistemológica ou politicamente na ordem do discurso em que se sobressai o urbano. Esse processo, segundo o qual se considera rural tudo aquilo que não é urbano, atribui características valorativas positivas às identidades urbanas, enquanto relega às camponesas um não-ser, ou seja, uma falta de urbanidade e, com ela, a ausência de sentidos considerados positivos, que situam o campo como lócus inferior ao meio urbano.

A delimitação geográfica do que é ou não campo permite também levantar algumas provocações acerca da situação dos distritos. Pela análise da legislação em vigor, eles podem tanto ser considerados como área urbana quanto rural, eis que essa é uma decisão política. A fronteira campo-cidade, nesse caso, é um liame muito tênue, pois os distritos costumam apresentar características de ambas localizações. Nesse aspecto, podemos entendê-los enquanto “entre-lugares”, locais onde o entrecruzamento do rural e urbano se faz presente, onde podem formar-se identidades e sujeitos fronteiriços, que transitam em meio a essa multiplicidade de cenários de onde vivem.

Considerando os múltiplos “campos”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, preceituam, com base na igualdade social e nas diferenças, a construção de uma Educação Indígena que seja capaz de assegurar as especificidades desses povos, suas línguas e conhecimentos tradicionais. Assim, a escola deve ser pensada de acordo com as estruturas sociais locais, suas práticas econômicas e religiosas, usos de materiais que correspondam às características de cada povo, bem como os edifícios construídos de acordo com os padrões culturais das comunidades (BRASIL, 2012a).

No mesmo ano, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Este dispositivo estabelece que a Educação Quilombola destina-se ao atendimento das populações quilombolas, sejam rurais ou urbanas, garantindo aos estudantes a apropriação dos conhecimentos tradicionais de suas culturas (BRASIL, 2012b).

Em ambos os textos, figuram alguns pontos de diálogo com a Educação Especial. Existe a previsão de assegurar ao PAEE o pleno desenvolvimento de suas potencialidades socioeducacionais, com destaque para a oferta de AEE e acessibilidade a esses sujeitos. Sobre este ponto, as resoluções elencam que será assegurado por meio de prédios adequados, equipamentos, mobiliário, transporte escolar, profissionais especializados, tecnologia assistiva ou outros materiais necessários (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

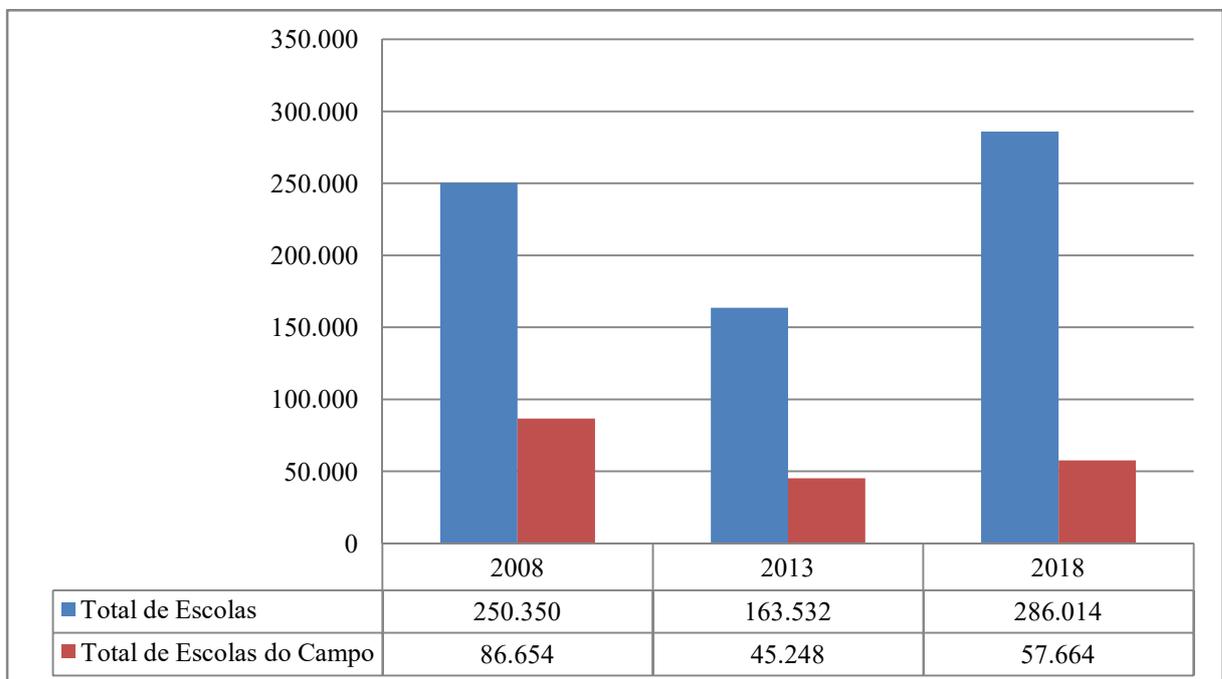
Em relação ao AEE, ressaltamos que esses dispositivos normativos, diferentes de outros similares, não trazem expressamente que sua oferta ocorrerá nas SRMs. Esta ausência pode sinalizar a possibilidade de expansão do atendimento para outros ambientes escolares, como a própria sala de aula comum, priorizando as especificidades dessa população. Todavia, considerando a tendência política e toda articulação com a indução de recursos às SRMs, não nos parece provável que o AEE caminhe para ser oferecido fora do local prioritário até então adotado.

O PNE de 2014, assim como os dispositivos já analisados, também prevê em suas metas a expansão e fomento da Educação do Campo, considerando suas necessidades e práticas socioculturais. Ao tratar da interface Educação do Campo e Educação Especial, o plano propõe a organização de tecnologias pedagógicas que articulem essas especificidades; fomento de matrículas gratuitas ao ensino médio integrado à educação profissional; implantação de SRMs e formação continuada de professores para o AEE nessas escolas (BRASIL, 2014).

Como forma de subsidiar a análise do contexto de inclusão em escolas do campo no Brasil, coletamos dados sobre escolas, matrículas, caracterização dessas matrículas, AEE e acessibilidade dessas instituições. Entendendo esses dados estatísticos como dispositivos biorregulamentadores, os quais se articulam de maneira estreita aos normativos e políticos, buscamos nos aproximar e problematizar como têm se configurado as condições materiais de (re)existência das populações do campo em ambientes escolares situados na área rural, sob a égide de políticas pautadas em discursos de inclusão.

O Gráfico 1 engloba dados acerca do total de escolas no Brasil.

Gráfico 1 - Número de Escolas no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008, os dados indicam que existiam 250.350 escolas, sendo que desse montante, 86.654 estavam situadas na zona rural. Em 2013, registra-se que o número geral de escolas diminuiu para 163.532 e as escolas do campo para 45.248. Ao final do período, em

2018, o total apresentado de escolas no país somava 286.014, sendo 57.664 delas situadas no meio rural. Assim, os indicadores apontam, um acréscimo de 14,24% no número geral de escolas e uma diminuição de 33,45% nas escolas do campo brasileiras.

A Tabela 1 contém os dados de escolas situadas na zona rural do Brasil que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 1 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Brasil

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	77.821	2,09	1,76
	2013	38.849	6,89	5,34
	2018	47.422	17,10	11,62
Assentamento	2008	4.759	2,88	2,08
	2013	2.549	9,22	5,45
	2018	4.328	15,71	9,17
Terra Indígena	2008	2.521	1,07	0,36
	2013	2.516	2,62	1,55
	2018	3.204	4,34	2,87
Área Remanescente de Quilombo	2008	1.553	1,35	1,35
	2013	1.094	6,03	3,84
	2018	2.241	13,74	8,39
Unidade de Uso Sustentável	2008	-	-	-
	2013	240	6,25	5,42
	2018	469	10,87	8,53

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Na Tabela 1, apresenta-se que, em 2008, o percentual de escolas situadas na zona rural do país concentrava-se prioritariamente em áreas sem localização diferenciada, com 89,81%, enquanto a menor incidência foi de escolas quilombolas com 1,79%. A partir de 2013, registra-se que, mesmo com redução do primeiro percentual, as escolas naquela localidade mantiveram-se como maioria, com 85,86% nesse ano e 82,24% em 2018, sendo que aquelas situadas em unidades sustentáveis foram minoria com 0,53% e 0,81% no final do período.

Nas instituições de localização “não se aplica”, fica assinalado pelos dados que, em 2008, o percentual de 2,09% apresentavam banheiros acessíveis, sendo que em 2018, esse índice era de 17,10%. No que tange às dependências, 1,76% das escolas estavam adequadas em 2008, número que passou para 11,62% no final do período.

Tratando de áreas de assentamentos, registra-se 2,88% das instituições de ensino dispunham de banheiros adequados em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 15,71% das escolas. Em relação às dependências, os dados indicam que, no ano de 2008, as escolas com acessibilidade somavam 2,08%, registrando aumento e fechando o período com 9,17%.

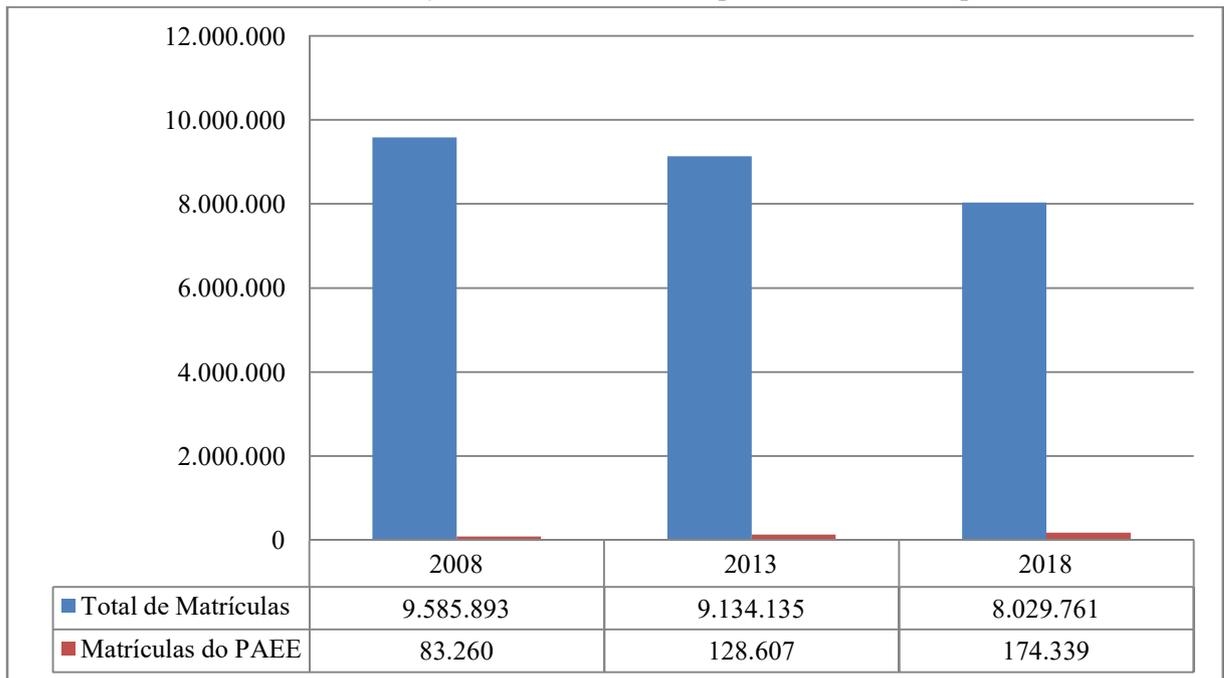
Em 2008, das escolas indígenas existentes, apresenta-se 1,07% com sanitários adequados, aumentando para 4,34% em 2018. Já acerca das dependências, conforme a Tabela 1, o percentual dessas instituições com acessibilidade era de 0,36% em 2008, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 2,87%.

Nas áreas remanescentes de quilombos, os indicadores assinalam que, no ano de 2008, as escolas com banheiros acessíveis representavam 1,35%, enquanto em 2018, houve aumento para 13,74%. De outro lado, tratando de dependências adequadas, o percentual registrado em 2008 que também era de 1,35%, atingiu 8,39% das escolas, em 2018.

As instituições situadas em unidades de uso sustentável, em 2013, de acordo com os dados, apresentavam um percentual de 6,25% com sanitários adequados, valor que aumentou para 10,87% em 2018. Em dependências acessíveis, o quantitativo assinalado era de 5,42% em 2013, o qual enfrentou aumento e finalizou o período com 8,53%.

Em relação às matrículas, os indicadores, na sequência, apresentam dados nacionais de alunos PAEE na Educação Básica, conforme a localização da escola na região pesquisada, assim como sua distribuição em classes comuns ou especiais/escolas exclusivas, e o quantitativo que recebe o AEE.

O Gráfico 2 contém dados de matrículas de alunos que vivem no campo no Brasil.

Gráfico 2 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Brasil

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Conforme o gráfico anterior, em 2008, existiam 9.585.893 estudantes camponeses, sendo que desse total, 83.260 eram PAEE. Em 2013, registra-se que o quantitativo geral de alunos diminuiu para 9.134.135, enquanto do PAEE aumentou para 128.607. No último ano de coleta, 2018, fica assinalado que o total de alunos camponeses brasileiros sofreu nova redução para 8.029.761, sendo 174.339 deles PAEE, registrando aumento. Tais dados demonstram, em âmbito nacional, uma redução de 16,23% nas matrículas gerais e aumento de 109,39% do PAEE no período analisado.

A Tabela 2 engloba os dados de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do Brasil, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 2 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Brasil

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou AEE (%)	
				Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	35.420	94,16	5,84	-
	2013	61.138	98,40	1,60	21,24
	2018	83.448	99,65	0,35	28,69

Tabela 2 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Brasil

(Conclusão)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Assentamento	2008	2.132	98,08	1,92	-
		2013	3.938	99,47	0,53	22,07
		2018	7.095	99,48	0,52	28,51
	Terra Indígena	2008	280	98,93	1,07	-
		2013	1.091	99,82	0,18	19,98
		2018	1.840	100,00	0,00	25,71
	Área Remanescente de Quilombo	2008	729	96,84	3,16	-
		2013	2.239	99,11	0,89	20,41
		2018	3.861	100,00	0,00	28,72
	Unidade de Uso Sustentável	2008	-	-	-	-
		2013	256	100,00	0,00	31,64
		2018	523	100,00	0,00	30,78
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	44.699	46,13	53,87	-
		2013	59.945	77,86	22,14	34,21
		2018	77.572	88,66	11,34	38,73

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Com base nesses dados, podemos observar que, em 2008, no Brasil, a maioria dos camponeses PAEE estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 53,69%, enquanto o menor percentual foi de áreas indígenas, com 0,34%. Em 2013, no entanto, registra-se que a maioria dos estudantes tinha matrícula em escolas de localização “não se aplica”, totalizando 47,54%, enquanto a minoria era de alunos em unidades de uso sustentável, com 0,20%. Em 2018, essas posições se mantiveram, sendo o primeiro índice de 47,87% e o segundo de 0,30% do total de matrículas.

Nas escolas registradas como “não se aplica”, os indicadores apontam que 5,84% desse público estava em ambientes segregados, enquanto 94,16% em classes comuns, em 2008. Ao longo do período, as matrículas foram se concentrando nas classes comuns, totalizando 99,65% em face de 0,35% nas classes especiais ou escolas exclusivas, em 2018. Em relação ao AEE, temos 21,24% dos estudantes estava matriculado nessa modalidade em 2013 e, em 2018, um aumento para 28,69%.

Em assentamentos, foi registrado que o quantitativo de alunos em classes comuns representava 98,08% do total em 2008, enquanto nas classes especiais ou escolas exclusivas esse índice era de 1,92%. Após apresentar aumento nas classes comuns, o primeiro percentual chegou em 2018 com 99,48% e o segundo com 0,52%. O mesmo crescimento foi verificado com as matrículas no AEE, as quais somavam 22,07% em 2013 e 28,72%, em 2018.

Já em áreas indígenas, os dados indicam que 98,93% do PAEE estava matriculado em classes comuns em 2008, enquanto 1,07% em ambientes segregados. Em 2018, o percentual de alunos em classes comuns chega a 100,00%. De outro lado, os que recebiam AEE em 2013 eram 19,98% do total, sendo que, no final do período, esse grupo passou a ser 25,71%, de acordo com a tabela.

Nas escolas quilombolas, em 2008, a porcentagem de matrículas registradas em classes comuns era de 96,84%, enquanto nas classes especiais ou escolas exclusivas havia indicação de 3,16% de estudantes. No ano de 2018, assim como nas áreas indígenas, a totalidade das matrículas do PAEE estava concentrada em classes comuns. Em relação ao AEE, os dados indicam que em 2013, 20,41% desses sujeitos frequentavam esse atendimento, sendo que, em 2018, houve aumento para 28,72%.

Já nas unidades de uso sustentável, desde 2013, há registros de que todos os alunos estavam matriculados em classes comuns, diferente do AEE que, nesse mesmo ano, concentrava 31,64% das matrículas e, após diminuição, registrou 30,78% em 2018.

Em escolas situadas na zona urbana a realidade foi outra. Em 2008, fica assinalado que a maioria das matrículas era em classes especiais ou escolas exclusivas, com 53,87% em face de 46,13% das classes comuns. Após redução, no final do período, a primeira variável registrou 11,34% dos estudantes, enquanto a segunda 88,66%, ocorrendo uma inversão. No AEE havia 34,21% de matrículas em 2013, sendo que, em 2018, houve aumento para 38,73%, conforme os dados da tabela anterior.

No que tange à caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica no Brasil, os dados estão divididos em percentuais das categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a localização da escola. O mesmo foi feito em relação às matrículas no AEE.

Tabela 3 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Brasil

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	Surdoc eg. (%)	TDI (%)	TGD (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	35.420	0,65	-	20,22	1,04	5,31	9,29	27,26	6,20	-	4,82	-	4,83	0,12	-	24,16	
		2013	61.138	0,45	1,79	14,81	0,73	4,59	14,39	61,16	5,78	0,72	-	0,39	3,72	0,11	4,94	-	
		2018	83.448	0,87	5,63	9,54	0,55	3,24	12,16	69,04	6,26	0,88	-	0,27	1,94	0,03	5,19	-	
	Ass.	2008	2.132	0,23	-	20,83	0,98	6,52	10,37	24,77	3,66	-	4,27	-	4,64	0,19	-	27,63	
		2013	3.938	0,74	1,22	14,70	1,27	4,37	15,24	60,28	5,87	0,76	-	0,41	4,42	0,23	3,96	-	
		2018	7.095	0,90	3,88	9,05	0,73	3,58	12,59	71,80	6,48	0,66	-	0,31	2,30	0,16	3,66	-	
	TI	2008	280	0,00	-	18,93	2,50	14,29	12,14	27,50	5,00	-	3,57	-	11,79	0,36	-	13,21	
		2013	1.091	0,64	1,01	11,64	1,83	7,97	17,78	56,28	6,23	0,09	-	0,37	5,96	0,27	3,67	-	
		2018	1.840	0,71	2,55	11,14	1,30	6,74	19,29	60,38	7,88	0,27	-	0,33	5,16	0,00	1,79	-	
	ARQ	2008	729	0,14	-	20,85	1,10	4,66	8,92	26,75	4,53	-	4,25	-	6,17	0,14	-	26,34	
		2013	2.239	0,18	1,25	15,94	1,03	5,72	15,32	58,46	5,45	0,71	-	0,54	4,38	0,13	4,24	-	
		2018	3.861	0,34	4,27	9,84	0,70	4,38	13,70	60,97	6,19	1,04	-	0,41	2,51	0,05	10,98	-	
	UUS	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	256	0,00	1,95	13,28	0,39	6,25	18,36	51,95	8,20	0,00	-	0,39	2,34	0,00	14,84	-	
		2018	523	0,96	3,63	14,15	0,96	5,16	18,36	61,38	8,22	1,15	-	0,00	3,63	0,00	2,68	-	
	Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	44.699	0,27	-	8,30	0,87	4,68	6,58	46,57	11,01	-	5,77	-	4,08	0,08	-	16,15
			2013	59.945	0,73	1,92	11,24	0,80	4,37	11,78	69,50	6,78	0,48	-	0,18	3,87	0,06	3,86	-
			2018	77.572	1,31	4,64	8,70	0,60	3,42	10,25	72,36	5,92	0,77	-	0,18	2,40	0,03	3,71	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; UUS – unidade de uso sustentável; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento.

Com base na Tabela 3, podemos analisar a caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo no Brasil, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Nas escolas de localização “não se aplica”, em todo o período em questão, houve indicação de maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 27,26%, 61,16% e 69,04% em 2008, 2013 e 2018 respectivamente. Já o perfil de menor frequência foi surdocegueira, também em todos os anos, registrando índices de 0,12%, 0,11% e 0,03%.

Acerca das matrículas em assentamentos, em 2008, podemos observar que, de acordo com os indicadores, as matrículas de alunos com TGD constituíam maioria, com 27,63% do total, enquanto surdocegueira detinha o menor percentual, com 0,19%. Já em 2013 e 2018, os dados apontam que deficiência intelectual passou a ter maior incidência, perfazendo 60,28% e 71,80% nesses anos, enquanto surdocegueira permaneceu com as menores proporções, sendo 0,23% no primeiro ano e 0,16% no segundo.

As escolas indígenas, em 2008, conforme dados da tabela anterior, registraram maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 27,50%, enquanto surdocegueira representava o menor índice com 0,36% dos casos. No ano de 2013, o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 56,28% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com Síndrome de Asperger, somando 0,09% do total. Já em 2018, os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 60,38% dos casos, assim como os de Síndrome de Asperger, que apareceram com menor frequência, em 0,27% dos alunos.

Em escolas de áreas remanescentes de quilombos, os registros apontam que as matrículas de alunos com deficiência intelectual perfaziam maioria, em 2008, com 26,75% do total, enquanto altas habilidades/superdotação e surdocegueira detinham os menores percentuais, com 0,14% cada. De outro lado, nos anos de 2013 e 2018, apresenta-se que deficiência intelectual manteve-se com maior frequência, perfazendo 58,46% e 60,97% respectivamente, enquanto somente surdocegueira permaneceu com as menores proporções, sendo 0,13% no primeiro ano e 0,05% no segundo.

Nas unidades de uso sustentável, em 2013, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 51,95%, enquanto cegueira e Síndrome de Rett representavam os menores índices com 0,39% cada. No ano de 2018, o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 61,38% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, os percentuais mais baixos se referiam aos estudantes com altas

habilidades/superdotação e cegueira, contabilizando 0,96% cada, conforme os dados demonstram.

Já nas escolas da zona urbana, em todo o período em questão, registra-se maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 46,57%, 69,50% e 72,36% em 2008, 2013 e 2018 respectivamente. Já o perfil de menor frequência sinalizado foi surdocegueira, também em todos os anos, apresentando índices de 0,08%, 0,06% e 0,03%.

A Tabela 4 engloba os dados da caracterização das matrículas de camponeses PAEE do Brasil e frequenta o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 4 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Brasil

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	Surdoc eg. (%)	TDI (%)	TGD (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	12.983	0,34	1,73	6,64	0,56	3,23	10,12	76,89	5,82	0,72	-	0,30	2,80	0,05	4,55	-	
		2018	23.945	0,61	6,00	5,61	0,46	2,73	9,84	76,29	6,44	0,85	-	0,24	1,64	0,01	5,33	-	
	Ass.	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	869	0,81	0,35	8,75	0,35	1,96	10,47	75,26	5,29	0,81	-	0,23	2,42	0,00	4,95	-	
		2018	2.023	0,89	4,05	4,50	0,44	3,76	9,29	81,07	6,77	0,54	-	0,10	1,68	0,20	3,26	-	
	TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	218	0,92	0,92	6,88	1,38	2,29	11,47	75,23	6,42	0,00	-	0,46	5,96	0,00	4,13	-	
		2018	473	0,63	2,54	5,29	1,06	4,44	12,68	78,44	6,98	0,42	-	0,21	2,96	0,00	1,69	-	
	ARQ	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	457	0,22	2,41	7,88	1,09	4,60	9,85	76,37	5,25	0,00	-	0,22	2,84	0,22	1,97	-	
		2018	1.109	0,09	3,52	6,85	0,54	3,61	9,38	67,72	6,40	0,63	-	0,09	1,71	0,18	14,25	-	
	UUS	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	81	0,00	0,39	2,73	0,00	0,78	3,52	19,92	1,95	0,39	-	0,00	0,00	0,00	6,25	-	
		2018	161	0,38	0,76	2,29	0,38	1,53	2,87	21,99	1,15	0,19	-	0,00	1,34	0,00	0,96	-	
	Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			2013	20.508	0,76	1,69	7,01	1,19	4,33	7,82	75,48	5,67	0,52	-	0,16	4,91	0,06	3,83	-
			2018	30.043	1,35	5,86	5,42	0,81	3,38	8,34	76,62	6,21	0,90	-	0,18	2,56	0,05	3,75	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; UUS – unidade de uso sustentável; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento.

Analisando os dados da Tabela 4, vemos a caracterização das matrículas de camponeses PAEE no Brasil e está matriculado no AEE, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Nas escolas registradas como “não se aplica”, seja em 2013 ou 2018, os dados indicam que houve maior incidência de matrículas no AEE de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 76,89% e 76,29% respectivamente. Já o perfil de menor frequência registrada foi surdocegueira, também em todos os períodos, apresentando índices de 0,05% e 0,01%.

Em assentamentos, registra-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual no AEE constituíam maioria em 2013 e 2018, com 75,26% e 81,07% do total, enquanto Síndrome de Rett, com 0,23% no primeiro e 0,10% no segundo ano, permaneceu com as menores proporções. O mesmo ocorreu nos dados das escolas de terras indígenas, sendo que deficiência intelectual apresentou os índices de 75,23% em 2013 e 78,44% em 2018. De outro lado, os alunos com Síndrome de Rett representavam 0,46% e 0,21% respectivamente.

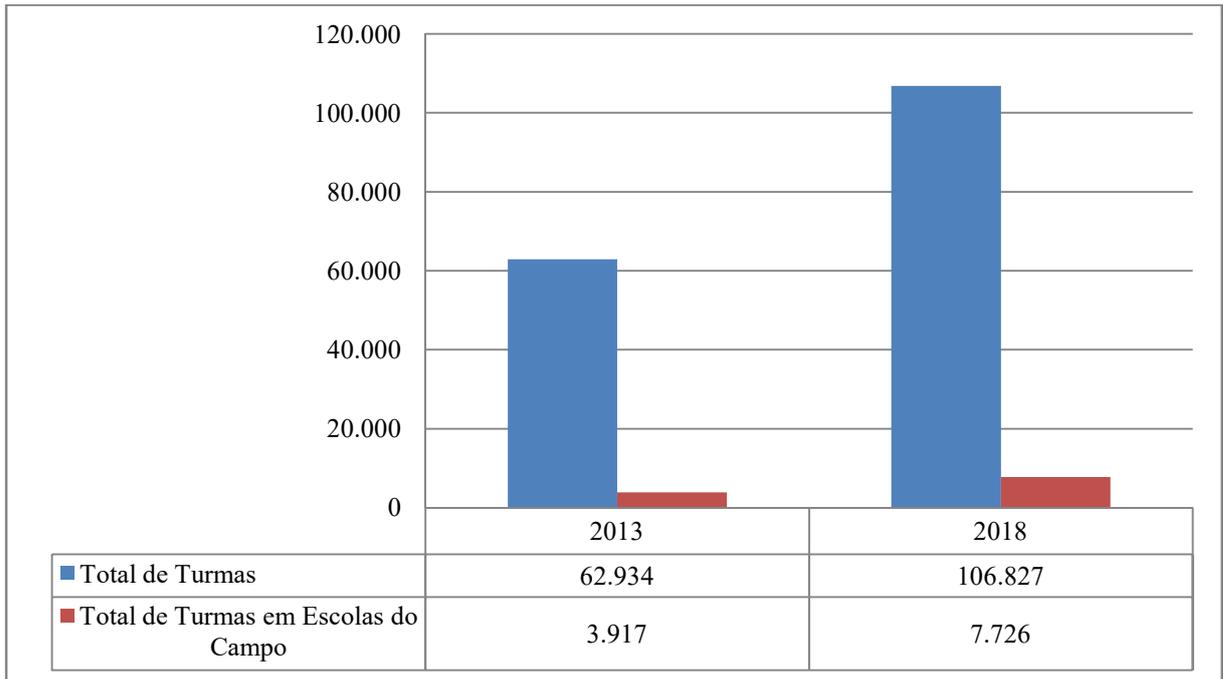
Conforme os indicadores, as matrículas de alunos PAEE com deficiência intelectual no AEE, em escolas quilombolas, perfaziam maioria, em 2013, com 76,37% do total, enquanto altas habilidades/superdotação, Síndrome de Rett e surdocegueira detinham os menores percentuais, com 0,22% cada. No ano de 2018, deficiência intelectual manteve-se com maior frequência, perfazendo 67,72%, enquanto altas habilidades/superdotação e Síndrome de Rett, com 0,09% cada, permaneceram com as menores proporções.

Nas unidades de uso sustentável, em 2013, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 19,92%, enquanto autismo e Síndrome de Asperger representavam os menores índices com 0,39% cada. No ano de 2018, o percentual mais frequente nos dados era o de deficiência intelectual, presente em 21,99% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, os percentuais mais baixos se referiam aos estudantes com Síndrome de Asperger, somando 0,19% do total.

Já nas escolas da zona urbana, em todo o período em questão, sinaliza-se maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 75,48% e 76,62% em 2013 e 2018 respectivamente. Já o perfil que apresentou menor frequência foi surdocegueira, também em todos os anos, apresentando índices de 0,06% e 0,05%.

Acerca do AEE em escolas do campo no Brasil, analisamos suas modalidades ofertadas pelas turmas nessas instituições, assim como sobre a disponibilidade de SRM ou AEE nas escolas campesinas, de acordo com a localização diferenciada.

O Gráfico 3 engloba dados do total de turmas que ofertam AEE no Brasil.

Gráfico 3 - Número de Turmas de AEE no Brasil

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 registram-se 62.934 turmas desse atendimento, sendo que do montante, 3.917 pertenciam a escolas da zona rural. Em 2018, o total de turmas aumentou para 106.827, sendo 7.726 de escolas do campo. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 69,74% no número geral de turmas de AEE e de 97,24% das pertencentes a escolas camponesas.

A Tabela 5 contém os dados de cada modalidade de AEE ofertado nas turmas das escolas situadas na zona rural do Brasil, em relação à sua localização territorial. Ressaltamos que os percentuais de turmas com oferta de AEE, se somados, não totalizam 100%, eis que existe a possibilidade de ser disponibilizada mais de uma modalidade por turma.

Tabela 5 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Brasil

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB	RONO	DPM	OM	LIBRAS	CAA	EC	Sor.	IA	LPME	AE
NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	3.917	10,85	27,11	77,81	43,32	23,77	30,23	68,27	15,45	53,31	70,33	74,75
	2018	7.726	8,00	26,26	79,48	47,89	20,08	36,93	72,83	17,20	48,80	68,63	80,93
Ass.	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	225	12,89	32,89	65,33	40,44	28,44	27,11	56,00	21,78	54,22	59,11	66,67
	2018	537	12,66	32,22	72,25	54,38	28,31	34,45	63,69	24,39	50,84	73,56	79,33
TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	51	17,65	19,61	58,82	37,25	41,18	25,49	58,82	17,65	45,10	64,71	70,59
	2018	135	5,93	27,41	65,93	45,19	20,00	38,52	63,70	19,26	37,04	70,37	69,63
ARQ	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	172	9,30	21,51	79,07	37,21	13,37	25,00	72,09	6,40	61,63	70,93	69,19
	2018	321	7,79	28,66	80,06	45,79	24,61	43,61	84,11	14,64	52,02	70,09	82,87
UUS	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	35	2,86	22,86	57,14	37,14	8,57	14,29	37,14	17,14	34,29	48,57	60,00
	2018	76	5,26	18,42	67,11	40,79	18,42	9,21	44,74	17,11	22,37	78,95	59,21

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; UUS – unidade de uso sustentável; SB – Sistema Braille; RONO – recursos ópticos e não ópticos; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; CAA – comunicação alternativa e aumentativa; EC – enriquecimento curricular; Sor. – soroban; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar.

Conforme os indicadores, nas turmas de AEE de escolas de localização “não se aplica” do país, se considerarmos o ano de 2013, vemos que, dentre as modalidades ofertadas, enriquecimento curricular constituía maioria, abrangendo 77,81% das turmas, enquanto Sistema Braille era disponibilizado com menor frequência, em 10,85% delas. Já em 2018, com 8,00%, esta modalidade manteve-se como a menos ofertada, sendo que autonomia escolar, oferecida em 80,93% das turmas, foi a mais frequente.

Em assentamentos, os dados apontam que as turmas com autonomia escolar foram as de maior incidência em 2013, representando 66,67%. Nesse ano, indica-se como a modalidade menos ofertada o Sistema Braille, presente em 12,89% das salas. No ano de 2018, de acordo com a tabela anterior, o cenário manteve-se, com a primeira modalidade em 79,33% das turmas e a segunda em 12,66% delas.

Nas escolas indígenas, em 2013, foi registrada maior oferta da modalidade autonomia escolar, com 70,59%, enquanto Sistema Braille e Soroban constituíam as menores, somando 17,65% cada uma. De outro lado, apresenta-se que, em 2018, com 70,37%, Língua Portuguesa na modalidade escrita estava presente na maioria das turmas, sendo o Sistema Braille, com 5,93%, a de menor oferta.

As turmas de escolas quilombolas, em 2013, indicam como modalidade mais ofertada o desenvolvimento de processos mentais, com 79,07%, enquanto Soroban foi a de menor incidência, presente em 6,40% das turmas. Já em 2018, o tipo de AEE com registro mais frequente foi enriquecimento curricular com 84,11%, sendo o Sistema Braille a de menor porcentagem, com 7,79%.

De outro lado, em escolas de unidades de uso sustentável, apresenta-se que a modalidade mais ofertada em 2013 foi autonomia escolar, em 60,00% das turmas. Nesse mesmo ano, com 2,86%, Sistema Braille teve a menor incidência de registro. Em 2018, esta modalidade manteve-se como a menos ofertada, com 5,26%, enquanto Língua Portuguesa na modalidade escrita passou a ser a mais disponibilizada, em 78,95% das turmas, conforme os indicadores.

A Tabela 6 contém os dados de escolas situadas na zona rural do país que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 6 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Brasil

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	77.821	0,70	-
	2013	38.849	3,80	3,36
	2018	47.422	8,95	7,18
Assentamento	2008	4.759	0,63	-
	2013	2.549	4,20	4,20
	2018	4.328	7,35	6,89
Terra Indígena	2008	2.521	0,12	-
	2013	2.516	1,07	1,11
	2018	3.204	2,78	2,59
Área Remanescente de Quilombo	2008	1.553	0,32	-
	2013	1.094	4,11	4,39
	2018	2.241	7,36	5,93
Unidade de Uso Sustentável	2008	-	-	-
	2013	240	5,00	4,17
	2018	469	6,40	7,68

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

As escolas situadas na zona rural do Brasil situam-se, de acordo com os dados, majoritariamente em áreas de localização “não se aplica”. Registra-se que, em 2008, o percentual de 0,70% apresentava SRM, sendo que em 2018, esse índice era de 8,95%. No que tange ao AEE, 3,36% das escolas ofertavam esse atendimento em 2013, número que passou para 7,18% no final do período.

Tratando de áreas de assentamentos, 0,63% das instituições de ensino dispunham de SRM em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 7,35% das escolas. Em relação ao AEE, no ano de 2013, as escolas com o atendimento somavam 4,20%, registrando aumento e fechando o período com 6,89%.

Em 2008, os indicadores apontam que, das escolas indígenas existentes no Brasil, 0,12% apresentavam SRM, aumentando para 2,78% em 2018. Já acerca do AEE, o percentual dessas instituições com oferta do atendimento era de 1,11% em 2013, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 2,59%, como sinalizam os dados.

Nas áreas remanescentes de quilombos, registra-se, no ano de 2008, que as escolas com SRM representavam 0,32%, enquanto em 2018, houve aumento para 7,36%. De outro lado, assinala-se que, tratando de AEE, o percentual em 2013 que era de 4,39%, em 2018, atingiu 5,93% das escolas.

As instituições situadas em unidades de uso sustentável, em 2013, apresentavam um percentual de 5,00% com SRM, valor que aumentou para 6,40% em 2018. Em AEE, registra-se que, o quantitativo era de 4,17% em 2013, o qual enfrentou aumento e finalizou o período com 7,68%.

Mediante análise dos dados sobre inclusão do PAEE que vive no campo no Brasil, podemos sinalizar alguns pontos e tecer questionamentos. Em linhas gerais, os dados sobre matrículas indicam uma diminuição no número geral de alunos que vivem na zona rural. Na contramão, seguem as matrículas de estudantes PAEE, que aumentaram consideravelmente no período, concentrando-se, principalmente, nas classes comuns, em detrimento das classes especiais ou escolas exclusivas.

Esses dados podem ser frutos dos movimentos que o discurso da inclusão tem tomado no seio das políticas de Educação Especial. Sobre isso, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) defendem que existem dois pontos primordiais em torno dos quais giram as disputas nesse campo: a destinação de recursos e o lugar de atendimento do público-alvo. Fortes são as tensões pela destinação de verbas públicas para escolarização e atendimento do PAEE. No Brasil, as políticas da área têm oscilado com relação à possibilidade de instituições privadas ou filantrópicas receberem tais valores, mas o fato é que até o momento elas nunca estiveram fora das destinações desse orçamento público. Atrelado a essas questões está o lugar de atendimento do PAEE. Sobre isso, dividem-se os que defendem a escolarização dessas pessoas em escolas regulares e os que sustentam a necessidade de um atendimento específico somente fornecido em instituições especializadas.

Para tentar entender o palco dessas tensões, precisamos refletir acerca do uso que se faz desses dispositivos, sob o viés biopolítico. De acordo com Foucault (2004; 2010), o Estado tem buscado conhecer e controlar as populações. Para que isso seja possível, são necessárias algumas estratégias, tanto no controle dos corpos, quanto no controle de massas populacionais.

A fim de disciplinar o corpo, de maneira geral, busca-se o controle do espaço, do tempo e a produção de determinado conhecimento acerca do indivíduo (FOUCAULT, 2014b). Nesse contexto, tanto a instituição escolar comum quanto as instituições de atendimento especializado podem funcionar de acordo com essa lógica, cada uma com suas particularidades, exercendo poder em relação ao sujeito-aluno e normalizando seus corpos e mentes.

Já para controlar massas populacionais, é necessário conhecê-las a fundo (FOUCAULT, 2004). Está aí a importância do saber produzido nessas instituições, assim

como das informações estatísticas, por exemplo. Neste ponto, vemos como a alocação de recursos pode funcionar como uma estratégia nesse controle, pois geralmente direciona o foco das políticas públicas e onde deve ocorrer a “alocação” das diferenças.

O controle das diferenças funciona conforme relações de poder e saber, ou seja, a prerrogativa de estabelecer quem será incluído e em que local é objeto de disputas. Então, levando em consideração que a alocação de recursos e o lugar de atendimento atuam como estratégias nesse processo, são, também, o foco do embate nos movimentos da política de Educação Especial.

Os dados acerca do AEE também indicam o direcionamento político sobre esse atendimento. De outro lado, mesmo que este aumento esteja em conformidade com a tendência desejada pelas políticas educacionais, os baixos percentuais demonstram que existe grande parcela da população campesina que ainda não tem acesso ao AEE.

Em relação à caracterização das matrículas desse público, temos a prevalência da deficiência intelectual em maior parte dos casos, atingindo as maiores taxas de crescimento dentre os demais. Pesquisas como as de Corrêa e Rebelo (2019), Lozano (2019), Nozu (2017), Sá (2015) e Souza (2012) já constataram esse aumento em contextos campesinos. Importante ressaltar que esse crescimento não foi isolado, pois outros tipos de caracterizações do PAEE também registraram acréscimo. Porém, deficiência intelectual atingiu taxas superiores a 70,00% em alguns casos. Assim, cabe colocar algumas verdades em suspenso e questionar se esse percentual de matrículas está coerente com o perfil censitário da população ou é produzido com fundamento em características sociais e culturais desses indivíduos.

No que tange à acessibilidade, nítido foi o aumento em termos proporcionais e quantitativos do número de escolas que oferecem sanitários e outras dependências acessíveis ao PAEE. O mesmo ocorreu em relação aos atendimentos de AEE em escolas do campo, os quais foram ampliados paulatinamente. Ocorre, todavia, que esse aumento não foi suficiente para que a totalidade ou sequer a maioria das instituições disponham de acessibilidade e dos atendimentos de Educação Especial da maneira como preveem as legislações e políticas. Verificamos, ainda, o aumento no fluxo de alunos PAEE que vivem no campo e deslocam-se até a zona urbana para serem escolarizados ou frequentarem o AEE, situação esta que também vai de encontro às previsões e normativas.

Neste sentido, Lozano (2019) destaca o número considerável de alunos que vivem no meio rural e deslocam-se para estudar em escolas urbanas, salientando que isso pode ocorrer devido ao fechamento de escolas do campo. No mesmo sentido, Anjos (2016) alerta acerca de um aumento quantitativo de matrículas bem como do fechamento dessas instituições, o que

pode demonstrar uma política de nucleação, em que os estudantes são enviados e concentrados em escolas polo, as quais, por vezes, apresentam características urbanas, deixando de lado a ideia de uma Educação do Campo.

Soares (2011) verificou a existência de uma naturalização da não oferta do serviço público de Educação Especial no campo. Assim, persiste a ideia de que o atendimento dos alunos PAEE em escolas especiais consiste em um direito dessas pessoas, sem que o tipo de ensino a eles disponibilizado seja submetido à problematizações.

Dessa forma, podemos questionar como tem ocorrido a inclusão desse público em escolas do campo. Aumento de matrículas, fechamento de escolas, a grande parcela de instituições que não oferecem dependências adequadas, SRMs e AEE são indicativos, corroborando com o discurso já difundido no ambiente acadêmico, de que o PAEE que vive no meio rural não tem garantido, efetivamente, o direito à educação.

2.2 Dispositivos e Indicadores da Macrorregião Centro-Oeste

A macrorregião Centro-Oeste é composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. Nesta seção, procedemos com a análise dos dispositivos dessa localidade. Seleccionamos para tanto os Planos Estaduais e Distrital de educação, além de legislações e normativas específicas de cada ente federativo, com exceção de Mato Grosso do Sul, que será objeto de estudo da próxima seção. Ainda, de igual modo ao âmbito nacional, analisamos os indicadores educacionais baseados no censo escolar referente à macrorregião nacional em questão.

O Plano Distrital de Educação do Distrito Federal, aprovado pela Lei nº 5.499 de 2015, seguindo as disposições do PNE, elenca como diretrizes a universalização do atendimento escolar no sistema regular de ensino às pessoas superdotadas ou com deficiência, “na medida do grau de deficiência de cada indivíduo” e com sua preparação para o trabalho, além de prever a erradicação das desigualdades educacionais e das formas de discriminação. Garante também a matrícula prioritária às crianças e adolescentes com deficiência na rede pública de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

Em sua meta 4, encontramos a previsão para universalização do atendimento educacional ao PAEE, incluindo também os estudantes com transtornos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, dentre outros), independente da idade, na rede regular de ensino ou, quando preciso, em conveniada. Para tanto, dispõe sobre a

necessidade de articulação na rede pedagógica, ampliação de transporte escolar acessível, garantia do AEE em SRM, ampliação do número de SRM e suas vagas (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

Ao tratar da educação das populações camponesas na meta 8, esse plano apresenta a intenção de garantir educação básica a todas essas pessoas, de modo a atingir ao menos 12 anos de estudo. Como estratégias, prevê a institucionalização e estruturação de uma Educação do Campo na rede pública de ensino, de maneira que possam ser criadas condições de atendimento às especificidades de cada público. Aos alunos, busca garantir acesso e permanência escolar, oferta de transporte escolar com monitor e padrões de segurança aos estudantes, além de atender às escolas ofertando educação integral, mediante consulta e avaliação das necessidades locais. Outra estratégia prevista é evitar o fechamento ou nucleação das escolas do campo (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

Como referência ao cumprimento das metas previstas, o Plano de Educação do Distrito Federal expressamente condiciona o uso de instrumentos estatísticos como o censo demográfico e os educacionais. Especial ênfase, inclusive, ocorre em relação às pessoas com deficiência, cujo perfil deve ser foco de pesquisas estatísticas com informações detalhadas por parte do poder público (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Por conseguinte, este ponto nos mostra novamente como se dá articulação entre os dispositivos biorregulamentadores da população, buscando conhecer e controlar, principalmente, os sujeitos marcados pela diferença.

Instituído pela Lei nº 18.969 de 2015, o Plano Estadual de Educação de Goiás também prevê metas e estratégias para a Educação Especial e Educação do Campo como o PNE e do Distrito Federal. Estabelece que os municípios devem dispor em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações camponesas além de assegurar ao PAEE um sistema educacional inclusivo. Neste sentido, como estratégias sinaliza para o estabelecimento de parcerias entre estado e municípios para melhoria no transporte escolar de estudantes do campo, a promoção de tecnologias e materiais que atendam as necessidades dos alunos, considerando as especificidades da Educação Especial e do Campo, a manutenção das escolas do campo, evitando fechamentos (GOIÁS, 2015).

O plano de Goiás tem como uma de suas metas, a consolidação da educação escolar do campo, das comunidades indígenas e quilombolas. Para tanto, está garantida a preservação das especificidades de cada população, bem como suas culturas, línguas e modos de organização, assegurando o direito à educação escolar diferenciada, com vistas ao desenvolvimento sustentável e preservação das identidades culturais (GOIÁS, 2015).

Em relação à Educação Especial, para cumprimento da meta de universalização do acesso à educação e AEE desse público, prevê diversas estratégias. Dentre elas, está ampliar em até 50% o número de matrículas do PAEE no ensino regular em 5 anos, implantar SRM em todas as escolas da rede pública e instituir em toda a rede profissionais capacitados para atender o PAEE (GOIÁS, 2015).

Por seu turno, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, criado pela Lei nº 8.806 de 2008, com alterações da Lei nº 10.111 de 2014, não aborda questões ligadas à Educação Especial diretamente. O único ponto em que tangencia a temática é ao prever a adoção de medidas pedagógicas, administrativas e organizacionais para assegurar o acesso e permanência aos alunos na escola. Outra previsão é a disponibilização de transporte escolar aos estudantes e professores do ensino fundamental, médio e EJA que comprovadamente necessitem, estejam no campo ou na zona urbana, sejam eles de terras indígenas, quilombolas ou assentados. Aos profissionais que atuam em escolas do campo, também, serão providenciadas alternativas de moradia próxima às escolas a fim de evitar seu deslocamento (MATO GROSSO, 2008).

Além dos Planos de Educação, o Distrito Federal e os estados da macrorregião Centro-Oeste possuem legislações e normativas que adentram de forma mais direcionada na educação de sujeitos PAEE e dos que residem no campo.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, publicado em 2015, tem seção própria para Educação Especial e Educação do Campo. Sobre a primeira, destaca como objetivos o atendimento educacional preferencialmente nas classes comuns, apoio a inclusão do PAEE, atendimento em classes especiais de caráter transitório ou em instituições especializadas em Educação Especial. Outro ponto importante abordado pelo regimento é que o PAEE pode ser “enturmado” de três formas: em classes comuns, de forma prioritária; em “turmas de integração inversa”, de caráter transitório, voltadas à socialização e adaptação desse público; ou em classes especiais quando o estudante necessitar de atendimento diferenciado de caráter transitório e temporário. Ainda, é prevista a existência de Centros de Ensino Especial para atender, dentre outros casos, estudantes que possuam quadros mais graves e não possam ser incluídos na escola comum (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

O mesmo dispositivo, ao tratar da Educação do Campo, prevê o atendimento às populações que vivem no meio rural de acordo com suas especificidades e formas de produção de vida. Além de assegurar o respeito à diversidade cultural e a valorização das identidades de cada comunidade, o regulamento prevê um ponto de interface Educação

Especial – Educação do Campo. Em seu Art. 84, dispõe que deve ser garantido ao PAEE que estuda no campo serviço especializado de apoio a sua aprendizagem na mesma unidade de ensino em que estão matriculados, mediante profissionais específicos e sala de recursos (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

A Resolução CEDF nº 1 de 2017 estabelece as normas para a Educação Especial no Distrito Federal. Em seu bojo está a definição de público-alvo em questão, no qual figuram os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais específicos, havendo, neste ponto, uma ampliação do público-alvo das políticas nacionais. Prevê que, nos casos de inclusão em classe comum, seja de um aluno por turma ou, em casos excepcionais, três alunos, “a fim de não haver prejuízo no processo de ensino e aprendizagem da turma”. Sobre questões organizacionais, dispõe que deve ser garantidas condições de acesso e permanência, adoção de práticas inclusivas, além da oferta de AEE de maneira complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns (DISTRITO FEDERAL, 2017).

A Portaria nº 419 de 2018, institui a Política de Educação Básica do Campo no Distrito Federal. Retomando alguns princípios de legislações nacionais sobre a temática, este dispositivo tem como objetivo alinhar as políticas dessa unidade federativa aos preceitos da Educação do Campo para atender as populações-alvo da modalidade, tais como assentados, trabalhadores assalariados, indígenas e quilombolas, considerando suas diversidades. Tal normativa institui o denominado “Inventário Social, Histórico e Cultural” e o constitui como instrumento base na construção identitária da escola do campo. De acordo com a portaria, o inventário deve investigar, coletiva e dialogicamente, com vistas a reconhecer os elementos que poderão servir de base na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar, funcionando como garantia de uma política educacional voltada para as necessidades locais (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Em Goiás, a Lei Complementar nº 26 de 1998 traz disposições sobre a Educação Especial e Educação do Campo. Acompanhando a legislação e política nacional, este dispositivo traz a definição de Educação Especial, assim como os recursos e serviços que podem ser disponibilizados ao seu público-alvo. Sem mesmo utilizar a terminologia “do campo” para se referir à educação das populações que vivem na zona rural, esta lei prevê a oferta da educação básica às pessoas que vivem nessas localidades, a qual deve pautar-se de acordo com suas necessidades e interesses (GOIÁS, 1998).

Sob o viés da inclusão, a Resolução CEE nº 07/2006 estabelece as normas e parâmetros para a educação inclusiva e Educação Especial no estado de Goiás. Com seu texto

influenciado pelo teor da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do MEC, buscando eliminar ou diminuir as barreiras enfrentadas pelo PAEE, esse documento aborda desde a definição do público-alvo, passando por questões de avaliação, organização escolar, serviços e formação de professores (GOIÁS, 2006).

A Lei nº 18.320 de 2013 institui a Política Estadual de Educação do Campo e reafirma os princípios basilares dessa modalidade de educação já definidos em âmbito nacional. Pontua também algumas ações voltadas à ampliação e melhora na qualidade de oferta da Educação do Campo às suas populações, dentre as quais, destacamos a colaboração entre estado e União na construção, reforma, ampliação e adequação de escolas do campo, de acordo com as características de cada localidade e os critérios de acessibilidade e sustentabilidade (GOIÁS, 2013).

A Resolução CEE/CP nº 03 de 2018, por sua vez, estabelece diretrizes curriculares para as etapas da educação básica. Ao tratar da Educação do Campo, além dos objetivos e princípios presentes nas demais normativas, prevê abordagens diferenciadas para dois tipos de populações camponesas: as indígenas e as dos agricultores, extrativistas, assentados, ribeirinhos, etc. Aquela deve respeitar a língua, edificações e costumes de cada comunidade; esta deve pautar-se em reconhecer os modos de vida dos trabalhadores enquanto parte da identidade das crianças, estar vinculada diretamente a sua cultura, adequar o calendário de acordo com as atividades econômicas exercidas e valorizar os saberes e conhecimentos sobre o ambiente em que vivem. Quanto à Educação Especial, salienta que seu direito decorre do direito subjetivo coletivo à educação básica como forma de exercício da cidadania, cabendo ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade criar formas de assegurá-lo. No mais, assim como em outras legislações, prevê serviços e recursos dessa modalidade de educação, mas dá destaque ao AEE e ao seu funcionamento (GOIÁS, 2018).

No estado de Mato Grosso, a Educação Especial é regulamentada pela Resolução CEE/MT nº 261/2002, a qual fixa as normas para essa modalidade na educação básica da rede estadual. Estabelece que os serviços e recursos da Educação Especial são destinados aos alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades de comunicação e altas habilidades/superdotação, podendo apoiar, complementar, suplementar e, se necessário, substituir os serviços comuns de educação (MATO GROSSO, 2002). Neste ponto, podemos notar que este dispositivo acompanha o teor da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do MEC.

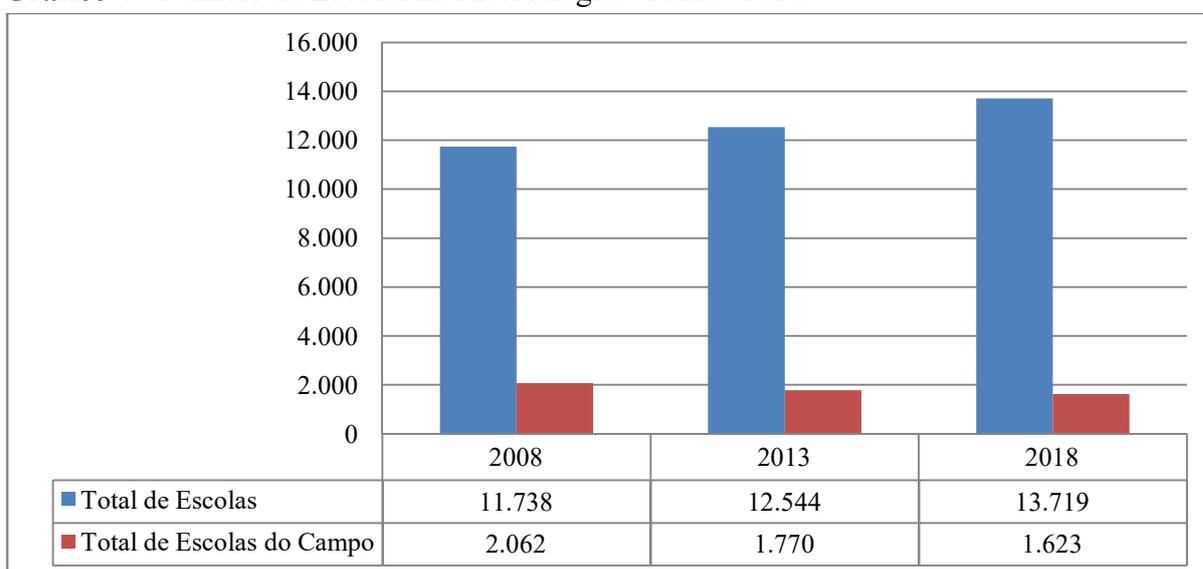
Além dessas definições, a resolução traz uma distinção entre os serviços oferecidos no sistema estadual de ensino a esses sujeitos. Os *Serviços de Apoio Pedagógico Especializado*, são destinados ao público-alvo e oferecidos em classes comuns ou sala de recursos, dentre os

quais temos a atuação de professores especializados, intérpretes, outros profissionais e a disponibilização de recursos de apoio. Por sua vez, os *Serviços Especializados* são desenvolvidos em classes especiais, escolas especializadas ou Centros de Educação Especial, tendo como foco os alunos com maior comprometimento. No que se refere à distribuição do público-alvo, prevê o limite máximo de dois alunos por turma de até 20 pessoas e ressalta a importância de acessibilidade arquitetônica para que seja garantido acesso e permanência a essas pessoas (MATO GROSSO, 2002).

A Educação do Campo nesse estado é regulada por dois principais dispositivos, a Resolução CEE/MT nº 126/2003 e a Resolução Normativa CEE/MT nº 003/2013. Ambas preveem, em congruência com as legislações nacionais, a organização de uma Educação do Campo que seja pautada e construída mediante as características e necessidades de cada localidade ou população. Além disso, a primeira resolução, ao instituir as diretrizes para a Educação Básica do Campo, dispõe que o transporte escolar deve levar em consideração a distância, densidade demográfica, existência de monitor e um tempo de permanência máximo de 1h30min diários. A segunda, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no estado, ao tratar dessa questão, assegura o transporte escolar, a ser realizado “intracampo”, ou seja, do campo para o campo, não deixando previsão para o deslocamento à localidades urbanas (MATO GROSSO, 2013).

No que tange aos indicadores educacionais, as análises subsequentes englobam dados dos quatro entes federados da região Centro-Oeste. O Gráfico 4 apresenta o número de escolas na região Centro-Oeste.

Gráfico 4 - Número de Escolas na Macrorregião Centro-Oeste



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008 registraram-se 11.738 escolas, sendo que desse montante, 2.062 estavam situadas na zona rural. Em 2013, apresenta-se que o número geral de escolas aumentou para 12.544 e as escolas do campo sofreram diminuição, somando 1.770. Ao final do período, em 2018, os indicadores apontam que o total de escolas no país era de 13.719, sendo 1.623 delas situadas no meio rural. Assim, fica sinalizado, por meio desses dados, um acréscimo de 16,87% no número geral de escolas e uma diminuição de 21,29% nas escolas do campo.

A Tabela 7 contém os dados acerca de escolas situadas na zona rural da região Centro-Oeste que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 7 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas na Macrorregião Centro-Oeste

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	1.404	10,75	5,84
	2013	1.182	24,11	16,41
	2018	1.032	39,34	23,74
Assentamento	2008	352	8,52	3,41
	2013	258	28,68	13,95
	2018	275	43,64	26,91
Terra Indígena	2008	239	2,51	0,42
	2013	249	6,83	3,21
	2018	258	10,08	4,26
Área Remanescente de Quilombo	2008	67	4,48	0,00
	2013	67	5,97	1,49
	2018	55	20,00	9,09
Unidade de Uso Sustentável	2008	-	-	-
	2013	14	14,29	28,57
	2018	3	0,00	33,33

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Os dados da tabela apontam que o percentual de escolas situadas na zona rural do Centro-Oeste concentrava-se prioritariamente em áreas de localização “não se aplica”, com 68,09%, enquanto a menor incidência foi de escolas quilombolas com 3,25%. A partir de 2013, de acordo com essas informações, mesmo com redução do primeiro percentual, as escolas naquela localidade mantiveram-se como maioria, com 66,78% nesse ano e 63,59% em

2018, sendo que as que estavam situadas em unidades sustentáveis foram minoria com 0,79%, em 2013, e 0,18% no final do período.

Nas instituições registradas como “não se aplica”, indica-se que, em 2008, o percentual de 10,75% apresentava banheiros acessíveis, sendo que em 2018, esse índice era de 39,34%. No que tange às dependências, 5,84% das escolas estavam adequadas em 2008, número que passou para 23,74% no final do período, conforme a tabela anterior.

Tratando de áreas de assentamentos, registra-se que 8,52% das instituições de ensino dispunham de banheiros adequados em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 43,64% das escolas. Em relação às dependências, é demonstrado pelos dados que, no ano de 2008, as escolas com acessibilidade somavam 3,41%, registrando aumento e fechando o período com 26,91%.

Em 2008, das escolas indígenas existentes, as informações da tabela indicam que, 2,51% apresentavam sanitários adequados, aumentando para 10,08% em 2018. Já acerca das dependências, esses dados apontam que o percentual dessas instituições com acessibilidade era de 0,42% em 2008, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 4,26%.

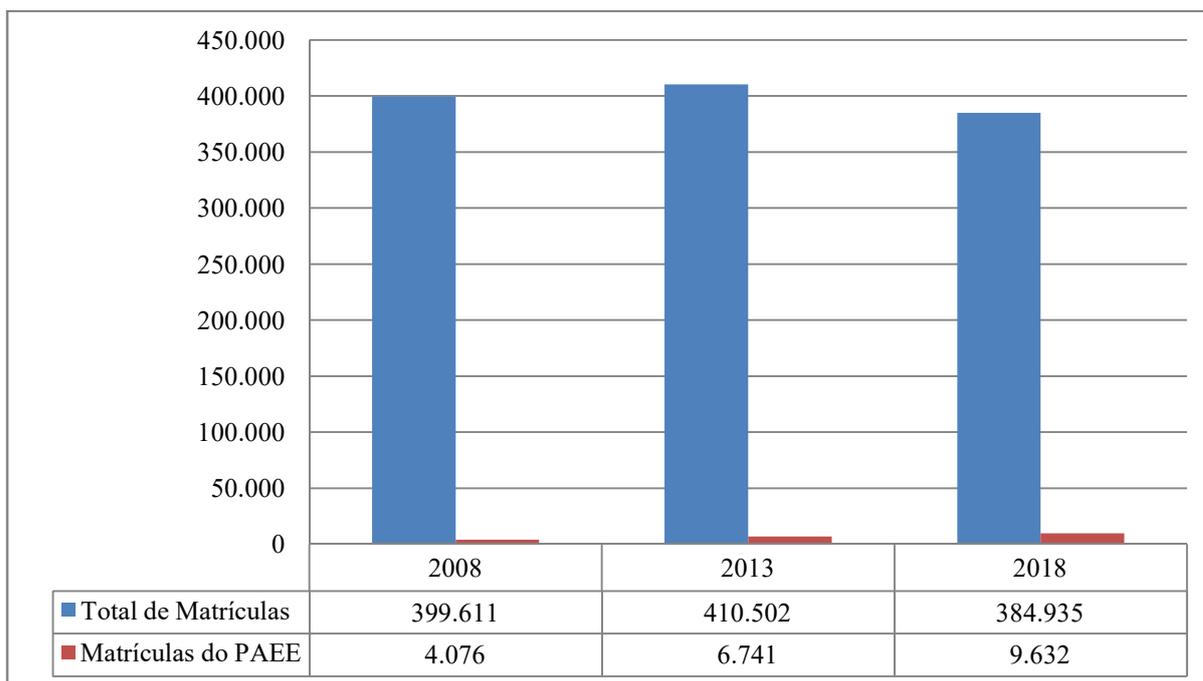
Foi registrado que, nas áreas remanescentes de quilombos, no ano de 2008, as escolas com banheiros acessíveis representavam 4,48%, enquanto em 2018, houve aumento para 20,00%. De outro lado, em 2008, não existiam instituições com dependências adequadas, sendo que, em 2018, o quantitativo atingiu 9,09% das escolas.

De acordo com os indicadores, as instituições situadas em unidades de uso sustentável, em 2013, apresentavam um percentual de 14,29% com sanitários adequados, enquanto, em 2018, nenhuma delas dispunha desse tipo de acessibilidade. Em dependências adequadas, o quantitativo era de 28,57% em 2013, o qual enfrentou aumento e finalizou o período com 33,33%.

Em relação às matrículas, os indicadores focalizam os alunos PAEE camponeses na Educação Básica, conforme a localização da escola na região pesquisada, assim como sua distribuição em classes comuns ou especiais/escolas exclusivas, e o quantitativo que recebe o AEE.

O Gráfico 5 contém dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no Centro-Oeste.

Gráfico 5 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Macrorregião Centro-Oeste



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 399.611 estudantes camponeses, sendo que desse total, 4.076 eram PAEE. Em 2013, os dados indicam que o quantitativo geral de alunos aumentou para 410.502, enquanto do PAEE para 6.741. Conforme o gráfico, no último ano de coleta, 2018, o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 384.935, sendo 9.632 deles PAEE, registrando aumento. Tais dados demonstram uma redução de 3,67% nas matrículas gerais e aumento de 136,31% do PAEE no período analisado.

A Tabela 8 engloba os dados de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do Centro-Oeste, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 8 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Macrorregião Centro-Oeste

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	
				AEE (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	1.129	92,91	7,09	-
	2013	1.830	98,96	1,04	42,35
	2018	2.520	99,37	0,63	32,26

Tabela 8 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Macrorregião Centro-Oeste

(Conclusão)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Assentamento	2008	296	100,00	0,00	-
		2013	510	100,00	0,00	26,47
		2018	916	100,00	0,00	30,57
	Terra Indígena	2008	28	100,00	0,00	-
		2013	174	100,00	0,00	29,31
		2018	297	100,00	0,00	31,65
	Área Remanescente de Quilombo	2008	10	100,00	0,00	-
		2013	40	100,00	0,00	12,50
		2018	80	100,00	0,00	11,25
	Unidade de Uso Sustentável	2008	-	-	-	-
		2013	6	100,00	0,00	0,00
		2018	2	100,00	0,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	2.613	72,14	27,86	-
		2013	4.181	85,24	14,76	44,53
		2018	5.817	91,32	8,68	40,78

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, apresenta-se que a maioria dos camponeses PAEE estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 64,11%, enquanto o menor percentual, com 0,25% estava matriculado em escolas de áreas remanescentes de quilombos. Em 2013, conforme essas informações, a maioria dos estudantes manteve-se em escolas urbanas, totalizando 62,02%, enquanto a minoria era de alunos em unidades de uso sustentável, com 0,09%. Em 2018, aponta-se que essas posições se mantiveram, sendo o primeiro índice de 60,39% (escolas urbanas) e o segundo de 0,02% (unidade de uso sustentável) do total de matrículas.

Nas escolas situadas em áreas de localização “não se aplica”, registra-se que 7,09% desse público estava em ambientes segregados, enquanto 92,91% em classes comuns, em 2008. Ao longo do período, as matrículas foram se concentrando nas classes comuns, totalizando 99,37% em face de 0,63% nas classes especiais ou escolas exclusivas, em 2018. Em relação ao AEE, temos 42,35% dos estudantes estava matriculado no atendimento em 2013 e, em 2018, uma redução para 32,26%, conforme a tabela anterior.

De acordo com os dados, em assentamentos, terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos e unidades de uso sustentável, a totalidade das matrículas do PAEE estava concentrada, desde o início dos respectivos períodos, em classes comuns. No que tange ao AEE, em assentamentos, o percentual de matrículas em 2013 era de 26,47%, aumentando para 30,57% em 2018. Nas escolas indígenas, essa proporção era de 29,31% em 2013 e 31,65% em 2018. Em escolas quilombolas, o que iniciou com 12,50%, sofreu redução para 11,25% em 2018. Em contrapartida, em unidades de uso sustentável, não houve registros de matrículas nesse atendimento no período em questão.

Em escolas situadas na zona urbana a realidade foi outra. Em 2008, registra-se que a maioria das matrículas era em classes comuns, com 72,14%, mas havia ainda 27,86% em classes especiais ou escolas exclusivas. Após aumento, no final do período, a primeira variável registrou 91,32% dos estudantes, enquanto a segunda 8,68%. No AEE havia 44,53% de matrículas em 2013, sendo que, em 2018, houve diminuição para 40,78%, conforme as informações coletadas.

No que tange à caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica no Centro-Oeste, os dados estão divididos em percentuais das categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a localização da escola. O mesmo foi feito em relação às matrículas no AEE.

Tabela 9 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola na Macrorregião Centro-Oeste

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	Surdoc eg. (%)	TDI (%)	TGD (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	1.129	0,71	-	11,25	0,44	7,62	7,62	37,64	6,91	-	4,61	-	3,45	0,27	-	25,69	
		2013	1.830	0,71	1,31	6,28	1,42	4,10	12,02	73,77	5,30	0,60	-	0,22	2,08	0,05	4,04	-	
		2018	2.520	1,75	4,13	6,43	0,67	2,94	11,51	76,90	6,51	0,60	-	0,36	1,27	0,00	4,05	-	
	Ass.	2008	296	0,00	-	8,78	0,34	9,46	9,80	31,76	3,38	-	5,07	-	2,03	0,00	-	33,45	
		2013	510	1,76	0,98	12,94	2,55	3,33	8,04	69,22	5,10	0,00	-	0,21	3,53	0,20	3,92	-	
		2018	916	1,97	2,40	7,97	0,66	2,73	9,28	79,59	7,53	1,31	-	0,22	1,42	0,11	3,82	-	
	TI	2008	28	0,00	-	21,43	14,29	35,71	7,14	7,14	0,00	-	0,00	-	25,00	0,00	-	3,57	
		2013	174	2,30	1,15	6,32	5,75	9,20	13,22	53,45	4,02	0,00	-	0,00	7,47	0,00	6,32	-	
		2018	297	1,01	2,36	11,45	2,36	7,07	17,17	58,59	5,05	0,34	-	0,00	5,39	0,00	0,34	-	
	ARQ	2008	10	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	30,00	0,00	-	10,00	-	20,00	0,00	-	30,00
		2013	40	0,00	0,00	12,50	5,00	2,50	15,00	52,50	7,50	2,50	-	0,00	12,50	0,00	5,00	-	
		2018	80	0,00	1,25	8,75	2,50	6,25	13,75	65,00	2,50	1,25	-	0,00	0,00	0,00	21,25	-	
	UUS	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	6	0,00	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00	50,00	33,33	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	-
		2018	2	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	-
	Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	2.613	0,77	-	6,01	0,50	7,08	7,50	37,58	13,28	-	4,98	-	2,79	0,08	-	22,62
			2013	4.181	1,22	1,87	7,08	0,86	5,09	10,88	73,36	7,13	0,41	-	0,31	2,61	0,02	6,36	-
			2018	5.817	1,31	3,08	5,81	0,95	3,08	8,42	80,54	6,41	0,57	-	0,12	1,67	0,00	3,63	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; UUS – unidade de uso sustentável; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento.

Com base na Tabela 9, podemos analisar a caracterização das matrículas de do PAEE que vive no campo no Centro-Oeste, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que apresenta.

Nas escolas de localização “não se aplica”, em todo o período em questão, registra-se que houve maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 37,64%, 73,77% e 76,90% em 2008, 2013 e 2018 respectivamente. Já o perfil de menor frequência apresentado foi surdocegueira, também em 2008 e 2013, com índices de 0,27% e 0,05%. Em 2018, indica-se que Síndrome de Rett foi a que obteve menor proporção, com 0,36%.

Acerca das matrículas em assentamentos, em 2008, os indicadores sinalizam que as matrículas de alunos com TGD constituíam maioria, com 33,45% do total, enquanto cegueira detinha o menor percentual, com 0,34%. Já em 2013 e 2018, apresenta-se que deficiência intelectual passou a ter maior incidência, perfazendo 69,22% e 79,59% nesses anos, enquanto surdocegueira permaneceu com as menores proporções, sendo 0,20% no primeiro ano e 0,11% no segundo.

As escolas indígenas, em 2008, registraram maior incidência de matrículas em deficiência auditiva, com 35,71%, enquanto TGD representava o menor índice com 3,57% dos casos. No ano de 2013, os dados apontam que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 53,45% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com autismo, somando 1,15% do total. Já em 2018, analisando as informações da tabela, os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 58,59% dos casos, enquanto Síndrome de Asperger e TDI apareceram com menor frequência, com 0,34% cada.

Em escolas de áreas remanescentes de quilombos, registra-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual e TGD perfaziam maioria, em 2008, com 30,00% cada, enquanto deficiência física e Síndrome de Down detinham os menores percentuais, com 10,00% cada. No ano de 2013, indica-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 52,50% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, os percentuais mais baixos se referiam aos estudantes com deficiência auditiva e Síndrome de Asperger, somando 2,50% cada. Já em 2018, os dados apontam que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 65,00% dos casos, enquanto autismo e Síndrome de Asperger apareceram com menor frequência, contando 1,25% cada.

Nas unidades de uso sustentável, em 2013, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência física, com 50,00%, enquanto baixa visão representava o menor

índice com 16,67% dos casos. No ano de 2018, de outro lado, apresenta-se que os percentuais estavam divididos entre autismo e deficiência física, cada um com 50,00%.

De acordo com os dados levantados, nas escolas da zona urbana, em todo o período em questão, houve maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 37,58%, 73,36% e 80,54% em 2008, 2013 e 2018 respectivamente. Já o perfil de menor frequência foi surdocegueira, nos dois primeiros anos, apresentando índices de 0,08% e 0,02%. Em 2018, Síndrome de Rett, com 0,12%, foi a de menor incidência.

A Tabela 10 engloba os dados acerca da caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo do Centro-Oeste e frequenta o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 10 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola na Macrorregião Centro-Oeste

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	Surdoc eg. (%)	TDI (%)	TGD (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	775	0,26	1,03	3,48	0,26	3,23	11,35	81,81	5,68	0,65	-	0,13	1,81	0,00	2,97	-	
		2018	813	0,74	4,92	4,06	0,25	3,08	11,44	81,30	6,40	0,86	-	0,25	1,35	0,00	3,94	-	
	Ass.	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	135	2,96	0,74	8,15	0,74	0,74	7,41	78,52	4,44	0,00	-	0,74	0,74	0,00	5,19	-	
		2018	280	1,43	1,79	4,64	0,00	2,86	8,21	86,07	6,79	1,43	-	0,00	1,43	0,00	2,50	-	
	TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	51	3,92	0,00	3,92	1,96	1,96	11,76	66,67	3,92	0,00	-	0,00	13,73	0,00	0,00	-	
		2018	94	0,00	4,26	9,57	1,06	5,32	12,77	67,02	2,13	1,06	-	0,00	2,13	0,00	1,06	-	
	ARQ	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	5	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	-
		2018	9	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	11,11	88,89	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	1.862	0,59	1,93	6,34	0,75	5,91	8,06	76,53	5,59	0,32	-	0,11	3,38	0,00	4,08	-	
		2018	2.372	1,14	4,60	4,05	0,63	3,08	7,67	81,45	6,11	0,84	-	0,21	2,07	0,00	3,63	-	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em UUS.

Analisando os dados da Tabela 10, vemos a caracterização das matrículas de camponeses PAEE no AEE no Centro-Oeste, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que apresenta.

Nas escolas registradas como “não se aplica”, seja em 2013 ou 2018, os dados indicam que houve maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 81,81% e 81,30% respectivamente. Já o perfil de menor frequência em 2013, de acordo com essas informações, foi Síndrome de Rett, com 0,13%, enquanto em 2018, além deste, temos os alunos com cegueira, apresentando índices de 0,25% cada.

Em assentamentos, apresenta-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual constituíam maioria em 2013 e 2018, com 78,52% e 86,07% do total. De outro lado, em 2013, autismo, cegueira, deficiência auditiva, Síndrome de Rett e surdez, com 0,74% cada, registraram menor frequência. Já em 2018, os indicadores apontam que altas habilidades/superdotação, Síndrome de Asperger e surdez tinham menos incidência, com 1,43% cada.

Nas escolas de terras indígenas, deficiência intelectual também foi registrada como maioria, apresentando os índices de 66,67% em 2013 e 67,02% em 2018. Já os alunos com cegueira e deficiência auditiva, com 1,96% cada, foram os de menor proporção em 2013, enquanto em 2018, esse patamar, com porcentagem de 1,06% cada, ficou com cegueira, Síndrome de Asperger e TDI, conforme verifica-se na tabela.

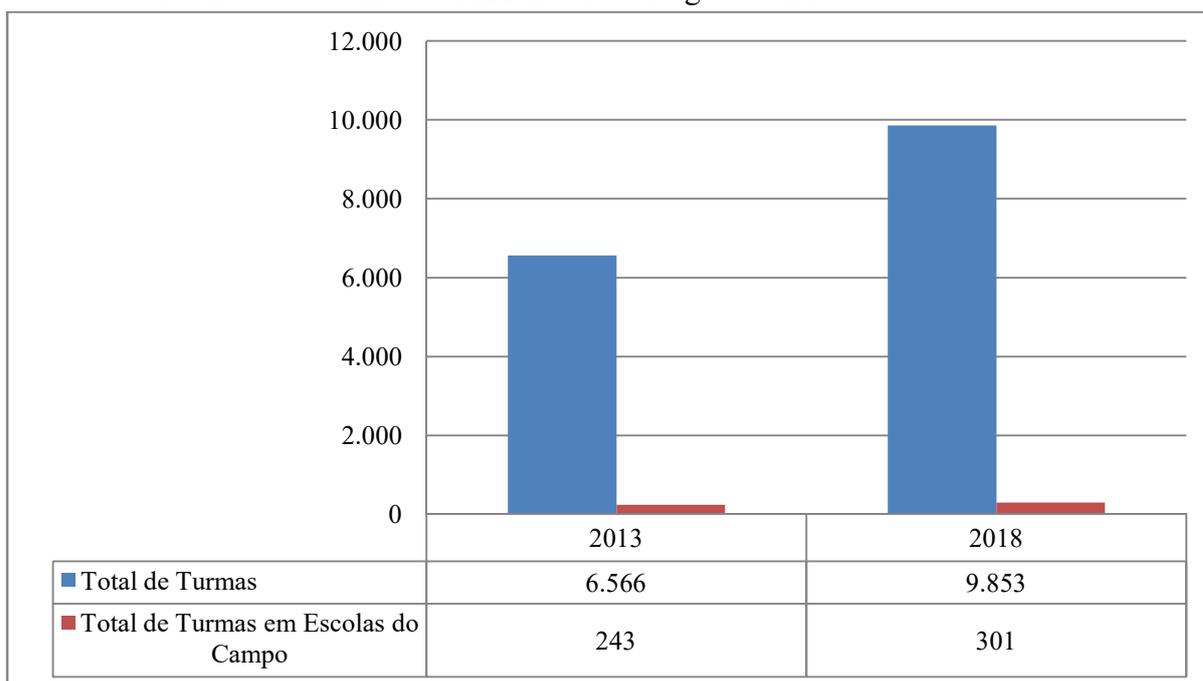
Os dados indicam que as matrículas de alunos PAEE com deficiência intelectual perfaziam a totalidade em escolas quilombolas, no ano de 2013. Já em 2018, registra-se que deficiência intelectual manteve-se com maioria, perfazendo 88,89%, enquanto deficiência física, com 11,11%, permaneceu com a menor proporção.

Nas unidades de uso sustentável, por sua vez, não houve qualquer registro dados sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE no período em estudo.

Já nas escolas da zona urbana, em todo o período em questão, apresenta-se maior incidência de pessoas com deficiência intelectual no AEE, com percentuais de 76,53% e 81,45% em 2013 e 2018 respectivamente. Já o perfil de menor frequência, de acordo com essas informações, foi Síndrome de Rett, também em todos os anos, apresentando índices de 0,11% e 0,21%.

Acerca do AEE em escolas do campo no Centro-Oeste, analisamos as modalidades ofertadas pelas turmas nessas instituições, assim como sobre a disponibilidade de SRM ou AEE nas escolas campesinas, de acordo com a localização diferenciada.

O Gráfico 6 engloba dados do total de turmas que ofertam AEE no Centro-Oeste.

Gráfico 6 - Número de Turmas de AEE na Macrorregião Centro-Oeste

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 registram-se 6.566 turmas desse atendimento, sendo que desse montante, 243 pertenciam a escolas da zona rural. Em 2018, apresenta-se que o total de turmas aumentou para 9.853, sendo 301 de escolas do campo. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 50,06% no número geral de turmas de AEE e de 23,86% das pertencentes a escolas campesinas.

A Tabela 11 contém os dados acerca das modalidades de AEE ofertadas nas escolas situadas na zona rural do Centro-Oeste, em relação à sua localização territorial.

Tabela 11 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo da Macrorregião Centro-Oeste

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB	RONO	DPM	OM	LIBRAS	CAA	EC	Sor.	IA	LPME	AE
NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	243	8,64	20,58	79,84	28,40	12,35	26,34	77,37	7,41	53,50	78,60	66,67
	2018	301	16,61	28,24	86,71	50,50	20,60	30,23	79,40	19,60	53,82	76,74	75,42
Ass.	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	37	10,81	35,14	67,57	48,65	13,51	18,92	72,97	13,51	62,16	72,97	56,76
	2018	76	40,79	56,58	86,84	68,42	44,74	52,63	82,89	52,63	77,63	92,11	84,21
TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	10	30,00	20,00	80,00	40,00	60,00	20,00	50,00	20,00	50,00	90,00	60,00
	2018	18	22,22	44,44	83,33	66,67	61,11	38,89	100,00	22,22	55,56	88,89	77,78
ARQ	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	1	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00
	2018	2	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; SB – Sistema Braille; RONO – recursos ópticos e não ópticos; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; CAA – comunicação alternativa e aumentativa; EC – enriquecimento curricular; Sor. – soroban; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas em UUS.

Nas turmas de AEE de escolas de localização “não se aplica” do Centro-Oeste, se considerarmos o ano de 2013, há registro de que, dentre as modalidades ofertadas, desenvolvimento de processos mentais constituía maioria, abrangendo 79,84% das turmas, enquanto Soroban era disponibilizado com menor frequência, em 7,41% delas. Já em 2018, com 16,61%, indica-se que Sistema Braille era a menos ofertada, enquanto desenvolvimento de processos mentais, oferecida em 86,71% das turmas, manteve-se como a mais frequente.

Em assentamentos, as turmas com enriquecimento curricular e Língua Portuguesa na modalidade escrita foram as de maior incidência em 2013, representando 72,97%, de acordo com os dados. Nesse ano, os indicadores apontam que a modalidade menos ofertada foi Sistema Braille, presente em 10,81% das salas. No ano de 2018, Língua Portuguesa na modalidade escrita estava presente na maioria das turmas, com 92,11%, enquanto Sistema Braille esteve em menor incidência, em 40,79% delas, conforme as informações da tabela.

Nas escolas indígenas, em 2013, foi registrada maior oferta da modalidade Língua Portuguesa na modalidade escrita, com 90,00%, enquanto recursos ópticos e não ópticos, comunicação alternativa e aumentativa e Soroban constituíam as menores, somando 20,00% cada uma. De outro lado, apresenta-se que, em 2018, com 100,00%, enriquecimento curricular estava presente em todas as turmas, sendo o Sistema Braille e Soroban, com 22,22%, as de menor oferta.

De acordo com os dados, as turmas de escolas quilombolas, em 2013, tinham como modalidades mais ofertadas orientação e mobilidade, enriquecimento curricular e autonomia escolar, com 100,00%, enquanto as demais não registraram qualquer incidência nas turmas. Já em 2018, indica-se que todas as modalidades estavam sendo ofertadas na totalidade das turmas de AEE.

A Tabela 12 contém os dados de escolas situadas na zona rural do Centro-Oeste que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 12 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE na Macrorregião Centro-Oeste
(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	1.404	5,91	-
	2013	1.182	12,27	10,32
	2018	1.032	21,41	14,24

Tabela 12 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE na Macrorregião Centro-Oeste (Conclusão)

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Assentamento	2008	352	3,13	-
	2013	258	11,63	10,85
	2018	275	22,18	17,09
Terra Indígena	2008	239	0,42	-
	2013	249	2,41	2,81
	2018	258	3,88	3,49
Área Remanescente de Quilombo	2008	67	0,00	-
	2013	67	1,49	1,49
	2018	55	3,64	1,82
Unidade de Uso Sustentável	2008	-	-	-
	2013	14	0,00	0,00
	2018	3	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Conforme a tabela, as escolas situadas na zona rural do Centro-Oeste situam-se, principalmente em áreas de localização “não se aplica”. Em relação aos atendimentos, registra-se que, em 2008, o percentual de 5,91% apresentava SRM, sendo que em 2018, esse índice era de 21,41%. No que tange ao AEE, há dados de que 10,32% das escolas ofertavam esse serviço em 2013, número que passou para 14,24% no final do período.

Tratando de áreas de assentamentos, sinaliza-se que 3,13% das instituições de ensino dispunham de SRM em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 22,18% das escolas. Em relação ao AEE, no ano de 2013, as escolas apresentavam 10,85%, registrando aumento e fechando o período com 17,09%, de acordo com as informações coletadas.

Em 2008, registra-se que, das escolas indígenas existentes, 0,42% apresentava SRM, aumentando para 3,88% em 2018. Já acerca do AEE, os dados demonstram que, o percentual dessas instituições com oferta do atendimento era de 2,81% em 2013, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 3,49%.

Nas áreas remanescentes de quilombos, indica-se que, no ano de 2008, nenhuma das escolas possuía SRM, enquanto em 2018, houve aumento para 3,64%. De outro lado, tratando de AEE, os dados da tabela apontam que, o percentual em 2013 que era de 1,49%, em 2018, atingiu 1,82% das escolas.

As instituições situadas em unidades de uso sustentável, por outro lado, não registraram SRM ou oferta de AEE no período em questão.

Em síntese, tecendo algumas considerações sobre os dispositivos normativos e estatísticos do Centro-Oeste, verificamos como se configura o contexto de inclusão em escolas dessa macrorregião brasileira. Comparado ao nível nacional, existem pontos em comum e outros divergentes, seja em termos normativos ou dos indicadores educacionais.

As políticas de Educação Especial e do Campo no Centro-Oeste, em geral, acompanham as diretrizes nacionais, prevendo recursos, profissionais, serviços e organização dessas modalidades de educação. Entretanto, existem momentos em que os dispositivos regionais não seguem o mesmo caminho. Isto foi expresso, principalmente, em casos de ampliação do público-alvo, distribuição desses alunos por turma e nas formas de reconhecimento de escolas do campo, o que ocorreu, em grande parte, no Distrito Federal.

Em relação às matrículas, o Centro-Oeste possui dados que demonstram a diminuição em números gerais de alunos que vivem no campo e um aumento considerável dos que são caracterizados como PAEE. Ao contrário do cenário nacional, no qual as matrículas em ambientes segregados foram diminuindo paulatinamente, o contexto do Centro-Oeste indica que, em muitas localizações, já não havia quaisquer estudantes em classes especiais ou escolas exclusivas no início do período (2008).

Nozu, Silva e Santos (2018) estudaram os indicadores de matrículas do PAEE que vive no campo nas unidades federativas da macrorregião Centro-Oeste. Em linhas gerais, também verificaram o crescimento das matrículas desses sujeitos em classes comuns. Entretanto, ao considerarem cada unidade separada, destacam que os movimentos de matrículas nas classes comuns passaram por instabilidades no período de 2007 a 2017. Dentre as unidades, Mato Grosso do Sul foi a mais estável, registrando menores quedas (entre 2016 e 2017) nesse quantitativo nos anos investigados. Já as demais, apresentam volatilidade maior, com lapsos de crescimento e outros de retração no número de matrículas. Mato Grosso apresentou queda de 2008 a 2009 e de 2015 a 2016; Goiás de 2008 a 2009 e 2012 a 2013; Distrito Federal de 2013 e 2014 e 2016 a 2017.

Os resultados apontados por Nozu, Silva e Santos (2018) não podem ser verificados nesta pesquisa, haja vista que consideramos a macrorregião como um todo, sem a separação entre estados e Distrito Federal para análise dos dados. No entanto, o crescimento no número de matrículas em classes comuns apontado por eles coaduna com o aumento do quantitativo de alunos PAEE que encontramos ao descrever os indicadores dessa localidade.

Kühn (2017) também constatou esse resultado em sua pesquisa. Destaca que houve significativa diminuição no número de matrículas gerais no campo, mas o aumento quantitativo e proporcional de estudantes PAEE nessas localidades. Para o autor, tal processo

indica a influência das políticas de inclusão escolar, assim como diagnóstico e identificação desses sujeitos no contexto da instituição de ensino.

Se, por um lado, temos o aumento da inclusão do PAEE, de outro, podemos pensar em como tem sido a gestão das diferenças nos ambientes escolares. Os processos de identificação e diagnósticos mencionados por Kühn (2017) como precursores desse aumento de matrículas estão atrelados ao que podemos chamar, amparados por Foucault (2014b), de exame. Este, consiste em técnicas de qualificação e classificação dos indivíduos, os quais são submetidos ininterruptamente a comparações com os demais, principalmente, por meio de avaliações, para então, hierarquizá-los dentro de uma curva de normalidade.

De acordo com Resende (2015), os sujeitos são formados conforme o que se espera deles, a partir da estrutura social e econômica predominante, tendo a escola como meio eficaz de situá-los nessa ordem de mundo. Assim, considerando a inclusão nessa lógica neoliberal de tornar a todos produtivos, o expressivo aumento das matrículas do PAEE, em especial com deficiência intelectual, levanta o questionamento sobre os modos pelos quais esses sujeitos têm sido diagnosticados como público-alvo; se de fato a identificação resulta de características biopsicossociais do indivíduo ou é utilizada como mais uma estratégia para governar as diferenças na escola.

No que se refere ao AEE em escolas do campo e condições estruturais das escolas para atendimento do PAEE, verificamos que a região Centro-Oeste, assim como o cenário nacional, registrou melhoras significativas em termos quantitativos. Esse aumento das condições e atendimentos disponíveis pode ter como influência as políticas públicas que, conforme analisamos, preveem em seus dispositivos legais e normativos a ampliação do atendimento a esses sujeitos e a acessibilidade nos ambientes escolares.

Entretanto, temos de considerar a possibilidade desse crescimento ter ocorrido em decorrência da diminuição de escolas do campo na região. Apesar dos mesmos dispositivos que estabelecem a melhoria nas condições educacionais também mencionarem expressamente a proibição ou limitação ao fechamento das escolas campesinas, o que temos é o contrário, um decréscimo de 21,29% no número dessas instituições, conforme os dados estatísticos. Logo, considerando o cálculo proporcional, o aumento dos atendimentos e acessibilidade pode ser, em parte, aparente.

Palma (2016), neste sentido, sustenta que o direito à educação dos sujeitos PAEE está sendo garantido e existem avanços nessa área nos anos recentes. No entanto, chama a atenção para a quantidade de escolas que não possuem SRM e oferta AEE ou para aquelas que, mesmo com esses atendimentos, não apresentam condições adequadas para ofertá-los.

Tartuci, Diniz e Dias (2017) problematizam com tem sido ofertado o AEE na SRM no Centro-Oeste. Ao investigarem como os professores o compreendem, constatou que alguns profissionais ainda vêem o AEE como um reforço, um acompanhamento ao aluno, sendo a SRM um espaço de socialização. Destacam relatos de que as atividades desse atendimento são repetitivas, lentas e sem articulação com o professor regente. Embora o caráter de socialização também seja reconhecido, as autoras entendem que a função do AEE é de preparação e mediação para a aquisição de conhecimentos, possibilitando ao público atendido chances de ingressar em outros níveis de escolarização.

O cenário da inclusão de estudantes camponeses tidos como PAEE nas escolas do Centro-Oeste, portanto, demonstra suas particularidades, mesmo com aproximações e distanciamentos do âmbito nacional. A partir do significativo aumento de matrículas do PAEE nos últimos anos, cabe pensar em como as escolas tem se organizado para prover atendimento a esses alunos, de modo a garantir a permanência e o sucesso acadêmico e promover os saberes e as práticas socioculturais das diversas populações camponesas.

2.3 Dispositivos e Indicadores de Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios e situa-se na macrorregião Centro-Oeste do Brasil. Nesta seção temos por objetivo analisar dispositivos legais, normativos e censitários referentes a este estado. Para tanto, selecionamos seu Plano Estadual de Educação, legislações e normais sobre Educação Especial ou Educação do Campo e indicadores baseados no Censo Escolar.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, instituído pela Lei nº 4.621 de 2014, prevê em sua meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o PAEE de quatro a 17 anos. Como estratégias, elenca a implantação e ampliação das SRMs, assegurar formação continuada aos profissionais das escolas urbanas e do campo, promover acessibilidade nas instituições mediante adequação arquitetônica, transporte acessível e materiais didáticos apropriados, oferecer educação bilíngue em LIBRAS, acompanhamento das ações e resultados por meio de indicadores de qualidade (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Quanto à Educação do Campo, o plano dispõe sobre o fortalecimento dessa modalidade de ensino, consolidando sua oferta às comunidades camponesas no próprio meio em que vivem. Dentre as estratégias sinalizadas para atingir essa meta, existem: a limitação de

nucleação e fechamento das escolas do campo, a garantia de oferta do ensino fundamental às populações do campo, atendimento de qualidade, transporte gratuito, acessível e seguro, reduzir a evasão escolar, atendimento em Educação Especial e elevar a escolaridade média das pessoas que vivem no meio rural (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Na legislação específica, a Educação do Campo é regulamentada pela Deliberação CEE/MS nº 7111/2003, a qual dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo. Um ponto que destacamos acerca dessa deliberação é a previsão sobre a infraestrutura das instituições. De acordo com o texto normativo, as escolas do campo devem conter salas e ambientes administrativos, locais para atividades, rampas e banheiros com acessibilidade, laboratórios de tecnologia, sendo fixado o prazo de cinco anos para que todas as escolas estejam adequadas a esses padrões exigidos. Salienta também que a proposta pedagógica da escola deve assegurar aos estudantes PAEE o desenvolvimento de suas potencialidades, mediante adaptações, flexibilizações curriculares, metodologias e recursos diferenciados para o ensino e avaliação, contando ainda com serviços de apoio pedagógico especializado (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

O atendimento aos estudantes que vivem no campo deve ser realizado na própria localidade. Todavia, em caso de excepcionalidade, comprovada a impossibilidade de acesso à escolas do campo, essas pessoas poderão ser atendidas em instituições situadas na zona urbana. Fica definido, portanto, o caráter de transitoriedade dessa situação, de modo que as escolas urbanas devem adequar suas propostas às demandas desse público, e o Estado deve adotar medidas para a destinação desses alunos a escolas do campo (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Nas hipóteses de deslocamento, o transporte escolar na zona rural deve ter seu tempo limitado à, no máximo, 50% em relação à carga horária de escolarização por dia (MATO GROSSO DO SUL, 2003). A Lei nº 3.488/2008, no entanto, traz disposição no sentido de que esse período não deva superar quatro horas diárias. Ao caracterizar o transporte escolar como direito de todos, estabelece o dever estatal, com colaboração da família em provê-lo aos estudantes. Conforme essa lei, o Estado somente se responsabiliza pelo transporte em “linhas mestras”, a serem definidos em regulamento próprio, devendo a família transportar os alunos nos trajetos secundários e das propriedades privadas até tais linhas, admitindo-se exceção somente em casos em que esse trajeto exceda três quilômetros (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, Mato Grosso do Sul possui regulamentação desde 2002. Por meio da Deliberação CEE/MS nº 6767/2002 foram

estabelecidas normas para funcionamento das escolas indígenas e a oferta dessa modalidade de educação. Tal dispositivo visava a garantia da valorização e preservação dos conhecimentos, tradições, multiculturalidade e língua dos povos indígenas. A organização escolar deveria prezar pela participação da comunidade, práticas e atividades locais, o uso de materiais didáticos que atendam ao contexto, professores prioritariamente indígenas e da mesma etnia (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Em 2015, no entanto, essa deliberação foi revogada pela de nº 10.647/2015, que atualiza as normas que regulamentavam a Educação Escolar Indígena no estado. Os principais pontos foram mantidos, acrescentando outros, como por exemplo, a seção sobre Educação Especial. Nos moldes nacionais, essa normativa assegura ao PAEE a oferta do AEE, além de acessibilidade no ambiente escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Com relação à Educação Especial, o estado vem regulamentando essa seara há maior período temporal. Seguindo a tendência nacional, as instituições filantrópicas iniciaram os atendimentos às pessoas com deficiência desde a década de 1950. Porém, esse serviço passou a ser institucionalizado enquanto política estatal a partir de 1981, com a criação da Diretoria da Educação Especial, visando atender às políticas educacionais criadas em âmbito nacional, principalmente, para implantação de serviços especializados e classes especiais (NERES, 2010).

Em 1997, por meio da Lei nº 1.772, criou o Programa Estadual de Educação Especial, que, dentre os objetivos, buscava garantir a oferta de Educação Especial gratuita e obrigatória nos estabelecimentos de ensino, o acesso das pessoas com deficiência aos benefícios concedidos aos demais estudantes, matrícula compulsória desses alunos se fossem capazes de se integrar, a interiorização da Educação Especial, além de estabelecer que todas as escolas públicas criadas a partir de então fossem dotadas de acessibilidade (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

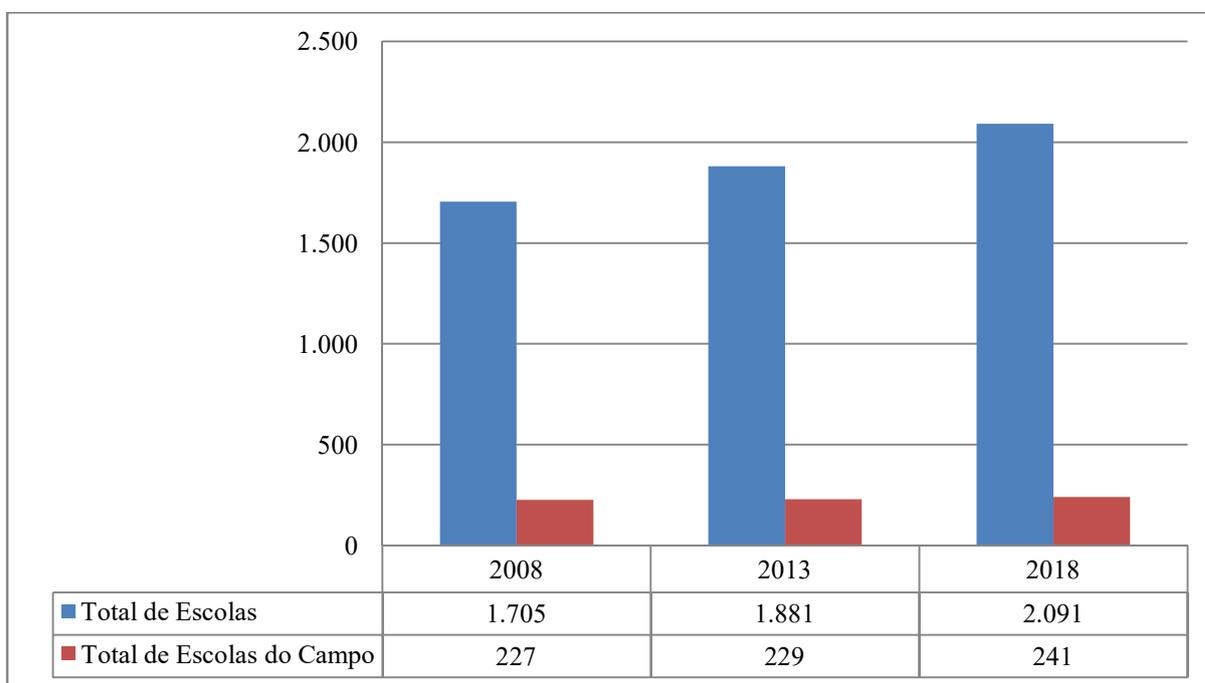
Com a Deliberação CEE/MS nº 7828/2005 e a de nº 9367/2010, complementou-se a regulamentação da Educação Especial, de acordo com as políticas nacionais mais recentes. A primeira tratou de como deve ser a oferta dessa modalidade em escolas comuns e especiais, bem como dos recursos, estruturas e serviços a serem disponibilizados ao PAEE. A segunda centrou-se em regulamentar especificamente o AEE, esclarecendo sobre matrículas, locais de oferta, profissionais e demais questões acerca de seu funcionamento (MATO GROSSO DO SUL, 2005; 2010).

Visando implementar programas nessa área, em 2017, com base no Decreto nº 14.787 foi reorganizado o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), cuja função é

prestar atendimento e serviço de Educação Especial ao PAEE na rede estadual de ensino. Dentre suas competências está a implantação de programas e projetos a fim de desenvolver a Educação Especial, promover ações ligadas à formação de profissionais, dar suporte técnico-pedagógico às escolas, oferecer o AEE para o público-alvo (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

No que tange aos indicadores educacionais, as análises englobam seis tabelas e três gráficos, contendo dados do estado. O Gráfico 7 apresenta o número de escolas de Mato Grosso do Sul.

Gráfico 7 - Número de Escolas em Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008, registram-se 1.705 escolas, sendo desse montante, 227 na zona rural. Em 2013, apresenta-se que, o número geral de escolas aumentou para 1.881 e as escolas do campo para 229. Ao final do período, em 2018, os indicadores sinalizam que, o total de escolas no estado era de 2.091, sendo 241 delas situadas no meio rural. Assim, verificamos, por meio desses dados, um acréscimo de 22,63% no número geral de escolas e de 6,16% nas escolas do campo.

A Tabela 13 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural de Mato Grosso do Sul que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 13 - Escolas com Banheiros e/ou Dependências Adequadas em Mato Grosso do Sul

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	125	22,40	14,40
	2013	119	52,10	38,66
	2018	123	69,11	46,34
Assentamento	2008	49	24,49	6,12
	2013	57	50,88	29,82
	2018	57	59,65	38,60
Terra Indígena	2008	50	10,00	2,00
	2013	50	34,00	14,00
	2018	57	38,60	14,04
Área Remanescente de Quilombo	2008	3	33,33	0,00
	2013	3	33,33	0,00
	2018	4	75,00	25,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas em UUS.

Com os dados da Tabela 13, vemos que o percentual de escolas situadas na zona rural do estado concentrava-se em maioria nas áreas sem localização diferenciada, com 55,07%, enquanto a menor incidência foi de escolas quilombolas com 1,32%. A partir de 2013, registra-se que, mesmo com redução do primeiro percentual, as escolas naquela localidade mantiveram-se como maioria, com 51,97% nesse ano e 51,04% em 2018, sendo que as que estavam situadas em áreas remanescentes de quilombos continuaram com as menores porcentagens, 1,31% e 1,66% no final do período.

Nas instituições de localização “não se aplica”, os indicadores sinalizam que, em 2008, o percentual de 22,40% apresentava banheiros acessíveis, sendo que em 2018, esse índice era de 69,11%. No que tange às dependências, apresenta-se que 14,40% das escolas estavam adequadas em 2008, número que passou para 46,34% no final do período.

Tratando de áreas de assentamentos, indica-se que 24,49% das instituições de ensino dispunham de banheiros adequados em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 59,65% das escolas. Em relação às dependências, há registros de que, no ano de 2008, as escolas com acessibilidade somavam 6,12%, apresentando aumento e fechando o período com 38,60%.

Em 2008, os dados apontam que, das escolas indígenas existentes, 10,00% apresentavam sanitários adequados, aumentando para 38,60% em 2018. Já acerca das

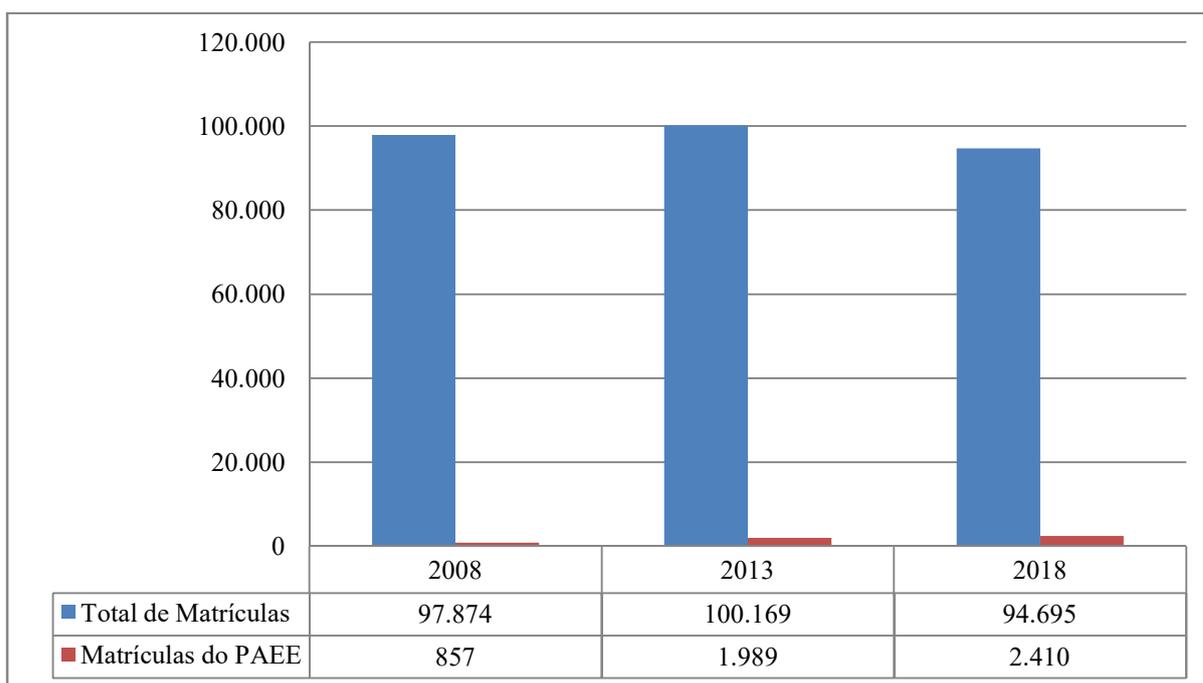
dependências, registra-se que o percentual dessas instituições com acessibilidade era de 2,00% em 2008, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 14,04%.

Conforme as informações coletadas, nas áreas remanescentes de quilombos, no ano de 2008, as escolas com banheiros acessíveis representavam 33,33%, enquanto em 2018, houve aumento para 75,00%. De outro lado, em 2008, não existiam instituições com dependências adequadas, sendo que, em 2018, o quantitativo atingiu 25,00% das escolas.

Em relação às matrículas, os indicadores consistem em dados de alunos PAEE na Educação Básica, conforme a localização da escola no estado pesquisado, assim como sua distribuição em classes comuns ou especiais/escolas exclusivas, e o quantitativo que recebe o AEE.

O Gráfico 8 contém dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no Mato Grosso do Sul.

Gráfico 8 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, foram registrados 97.874 estudantes camponeses, sendo que desse total, 857 eram PAEE. Em 2013, os dados apontam que o quantitativo geral de alunos aumentou para 100.169, enquanto do PAEE para 1.989. No último ano de coleta, 2018, apresenta-se que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 94.695, sendo 2.410 deles

PAEE, registrando aumento. Tais dados demonstram uma redução de 3,67% nas matrículas gerais e aumento de 136,31% do PAEE no período analisado.

A Tabela 14 engloba os dados de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural de Mato Grosso do Sul, em relação à localização da escola.

Tabela 14 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Mato Grosso do Sul

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Não se aplica	2008	125	100,00	0,00	-
		2013	413	100,00	0,00	40,92
		2018	459	100,00	0,00	28,76
	Assentamento	2008	108	100,00	0,00	-
		2013	205	100,00	0,00	31,22
		2018	314	100,00	0,00	30,57
	Terra Indígena	2008	25	100,00	0,00	-
		2013	141	100,00	0,00	36,17
		2018	236	100,00	0,00	36,02
	Área Remanescente de Quilombo	2008	1	100,00	0,00	-
		2013	1	100,00	0,00	0,00
		2018	5	100,00	0,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	598	51,67	48,33	-
		2013	1.229	74,61	25,39	43,78
		2018	1.396	77,51	22,49	30,95

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em UUS.

De acordo com a tabela, em todo o período, a maioria dos camponeses PAEE manteve-se matriculada em escolas da zona urbana, representando 69,78% em 2008, 61,79% em 2013 e 57,93% em 2018. Já os menores percentuais, dizem respeito às escolas de áreas remanescentes de quilombos, com 0,12%, 0,05% e 0,21% em cada ano respectivamente.

Nas escolas de localização “não se aplica”, assentamentos, terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos, registra-se que a totalidade das matrículas do PAEE estava concentrada, desde o início dos respectivos períodos, em classes comuns. No que tange ao AEE, os dados indicam que, nas primeiras, 40,92% frequentava o atendimento em 2013 e, após redução, 28,76% em 2018. Em assentamentos, apresenta-se que o percentual de matrículas em 2013 era de 31,22%, diminuindo para 30,57% em 2018. Nas escolas indígenas,

conforme as informações levantadas, essa proporção era de 36,17% no primeiro ano e 36,02% no segundo. Em escolas quilombolas, no entanto, não houve registros de matrículas no AEE no período em questão.

Em escolas situadas na zona urbana a realidade foi outra. Em 2008, os dados demonstram que a maioria das matrículas era em classes comuns, com 51,67%, mas havia ainda 48,33% em classes especiais ou escolas exclusivas. Após aumento, no final do período, a primeira variável registrou 77,51% dos estudantes, enquanto a segunda 22,49%. No AEE registra-se 43,78% de matrículas em 2013, sendo que, em 2018, houve diminuição para 30,95%.

No que tange à caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica no Mato Grosso do Sul, os dados estão divididos em percentuais das categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a localização da escola. O mesmo foi feito em relação às matrículas no AEE.

Tabela 15 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola em Mato Grosso do Sul

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	Surdoc eg. (%)	TDI (%)	TGD (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	125	0,80	-	5,60	1,60	9,60	4,00	40,80	4,80	-	5,60	-	3,20	0,00	-	28,80	
		2013	413	0,73	0,73	4,36	0,24	2,66	10,17	78,45	4,60	0,24	-	0,24	3,15	0,00	5,33	-	
		2018	459	1,74	3,70	3,92	0,44	2,83	9,59	80,17	5,01	0,44	-	0,22	1,53	0,00	3,49	-	
	Ass.	2008	108	0,00	-	2,78	0,00	13,89	11,11	43,52	3,70	-	7,41	-	3,70	0,00	-	15,74	
		2013	205	2,93	0,49	7,32	0,49	2,44	7,32	76,59	4,88	0,00	-	0,00	4,39	0,49	2,93	-	
		2018	314	1,59	2,23	3,82	0,00	2,23	9,24	84,08	5,73	1,27	-	0,32	1,27	0,00	3,50	-	
	TI	2008	25	0,00	-	20,00	16,00	36,00	8,00	4,00	0,00	-	0,00	-	28,00	0,00	-	4,00	
		2013	141	2,13	0,71	7,80	2,13	8,51	14,18	60,99	4,96	0,00	-	0,00	8,51	0,00	0,71	-	
		2018	236	0,85	2,54	12,29	1,27	6,78	15,25	61,86	2,97	0,00	-	0,00	2,97	0,00	0,00	-	
	ARQ	2008	1	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	-	0,00	-	0,00	0,00	-	0,00
		2013	1	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	-
		2018	5	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20,00	80,00	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	20,00	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	598	0,00	-	4,35	0,50	5,85	5,85	55,18	9,87	-	7,19	-	3,01	0,00	-	11,20	
		2013	1.229	0,81	0,81	4,80	0,41	3,82	10,74	82,75	7,97	0,24	-	0,00	2,69	0,00	3,01	-	
		2018	1.396	1,29	2,29	4,37	0,43	3,08	9,03	83,67	7,74	0,43	-	0,07	2,01	0,00	3,37	-	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram localizadas matrículas em UUS.

Com base na Tabela 15, podemos analisar a caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo no Mato Grosso do Sul, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que apresenta.

Nas escolas registradas como “não se aplica”, em 2008, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 40,80%, enquanto altas habilidades/superdotação representava o menor índice com 0,80% dos casos. No ano de 2013, indica-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 78,45% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com cegueira, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett, representando 0,24% cada. Já em 2018, os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 80,17% dos casos, enquanto Síndrome de Rett apareceu com menor frequência, em 0,22% dos alunos, de acordo com os dados da tabela.

Acerca das matrículas em assentamentos, em 2008, registra-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual constituíam maioria, com 43,52% do total, enquanto baixa visão detinha o menor percentual, com 2,78%. No ano de 2013, os indicadores apontam que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 76,59% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com autismo, cegueira, surdocegueira, com 0,49% cada. Já em 2018, há dados de que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 84,08% dos casos, enquanto Síndrome de Rett apareceu com menor frequência, em 0,32% dos alunos.

As escolas indígenas, em 2008, registraram maior incidência de matrículas em deficiência auditiva, com 36,00%, enquanto deficiência intelectual e TGD representavam os menores índices com 4,00% cada. No ano de 2013, indica-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 60,99% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, os percentuais mais baixos se referiam aos estudantes com autismo e TDI, com 0,71% cada. Já em 2018, os dados sinalizam que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 61,86% dos casos, enquanto altas habilidades/superdotação detinha menor frequência, em 0,85% dos alunos.

Registra-se que em escolas de áreas remanescentes de quilombos, o percentual em 2008 e 2013 foi de deficiência física, presente na totalidade das matrículas. Já em 2018, apresenta-se que os alunos com deficiência intelectual constituíam maioria, com 80,00% dos casos, enquanto autismo e deficiência física e TDI apareceram com menor frequência, com 20,00% cada.

Já nas escolas da zona urbana, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 55,18%, enquanto cegueira representava o menor índice com 0,50% dos casos, em 2008. No ano de 2013, as informações coletadas indicam que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 82,75% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com cegueira, Síndrome de Asperger, com 0,24% cada. Já em 2018, sinaliza-se que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 83,67% dos casos, enquanto Síndrome de Rett apareceu com menor frequência, em 0,07% dos alunos.

A Tabela 16 engloba os dados da caracterização das matrículas de camponeses PAEE em Mato Grosso do Sul que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 16 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola em Mato Grosso do Sul

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	Surdoc eg. (%)	TDI (%)	TGD (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	169	0,00	0,00	3,55	0,00	2,96	7,10	87,57	4,73	0,59	-	0,00	1,78	0,00	2,96	-	
		2018	132	2,27	6,82	4,55	0,00	2,27	11,36	76,52	6,82	0,76	-	0,00	3,79	0,00	3,79	-	
	Ass.	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	64	6,25	0,00	6,25	0,00	0,00	3,13	82,81	4,69	0,00	-	0,00	1,56	0,00	6,25	-	
		2018	96	2,08	0,00	1,04	0,00	3,13	8,33	86,46	4,17	3,13	-	0,00	2,08	0,00	2,08	-	
	TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	51	3,92	0,00	3,92	1,96	1,96	11,76	66,67	3,92	0,00	-	0,00	13,73	0,00	0,00	-	
		2018	85	0,00	4,71	9,41	0,00	4,71	11,76	70,59	2,35	0,00	-	0,00	2,35	0,00	0,00	-	
	ARQ	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-
		2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	538	0,37	0,19	6,32	0,93	4,65	4,65	83,09	4,65	0,19	-	0,00	2,79	0,00	2,60	-	
		2018	432	2,31	3,24	3,70	0,93	3,70	5,56	78,47	4,17	0,69	-	0,23	3,94	0,00	3,70	-	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram localizadas matrículas em UUS.

Analisando os dados da Tabela 16, vemos a caracterização das matrículas de camponeses PAEE no AEE em Mato Grosso do Sul, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Nas escolas de localização “não se aplica”, registra-se que, tanto em 2013 quanto em 2018, houve maior incidência de pessoas com deficiência intelectual, com percentuais de 87,57% e 76,52% respectivamente. Já o perfil de menor frequência, de acordo com os dados, foi Síndrome de Asperger, com 0,59% em 2013 e 0,76% em 2018.

Analisando as informações da tabela, em assentamentos, observa-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual constituíam maioria em 2013 e 2018, com 82,81% e 86,46% do total. De outro lado, em 2013, surdez, com 1,56%, registrou menor frequência. Já em 2018, com 1,04%, baixa visão tinha menos incidência.

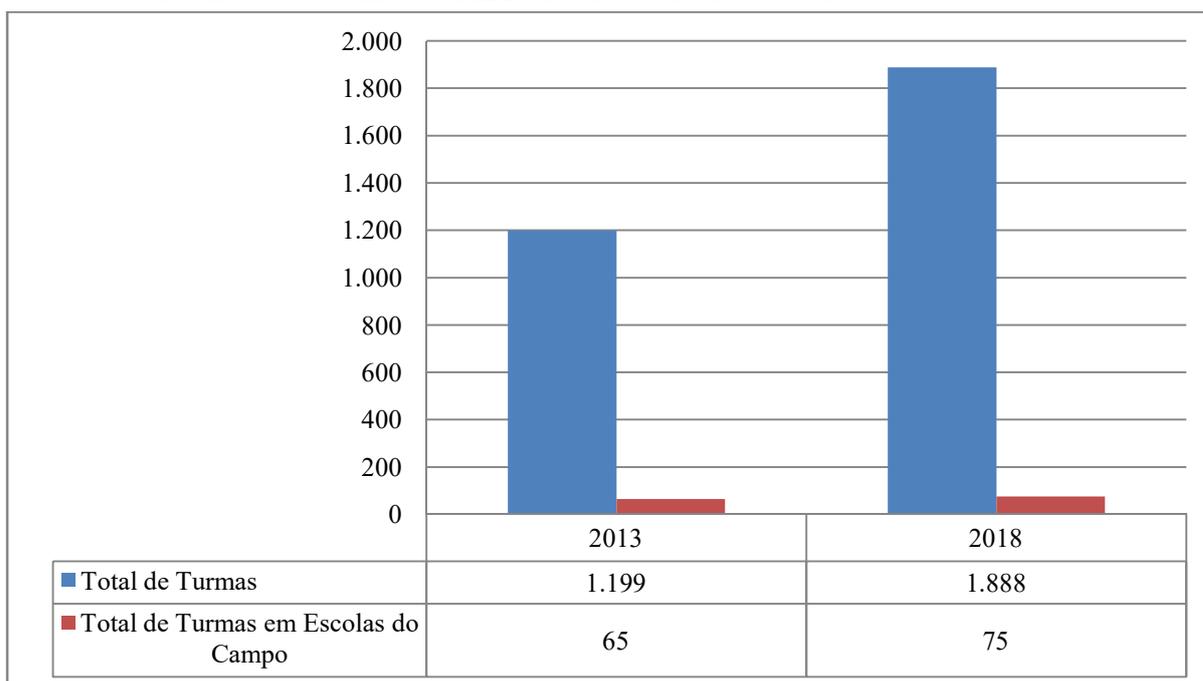
Nas escolas de terras indígenas, apresenta-se que deficiência intelectual também foi maioria, com os índices de 66,67% em 2013 e 70,59% em 2018. Já os alunos com cegueira e deficiência auditiva, com 1,96% cada, foram os de menor proporção em 2013, enquanto em 2018, esse patamar, com porcentagem de 2,35% cada, ficou com deficiência múltipla e surdez, conforme os dados coletados.

Nas áreas remanescentes de quilombos, de outro lado, não foi verificada a existência de matrículas dos sujeitos público-alvo no AEE.

Já nas escolas da zona urbana, em todo o período em questão, houve maior incidência de alunos com deficiência intelectual, registrando percentuais de 83,09% e 78,47% em 2013 e 2018 respectivamente. Já os perfis de menor frequência, de acordo com a tabela, foram autismo e Síndrome de Asperger, com 0,19% cada, em 2013, e Síndrome de Rett com 0,23%, em 2018.

Acerca do AEE em escolas do campo em Mato Grosso do Sul, analisamos as modalidades ofertadas pelas turmas nessas instituições, assim como sobre a disponibilidade de SRM ou AEE nas escolas camponesas, de acordo com a localização diferenciada.

O Gráfico 9 engloba dados do total de turmas que ofertam AEE em Mato Grosso do Sul.

Gráfico 9 - Número de Turmas de AEE em Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013, registram-se 1.199 turmas, sendo 65 de escolas da zona rural. Em 2018, indica-se que o total de turmas aumentou para 1.888, sendo 75 de escolas do campo. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 57,46% no número geral de turmas de AEE e de 15,38% das pertencentes a escolas campestinas.

A Tabela 17 contém os dados das modalidades de AEE disponibilizadas nas escolas situadas na zona rural do Mato Grosso do Sul, em relação à sua localização territorial.

Tabela 17 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo em Mato Grosso do Sul

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB	RONO	DPM	OM	LIBRAS	CAA	EC	Sor.	IA	LPME	AE
Não se aplica	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	65	1,54	6,15	83,08	20,00	10,77	21,54	73,85	1,54	50,77	69,23	53,85
	2018	75	1,33	14,67	81,33	29,33	6,67	21,33	77,33	4,00	48,00	72,00	53,33
Assentamento	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	16	0,00	12,50	93,75	43,75	12,50	18,75	68,75	12,50	68,75	75,00	43,75
	2018	25	8,00	16,00	72,00	52,00	12,00	24,00	72,00	28,00	68,00	80,00	68,00
Terra Indígena	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	10	30,00	20,00	80,00	40,00	60,00	20,00	50,00	20,00	50,00	90,00	60,00
	2018	18	22,22	44,44	83,33	66,67	61,11	38,89	100,00	22,22	55,56	88,89	77,78
Área Remanescente de Quilombo	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – assentamento; TI – terra indígena; ARQ – área remanescente de quilombo; SB – Sistema Braille; RONO – recursos ópticos e não ópticos; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; CAA – comunicação alternativa e aumentativa; EC – enriquecimento curricular; Sor. – soroban; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas em UUS.

Nas turmas de AEE de escolas de localização “não se aplica” do estado, se considerarmos o ano de 2013, registra-se que, dentre as modalidades ofertadas, desenvolvimento de processos mentais constituía maioria, abrangendo 83,08% das turmas, enquanto Sistema Braille e Soroban eram disponibilizados com menor frequência, em 1,54% delas. Já em 2018, apresenta-se que Sistema Braille era a menos ofertada, com 1,33%, enquanto desenvolvimento de processos mentais, oferecida em 81,33% das turmas, manteve-se como a mais frequente.

De acordo com esses dados, em assentamentos, as turmas com enriquecimento curricular foram as de maior incidência em 2013, representando 93,75%. Nesse ano, as modalidades menos ofertadas foram recursos ópticos e não ópticos, LIBRAS e Soroban, presente em 12,50% das salas. No ano de 2018, Língua Portuguesa na modalidade escrita estava presente na maioria das turmas, com 80,00%, enquanto Sistema Braille esteve em menor incidência, em 8,00% delas.

Nas escolas indígenas, em 2013, foi registrada maior oferta da modalidade Língua Portuguesa na modalidade escrita, com 90,00%, enquanto recursos ópticos e não ópticos, comunicação alternativa e aumentativa e Soroban constituíam as menores, somando 20,00% cada uma. De outro lado, sinaliza-se que, em 2018, com 100,00%, enriquecimento curricular estava presente em todas as turmas, sendo o Sistema Braille e Soroban, com 22,22%, as de menor oferta.

As turmas de escolas quilombolas, no entanto, não possuíam registros de oferta dos atendimentos de AEE apresentados.

A Tabela 18 contém os dados acerca de escolas situadas na zona rural de Mato Grosso do Sul que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 18 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE – Mato Grosso do Sul

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	125	17,60	-
	2013	119	28,57	26,89
	2018	123	34,96	28,46
Assentamento	2008	49	6,12	-
	2013	57	19,30	17,54
	2018	57	33,33	28,07

Tabela 18 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE – Mato Grosso do Sul
(Conclusão)

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Terra Indígena	2008	50	0,00	-
	2013	50	8,00	14,00
	2018	57	14,04	15,79
Área Remanescente de Quilombo	2008	3	0,00	-
	2013	3	0,00	0,00
	2018	4	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontradas escolas em UUS.

Conforme a tabela, as escolas situadas na zona rural do estado situam-se, principalmente em áreas de localização “não se aplica”. Em relação a esses dados, podemos notar que, em 2008, o percentual de 17,60% apresentava SRM, sendo que em 2018, esse índice era de 34,96%. No que tange ao AEE, indica-se que 26,89% das escolas ofertavam esse atendimento em 2013, número que passou para 28,46% no final do período.

Tratando de áreas de assentamentos, os indicadores apontam que 6,12% das instituições de ensino dispunham de SRM em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 33,33% das escolas. Em relação ao AEE, no ano de 2013, apresenta-se que as escolas somavam 17,54%, registrando aumento e fechando o período com 28,07%.

Em 2008, registra-se que, das escolas indígenas existentes, nenhuma apresentava SRM, aumentando para 14,04% em 2018. Já acerca do AEE, o percentual dessas instituições com oferta do atendimento, de acordo com os dados, era de 14,00% em 2013, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 15,79%.

Nas áreas remanescentes de quilombos, seja em 2013 ou 2018, indica-se que nenhuma escola apresentava SRM ou dispunha de AEE em suas dependências.

Com base na análise dos dispositivos normativos e de indicadores estatísticos de Mato Grosso do Sul, é possível tecer algumas considerações. Assim como o contexto macrorregional brasileiro, o estado também apresenta pontos similares e outros diversos do que encontramos no panorama nacional.

Temos de destacar a atenção dada à Educação Especial nos regulamentos e leis do estado, que já vem se consolidando desde a década de 1980, com a criação de uma diretoria específica para lidar com essa questão. É provável que essa política tenha gerado efeitos e, desde os primeiros movimentos para a inclusão, já destinado o PAEE às classes comuns. Como os indicadores sinalizam, desde 2008 não havia qualquer matrícula desses sujeitos em

classes especiais ou escolas exclusivas no campo. Porém, cabe ressaltar que o cenário em escolas urbanas ainda detém maior proporção desse público em ambientes segregados se comparado aos níveis regional e nacional.

Mesmo com a restrição do PAEE (que antes da PNEEPEI poderia englobar quaisquer pessoas com necessidades educacionais especiais) nas políticas e legislações, o número de matrículas de alunos na Educação Especial não diminuiu. Indicadores apontam que a partir de 1998 o número de matrículas desses alunos nas classes comuns passou a crescer, de forma que, em 2008, o panorama no qual as matrículas em classes especiais eram a maioria foi invertido. Entretanto, mesmo estando em escolas regulares, parte desses estudantes ainda não frequenta o AEE, cujo alcance não chegou a 50,00% do PAEE (REBELO; KASSAR, 2018).

Kassar e Marcelo (2016) explicam que, mesmo com essa tendência de inclusão escolar, existem percentuais de alunos matriculados em ambientes segregados, os quais se concentram em instituições filantrópicas privadas. Em Mato Grosso do Sul, constataram que a maioria dessas matrículas diz respeito à Educação Infantil, questionando como está sendo oferecido o atendimento a essas crianças. Em âmbito dos municípios desse estado, a situação chama atenção para o fato do restrito número de Centros de Educação Infantil que possuíam SRM, sendo cinco os que apresentaram essa estrutura, em 2014.

Um dado que vai de encontro à tendência do Brasil e do Centro-Oeste é o aumento do número de escolas, tanto gerais como as situadas na zona rural. Enquanto, de um lado, ambos os cenários macro caminham com reduções de 33,45% e 21,29% respectivamente nestas instituições, Mato Grosso do Sul registrou acréscimo de 6,16% no período analisado.

O fechamento dessas escolas tem sido apontado por pesquisas como a de Anjos (2016), que destaca essa realidade e indica dois destinos desses estudantes, ou são encaminhados para locais que servem como escolas polo em sua região ou para instituições urbanas. No entanto, pensando no contexto de Mato Grosso do Sul, que tem caminhado na contramão dessa tendência, podemos ter como provável hipótese para tal ampliação quantitativa, a difusão dos ideais de Educação do/no Campo, ocorrida nas últimas décadas, que pode ter influenciado instituições de ensino localizadas em distritos dos municípios a passarem a adotar a denominação “do campo”. Essa problemática levanta outra questão, cujo cerne está em como tem ocorrido esse processo de reconhecimento das escolas do campo, se realmente parte de consulta à população envolvida ou advém de decisões administrativas da instituição.

No que tange à localização das escolas do campo, o censo escolar adota uma divisão entre unidades de uso sustentável (em área indígena ou de quilombo), área remanescente de

quilombo, terra indígena, assentamento e as que não se aplicam estas outras. Assim, vemos que a lógica utilizada tende a situá-las primeiro em localizações diferenciadas específicas e, caso não se enquadrem, na última categoria.

O território tem caráter, além de geográfico, jurídico-político, ou seja, é atravessado por relações de poder e saber que a ele se articulam. Dessa forma, entender o funcionamento desse jogo de forças na qual o território está inserido, possibilita a compreensão de como certa dominação é exercida por meio da noção espacial (FOUCAULT, 2018). Pensando sob esta ótica, podemos relacionar as categorias de localização geográfica das escolas do campo no dispositivo do censo escolar com determinadas forma de poder que atuam nesse contexto.

Sob a ótica biopolítica, o Estado cria meios de conhecimento e controle das populações. Dentre os mecanismos, está a segurança, que atua como princípio de cálculo nessa nova razão governamental, balanceando interesses de indivíduos e da coletividade para chegar a um valor aceitável para aquele tempo e espaço (FOUCAULT, 2004).

Sendo assim, considerando que a inclusão, neste jogo neoliberal também funciona como estratégia de gerenciamento dos riscos de alguns grupos sociais (LOPES, 2009), podemos interpretar a escolha dessas localidades específicas, dentre a variedade de populações camponesas, como parte da intencionalidade estatal. Vemos que o aparecimento dessas categorias coincide justamente com aquelas passíveis de demarcações, seja reserva indígena, extrativista, área tradicional de quilombo ou assentamento da reforma agrária, as quais, frequentemente, lutam pelo seu direito à terra, conflitando com interesses de grandes latifundiários. Dessa forma, a noção espacial de localização diferenciada utilizada no censo escolar pode atuar como mecanismo biopolítico para captura dessas populações e controle dos riscos sociais que potencialmente oferecem.

Ainda nesse aspecto, é interessante destacar a presença, em geral, de menores índices de acessibilidade e alguns atendimentos de Educação Especial nessas localizações diferenciadas se comparados às escolas registradas como “não se aplica”. Essa questão incita à problematização acerca das possíveis causas dessa disparidade entre as instituições camponesas.

Considerando a visão ainda predominantemente urbanocêntrica da educação brasileira, em que o sujeito do campo e sua cultura não são tidos como modelo padrão a ser seguido, como algo desejável, o conceito de racismo de Estado elaborado por Foucault (2010) pode auxiliar nesses questionamentos. De acordo com o autor, em uma economia do biopoder, o racismo de Estado é o que assegura o direito de morte, de deixar morrer. Não se trata simplesmente de um ódio por determinada raça, mas algo ligado às tecnologias de poder e ao

funcionamento do Estado moderno. O racismo é, nessa perspectiva, o que possibilita a fragmentação na população, decidindo entre o que deve viver e o que deve morrer. Como morte, entende não somente a que ocorre de maneira direta, mas “[...] o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 216).

Pensar, portanto, nos dados de Mato Grosso do Sul indicando menos condições para a inclusão do PAEE nessas localidades, traz alguma compreensão sobre como a atuação estatal com essas populações pode, de certo modo, fundar-se no racismo. Não há uma lei ou mesmo decisão administrativa para acabar com a educação nessas áreas, porém, ao multiplicar as chances de exposição desses sujeitos à violações de direitos, privando-os de atendimentos básicos para seu aprendizado, o que temos é a morte de uma proposta de educação do campo e do próprio sujeito camponês.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS E INDICADORES EDUCACIONAIS DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS

Neste capítulo, analisamos os indicadores educacionais da região da Grande Dourados, com foco nas condições de inclusão do PAEE que vive no campo. Para tanto, inicialmente descrevemos as caracterizações sociais, econômicas e geográficas do local de pesquisa, contextualizando esse cenário. Após discorrer acerca dos dispositivos normativos de Educação Especial e/ou Educação do Campo dos municípios dessa localidade, apresentamos e analisamos os dados coletados, os quais foram organizados em formatos de gráficos e tabelas, dispostos em quatro eixos: escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização dessas matrículas e AEE em escolas do campo.

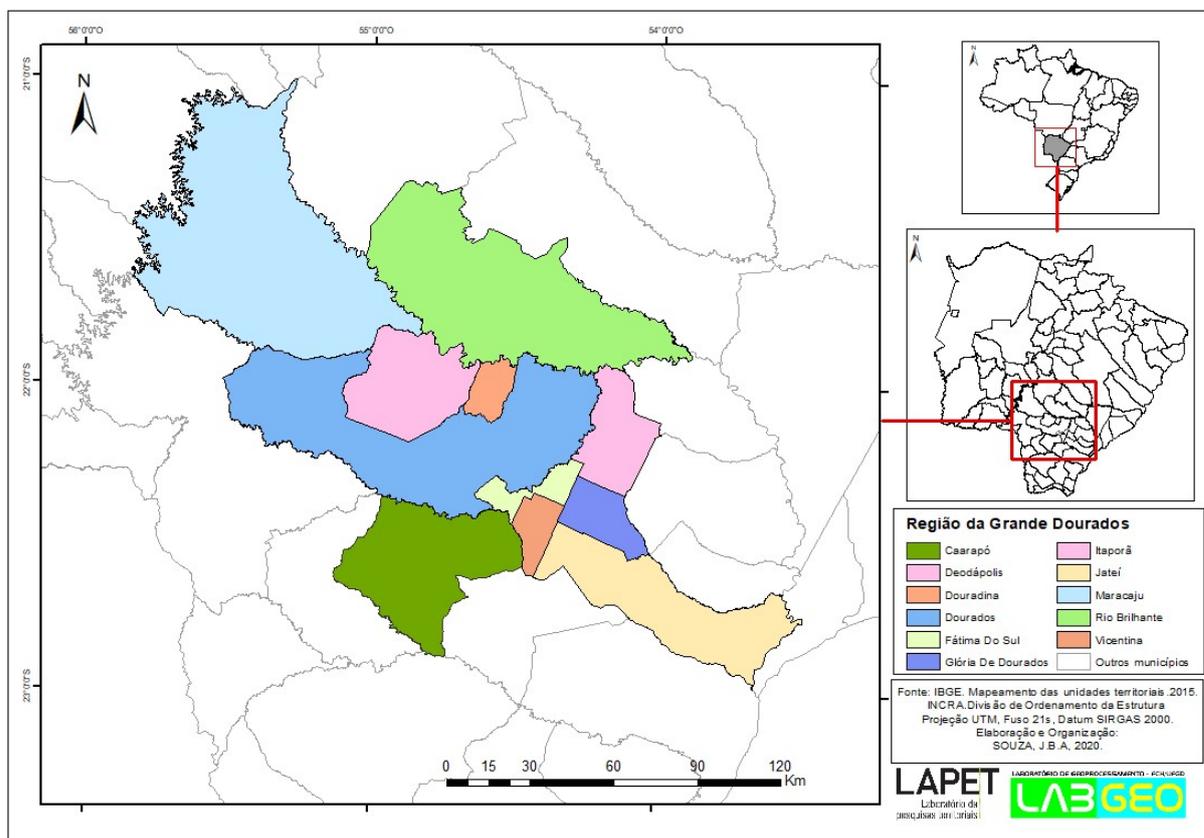
3.1 Contextualização do *locus*

Um mesmo território pode ser objeto de distintas regionalizações, sejam elas, por fundamentos climáticos, de solo, estrutura fundiária, produção agropecuária, dentre outros. Para estabelecer uma região de planejamento, é preciso que haja pontos de equilíbrio e também lideranças urbanas que alavanquem o desenvolvimento ao seu entorno, bem como uma rede de infraestrutura e logística que possibilitem a elaboração de políticas públicas para a localidade. No seu íntimo, trata-se de uma divisão intencional da autoridade pública, a partir de critérios de interdependência, homogeneidade e outros necessários ao planejamento de serviços públicos e à governabilidade estatal. Essa regionalização é, portanto, permeada pela dinamicidade e mutabilidade, pois as relações que a determinam não são imutáveis, estando a qualquer tempo sujeita a alterações (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

No estado de Mato Grosso do Sul, foram criadas nove divisões regionais de planejamento: Campo Grande, Grande Dourados, Bolsão, Cone Sul, Pantanal, Leste, Norte, Sudoeste e Sul-Fronteira. A região da Grande Dourados, constituída por onze municípios, tem como polo o de Dourados, um dos maiores centros de agronegócio do país, e apresenta como principais atividades econômicas a exploração pecuária e de grandes lavouras de soja, milho, trigo e cana de açúcar. O setor industrial da localidade está ligado prioritariamente à produção de açúcar e álcool (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Integram a região da Grande Dourados os seguintes municípios: Caarapó, Deodópolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina, conforme o mapa a seguir.

Mapa 1 – Região da Grande Dourados/MS



Fonte: SOUZA, 2020.

O município de Caarapó concentra uma área territorial de 2.089,60km² e uma população total de 25.767 pessoas, sendo 71,04% urbana e 28,96% rural. Conta com 14 escolas, das quais cinco estão localizadas no campo, juntas atendendo um quantitativo de 8.309 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, há um percentual de 30,65% que reside na zona rural e 69,35% na urbana (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Em Deodópolis, a extensão territorial é de 831,21km² e a população total contabiliza 12.139 pessoas, das quais 82,77% reside na cidade e 17,23% no campo. Atualmente, possui 14 instituições de ensino, sendo três situadas na zona rural. O município apresenta um número total de 3.357 alunos matriculados na Educação Básica, contando com um percentual de 84,60% que vive na área urbana e 15,40% no campo (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

O município de Douradina possui 280,79km² de extensão e conta com uma população total de 5.364 pessoas, sendo 61,24% urbana e 38,76% rural. Em toda rede, existem

atualmente quatro escolas, das quais uma está localizada no campo, juntas atendendo 1.493 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, 36,24% reside na zona rural e 63,76% na área urbana dessa localidade (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Dourados, município polo da região, conta com 4.086,24km² de extensão territorial, além de uma população total de 196.035 pessoas, sendo 92,35% residentes na área urbana e 7,65% na rural. Conta com 136 escolas, das quais 20 estão localizadas no campo, juntas atendendo um quantitativo de 55.491 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, há um percentual de 13,69% que reside na zona rural e 86,31% na urbana (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Em Fátima do Sul, a extensão territorial alcança 315,16km² e a população total contabiliza 19.035 pessoas, das quais 89,12% reside na cidade e 10,88% no campo. Atualmente, possui 15 instituições de ensino, sendo três situadas na zona rural. O município apresenta um número total de 4.659 alunos matriculados na Educação Básica, contando com um percentual de 91,54% que vive na área urbana e 8,46% no campo (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

O município de Glória de Dourados possui 491,75km² de extensão e conta com uma população total de 9.927 pessoas, sendo 77,26% urbana e 22,74% rural. Em toda rede, existem atualmente nove escolas, das quais uma está localizada no campo, juntas atendendo 2.309 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, 18,06% reside na zona rural e 81,94% na área urbana dessa localidade (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Em Itaporã, a extensão territorial chega a 1.321,81km² e a população total contabiliza 20.865 pessoas, das quais 63,75% reside na cidade e 36,25% no campo. Atualmente, possui 13 instituições de ensino, sendo três situadas na zona rural. O município apresenta um número total de 4.783 alunos matriculados na Educação Básica, contando com um percentual de 79,11% que vive na área urbana e 20,89% no campo (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Jateí conta com 1.927,25km² de extensão territorial, além de uma população total de 4.011 pessoas, sendo 46,64% residentes na área urbana e 53,36% na rural. Conta com 4 escolas, das quais duas estão localizadas no campo, juntas atendendo um quantitativo de 1.092 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, há um percentual de 42,31% que reside na zona rural e 57,69% na urbana (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Em Maracaju, a extensão territorial é de 5.299,18km² e a população total contabiliza 37.405 pessoas, das quais 86,15% reside na cidade e 13,85% no campo. Atualmente, possui 31 instituições de ensino, sendo três situadas na zona rural. O município apresenta um número

total de 10.401 alunos matriculados na Educação Básica, contando com um percentual de 87,07% que vive na área urbana e 12,93% no campo (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

O município de Rio Brillhante possui 3.987,40km² de extensão e conta com uma população total de 30.663 pessoas, sendo 80,03% urbana e 19,97% rural. Em toda rede, existem atualmente 27 escolas, das quais duas estão localizadas no campo, juntas atendendo 10.232 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, 12,56% reside na zona rural e 87,44% na área urbana dessa localidade (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

Por fim, Vicentina conta com 310,16km² de extensão territorial, além de uma população total de 5.901 pessoas, sendo 71,90% residentes na área urbana e 28,10% na rural. Conta com seis escolas, das quais três estão localizadas no campo, juntas atendendo um quantitativo de 1.386 estudantes na Educação Básica. Desses alunos, há um percentual de 35,79% que reside na zona rural e 64,21% na urbana (IBGE, 2010; INEP, 2018a).

3.2 Dispositivos Político-Normativos dos Municípios da Região da Grande Dourados

Na região da Grande Dourados, os principais dispositivos levantados foram os Planos Municipais de Educação (PMEs), seguidos por leis e resoluções. Os PMEs, reiterando, em parte, o teor dos planos estadual e nacional, apresentam estratégias mais amplas acerca da Educação Especial e do Campo. Assim, priorizamos para discussão, as metas que envolvem pontos de contato entre essas duas modalidades de educação.

Dialogando com outro estudo já realizado, ressaltamos que a interface Educação Especial – Educação do Campo nos PMEs dos municípios pesquisados está centrada em cinco eixos principais: formação de profissionais, transporte, oferta de AEE, acessibilidade, currículos e propostas pedagógicas. Dentre eles, o que vincula a maior parte das estratégias é o de formação de profissionais (RIBEIRO; et al., 2018).

Observa-se que existe grande atenção por parte dos municípios às questões ligadas a formação de profissionais para atuar no AEE. Tal postura é importante e necessária, porém, ao considerar a falta de articulação com outras estratégias, indica a prática de atribuir única e exclusivamente a responsabilidade pela inclusão dos alunos com deficiência aos profissionais especializados (RIBEIRO; et al., 2018, s/p).

Assim, vemos o quanto essa interface ainda permanece restrita a estratégias pontuais nas políticas educacionais municipais encontradas na região da Grande Dourados. O mesmo

pode ser observado nas legislações e resoluções dessa localidade, as quais não apresentam pontos que possam ser considerados de interface.

Pensando nisso, as discussões sobre os documentos em questão foram organizadas com base em dois dos eixos de análise desta pesquisa, quais sejam: escolas e acessibilidade, e AEE em escolas do campo. Isto se deve ao fato de não encontrarmos excertos sobre matrículas e caracterização dessas matrículas que vão além do que já é estabelecido em nível macro. Em relação aos PMEs selecionamos excertos que remetem à interface Educação Especial – Educação do Campo e, no que tange às legislações e resoluções específicas, foram elencadas aquelas que tratam de ao menos uma dessas modalidades de educação.

No que se refere às matrículas e sua caracterização, os PMEs trazem metas e estratégias em comum, como podemos verificar no município de Dourados, que dispõe em sua meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (DOURADOS, 2015a, p. 33).

Logo, considerando que, em tais documentos, não encontramos grandes distanciamentos do que já está previsto nas políticas de nível macro, além de não haver menção à interface estudada, optamos por manter as análises nos demais eixos apresentados. No Quadro 2, podemos observar os excertos que versam sobre escolas e acessibilidade nos dispositivos dos municípios estudados.

Quadro 2 - Dispositivos sobre escolas e acessibilidade

(Continua)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Caarapó	4.4 assegurar a formação continuada de professores (as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários (as) administrativos (as) e gestores (as), nas escolas urbanas, do campo, comunidades indígenas, a partir da vigência deste PME (CAARAPÓ, 2015).

Quadro 2 - Dispositivos sobre escolas e acessibilidade

(Continua)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Caarapó	<p>7.13 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos (as) os estudantes da educação do campo e comunidades indígenas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PME (CAARAPÓ, 2015).</p> <p>Art. 40 - Os incentivos financeiros serão calculados sobre o vencimento-base, valor correspondente a classe e nível do professor conforme os percentuais determinados a seguir: I - gratificação por difícil acesso - 10% (dez por cento) sobre o vencimento-base do Professor ou do Coordenador Pedagógico. § 2º - Considera-se de difícil acesso toda unidade escolar cuja localização seja na zona rural ou distrito, distante pelo menos 10 (dez) quilômetros do perímetro urbano, desde que não haja transporte fornecido pelo Município. § 3º - O Professor com lotação original em escolas consideradas de difícil acesso não fará jus a essa gratificação (CAARAPÓ, 2009).</p>
Deodápolis	<p>4.4 assegurar a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PME (DEODÁPOLIS, 2015).</p> <p>7.10 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os estudantes da educação do campo, e moradores nos distritos, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PME (DEODÁPOLIS, 2015).</p>
Douradina	<p>15.4 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para escolas do campo e de comunidades itinerantes e para a educação especial (DOURADINA, 2015).</p> <p>1.12 Fortalecer, em regime de colaboração com a união, o programa nacional de transporte dos estudantes das escolas da educação infantil, moradores da zona rural, bem como ampliar e renovar a frota, garantindo também a acessibilidade aos estudantes com deficiência, a fim de reduzir a evasão e o tempo máximo do seu deslocamento (DOURADINA, 2015).</p> <p>4.3 Implantar a frota de transporte, adaptada com elevador, para o auxílio de alunos com deficiência física e usuários de cadeira de rodas na zona urbana e rural (DOURADINA, 2015).</p>

Quadro 2 - Dispositivos sobre escolas e acessibilidade

(Continua)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Douradina	<p>Artigo 36 – É instituída a Gratificação pela atuação na Educação Especial destinada ao profissional do magistério público municipal, que atuar em salas específicas de Educação Especial, que exercer suas atividades em instituição conveniada com o Município, ou que ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental que possuir alunos inclusos no ensino regular. Parágrafo Único – A concessão da gratificação de que trata este artigo, obedecerá as seguintes retribuições pecuniárias: I – Em salas específicas de Educação Especial: 15% (quinze por cento) calculado sobre o vencimento base; II – Em salas de aulas com alunos inclusos: 7% (sete por cento) calculado sobre o vencimento base (DOURADINA, 2014).</p> <p>Artigo 35 – A Gratificação de Deslocamento será devida para o exercício das atividades profissionais do magistério público municipal, em unidades escolares localizadas nos Distritos e nas Aldeias Indígenas do Município, quando não ocorrer a disponibilização de transporte pela Administração Municipal. Parágrafo Único – A gratificação de que trata este artigo será de 15% (quinze por cento), calculado sobre o vencimento base do profissional (DOURADINA, 2014).</p>
Dourados	<p>4.3 promover a implantação salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de docentes para o atendimento educacional especializado nos CEIMs, nas escolas urbanas, do campo, de comunidades quilombolas e indígenas, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015a).</p> <p>6.2 instituir, em regime de colaboração com o Estado e a União, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado as especificidades de todas as comunidades, englobando as indígenas, do campo e quilombolas, para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (DOURADOS, 2015a).</p> <p>7.26 consolidar a oferta, com qualidade social, da educação escolar à população do campo e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, durante na vigência do PME, assegurando desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural dessas populações; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (DOURADOS, 2015a).</p> <p>Artigo 40. Os incentivos financeiros são adicionais e gratificações, calculadas sobre o vencimento base, com exceção do inciso II que será regulamentado por decreto, estabelecidos em razão do exercício do cargo pelos Profissionais da Educação Municipal nas condições especificadas por esta Lei Complementar. [...] II – ao Profissional da Educação Municipal, Gratificação pelo exercício em escola de difícil acesso ou provimento (DOURADOS, 2007).</p>

Quadro 2 - Dispositivos sobre escolas e acessibilidade

(Continua)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Fátima do Sul	<p>4.4 assegurar em forma de parceria a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, a partir da vigência deste PME (FÁTIMA DO SUL, 2015).</p> <p>7.16 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos os estudantes da educação do campo, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PME (FÁTIMA DO SUL, 2015).</p>
Glória de Dourados	<p>Artigo 71. Os incentivos financeiros serão calculados sobre o vencimento base conforme os percentuais determinados a seguir: [...] II – Gratificação pelo exercício de difícil acesso ou provimento, sala multiseriada, sala com atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, pelo exercício em classe de Educação Infantil e creche a pré-escola e do Ensino Fundamental de 1º a 2º ano, de 10%. Parágrafo 1º. Entende-se por escola de difícil acesso aquelas que se encontrarem em localidade fora da sede do município e distrito (GLÓRIA DE DOURADOS, 2011).</p>
Itaporã	<p>4.7 Assegurar atendimento nas salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e indígenas durante a vigência deste PME (ITAPORÃ, 2015).</p> <p>4.24 Assegurar a formação continuada de professores (as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários (as) administrativos (as) e gestores (as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngües, comunidades indígenas, a partir da vigência deste PME (ITAPORÃ, 2015).</p> <p>15.5 Diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, que atuam com a população indígena e educação especial, durante a vigência deste PME (ITAPORÃ, 2015).</p>
Jateí	<p>4.7. Oferecer assessoria técnico-pedagógica bem como Formação Continuada por meio de projetos de extensão universitária e de pós-graduação, aos professores do AEE, do ensino comum, funcionários administrativos e gestores, das escolas urbanas, do campo, bilíngüe, a partir da vigência deste PME (JATEÍ, 2015).</p> <p>7.18. Assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os estudantes da educação do campo, indígenas mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PME (JATEÍ, 2015).</p>

Quadro 2 - Dispositivos sobre escolas e acessibilidade

(Conclusão)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Maracaju	4.3 implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores, para o atendimento educacional especializado nas escolas e salas de extensão urbanas, do campo, indígenas, comunidades quilombolas, conforme a necessidade e anseio da população (MARACAJU, 2015). 7.16 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo, comunidades quilombolas e indígenas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quarto ano de vigência deste PME (MARACAJU, 2015).
Rio Brilhante	4.1 – 3 Implantar, ao longo da vigência do PME, com assistência dos entes federados, salas de recursos multifuncionais em todas as escolas que contemplem este atendimento, e assegurar a formação continuada de professores (as) para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo (RIO BRILHANTE, 2015).
Vicentina	4.4. Assegurar a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngües, comunidades indígenas, a partir da vigência deste PME (VICENTINA, 2015). 7.17. Assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, quilombolas, indígenas, povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano da vigência deste PME (VICENTINA, 2015).

Fonte: Adaptado de Ribeiro et al (2018) e ampliado.

Dentre as estratégias adotadas pelos municípios em seus respectivos PMEs, encontramos aquelas ligadas à acessibilidade no transporte escolar. Articulado Educação Especial e Educação do Campo, os planos de Caarapó, Deodápolis, Douradina, Fátima do Sul, Jateí, Maracaju e Vicentina prevêem o transporte gratuito e acessível a todos os estudantes matriculados em escolas do campo, com vistas a diminuir o tempo de deslocamento e a evasão escolar (CAARAPÓ, 2015; DEODÁPOLIS, 2015; DOURADINA, 2015; FÁTIMA DO SUL, 2015; JATEÍ, 2015; MARACAJU, 2015; VICENTINA, 2015).

Sobre isso, cabe destacar o plano de Douradina, no qual, além da previsão de ampliação e renovação de toda a frota de transporte escolar, consta expressamente uma disposição que garante aos alunos com deficiência física e usuários de cadeiras de rodas a implantação de elevador para seu auxílio nesses veículos. Essa estratégia demonstra, assim, um nível maior de especificidade na política de educação do referido município (DOURADINA, 2015).

No plano do município de Dourados, apesar de não existir estratégia ligada à acessibilidade nos transportes do PAEE que vive na zona rural, verificamos a ampliação desse direito por meio da instituição de programas para construção de escolas com padrões adequados de arquitetura e mobiliário, atendendo as particularidades de todas as comunidades, seja do campo, indígenas ou quilombolas, oferecendo atendimento em tempo integral (DOURADOS, 2015a).

A acessibilidade arquitetônica e de mobiliário enunciada no PME de Dourados tem como foco específico a construção de instituições escolares, a ser realizada por meio de convênios com outros entes federados. Além de prever adequação às particularidades das diversas populações campestres, busca atender de forma preferencial as comunidades mais pobres ou com crianças vulneráveis socialmente. Apesar da importância de tal programa, o plano de Dourados é omissivo em relação às adequações que podem ser feitas nas escolas já em funcionamento no campo, além de deixar em aberto o que é necessário para a caracterização da pobreza ou vulnerabilidade social mencionadas no dispositivo (DOURADOS, 2015a).

Acerca dos profissionais envolvidos com a inclusão do PAEE que vive no campo, verificamos que, como exceção de Glória de Dourados, todos os municípios apresentam estratégias de formação continuada de docentes. Dentre eles, Douradina, Dourados, Maracaju, Rio Brillante restringem essa formação unicamente aos profissionais do AEE, enquanto os demais ampliam a funcionários, gestores e demais profissionais das escolas, sejam urbanas ou do campo (DOURADINA, 2015; DOURADOS, 2015a; MARACAJU, 2015; RIO BRILHANTE, 2015).

A ampliação do público dessa formação mostra como a governamentalidade estatal articula diversos setores visando a inclusão do PAEE. Considerando que as diferenças permeiam por todo o ambiente escolar, nada mais sensato do que utilizar do dispositivo da inclusão, mesclando práticas discursivas e não discursivas, para formar, formatar, produzir sujeitos vigilantes, cuja função está centrada no controle dos desviantes. Assim, por meio dessa rede capilarizada de poder, o sujeito anormal não pode escapar, sendo normalizado a todo o momento e em todo espaço que lhe é permitido circular.

Outra estratégia prevista nos dispositivos de Caarapó, Douradina, Dourados e Glória de Dourados para promover incentivo aos docentes e fomentar a Educação do Campo é a inclusão nos planos de carreiras da gratificação por deslocamento ou atuação em escola de difícil acesso (CAARAPÓ, 2015; DOURADINA, 2015; DOURADOS, 2015a; GLÓRIA DE DOURADOS, 2015).

Em Caarapó, a Lei Complementar nº 040/2009 estabelece o direito à gratificação de 10% sobre o salário base de profissionais das carreiras de Magistério Municipal que atuem em escolas de difícil acesso, desde que não tenha lotação originária nestas escolas. Para tanto, considera enquadrar-se nesse requisito aquelas instituições que estejam localizadas ao menos 10Km do perímetro urbano e não tenha transporte oferecido pelo município (CAARAPÓ, 2009).

O município de Douradina, de outro lado, prevê na Lei Complementar nº 056/2014 que os profissionais do Magistério Municipal que atuem em escolas de distritos e de aldeias indígenas, quando não houver transporte público à disposição, têm direito a um adicional por deslocamento no importe de 15% de seus vencimentos base. Além disso, dispõe ainda sobre uma gratificação para os que atuam em salas de Educação Especial ou outras com alunos incluídos. As primeiras rendem um adicional de 15%, enquanto as segundas de 7% (DOURADINA, 2014).

Já a Lei Complementar nº 118/2007 de Dourados prevê somente a garantia de gratificação aos profissionais da educação municipal que atuem nessas escolas, porém, não determina o percentual que deve incidir sobre seus vencimentos (DOURADOS, 2007).

Em Glória de Dourados, por meio da Lei Municipal nº 961/2011 ficou instituída a gratificação de 10% aos profissionais que estejam atuando em escolas de difícil acesso, as quais são conceituadas como aquelas que se situam fora da sede do município ou distrito. Além disso, é assegurado o direito a esse incentivo aos que trabalhem com salas multiseriadas ou que possuam alunos com “necessidades educativas especiais” (GLÓRIA DE DOURADOS, 2011).

No geral, essas legislações municipais não possuem consenso acerca do que é considerado escola de difícil acesso, mas têm em comum que são aquelas localizadas fora da área urbana do município. Tal escolha cabe às Secretarias Municipais que, anualmente devem publicar a relação dessas escolas.

Em seguida, o Quadro 3 contém os excertos das legislações que abordam temas relacionados ao AEE em escolas do campo nos municípios que compõem a região da Grande Dourados.

Quadro 3 - Dispositivos sobre serviços de Educação Especial

(Continua)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Dourados	<p>4.3 promover a implantação salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de docentes para o atendimento educacional especializado nos CEIMs, nas escolas urbanas, do campo, de comunidades quilombolas e indígenas, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015).</p> <p>7.26 consolidar a oferta, com qualidade social, da educação escolar à população do campo e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, durante na vigência do PME, assegurando desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural dessas populações; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (DOURADOS, 2015a).</p> <p>Artigo 2º. O Apoio Educacional - AE atuará no ensino regular, onde estão matriculados os alunos com deficiência que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, comunicação e de autonomia para a execução das atividades pedagógicas, nas unidades de ensino da Rede Municipal, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (DOURADOS, 2015b).</p>
Fátima do Sul	<p>Art. 39. A escola deve oportunizar a inclusão, em sala comum, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, e serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, por meio de: I - flexibilização curricular e metodologia de ensino diferenciada; II - recursos de acessibilidade e pedagógicos adequados; III - processo de avaliação qualitativa, contínua e sistemática (FÁTIMA DO SUL, 2019).</p> <p>Art. 40. Nas unidades escolares da Rede municipal de Ensino será disponibilizado atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional, em caráter transitório e concomitante (FÁTIMA DO SUL, 2019).</p>
Itaporã	<p>4.7 Assegurar atendimento nas salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e indígenas durante a vigência deste PME (ITAPORÃ, 2015).</p>
Jateí	<p>- Implantar e manter salas de recursos para assegurar um serviço especializado de natureza pedagógica para apoio e complemento ao atendimento educacional de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, mediante apoio especializado de equipe multidisciplinar. Coordenação, implantação e implementação de proposta curriculares voltadas à educação no campo (JATEÍ, 2019).</p>

Quadro 3 - Dispositivos sobre serviços de Educação Especial

(Conclusão)

MUNICÍPIO	ENUNCIADOS
Maracaju	4.3 implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores, para o atendimento educacional especializado nas escolas e salas de extensão urbanas, do campo, indígenas, comunidades quilombolas, conforme a necessidade e anseio da população (MARACAJU, 2015).
Rio Brilhante	4.1 – 3 Implantar, ao longo da vigência do PME, com assistência dos entes federados, salas de recursos multifuncionais em todas as escolas que contemplem este atendimento, e assegurar a formação continuada de professores (as) para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo (RIO BRILHANTE, 2015).
Vicentina	7.38. Consolidar, até o quinto ano de vigência do PME, a oferta, com qualidade social, da educação escolar à população do campo, povos das águas, comunidades fronteiriças, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, assegurando: [...] 7.38.6. O atendimento em educação especial (VICENTINA, 2015).

Fonte: Adaptado de Ribeiro et al (2018) e ampliado.

Acerca desses atendimentos, em todos os PMEs encontramos menção à implantação de SRMs e oferta de AEE, no entanto, somente em Dourados, Itaporã, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina consta especificamente a disponibilização do AEE às populações camponesas (DOURADOS, 2015a; ITAPORÃ, 2015; MARACAJU, 2015; RIO BRILHANTE, 2015; VICENTINA, 2015).

Com exceção PME de Vicentina, os demais abordam a questão do AEE na mesma estratégia que prevê a implantação de SRM. Nesse ponto também é prevista a formação de profissionais para atuar nesse atendimento. Tal articulação indica como a ideia de AEE ainda permanece atrelada à SRM, esta como um *locus* detentor de material humano e tecnológico capaz de suprir todas as necessidades dos alunos PAEE (DOURADOS, 2015a; FÁTIMA DO SUL, 2015; ITAPORÃ, 2015; JATEÍ, 2015; MARACAJU, 2015; RIO BRILHANTE, 2015).

No município de Dourados, além da disposição acerca da implantação de SRM, existe outra estratégia mais ampla. Ela visa à consolidação de uma educação de qualidade às populações camponesas, enfatizando as indígenas e quilombolas. Consta a garantia de preservação das identidades culturais desses povos, assim como a oferta de educação bilíngue na língua materna das comunidades indígenas, além de aquisição de equipamentos, formação de profissionais e a disponibilização do AEE (DOURADOS, 2015a).

Nas cidades de Fátima do Sul e Jateí, outros dispositivos asseguram a inclusão do PAEE. Na primeira cidade, a Resolução SEMECT nº 001/2019 indica que deve ser oportunizado a esse público a inclusão em sala de aula comum, garantindo a eles o acesso,

permanência e participação na aprendizagem. Para tanto, prevê alguns serviços centrados no currículo, recursos de acessibilidade e processo de avaliação, além de assegurar a disponibilização do AEE nas SRMs da rede municipal de ensino (FÁTIMA DO SUL, 2019).

Em Jateí, a Lei Municipal nº 721/2019, que versa sobre orçamento, estabelece como uma das prioridades a implantação e manutenção de SRMs. Conforme esse dispositivo, tal estratégia é destinada a assegurar um atendimento especializado aos estudantes com “necessidades educacionais especiais”, com base, principalmente, em uma equipe multidisciplinar de profissionais (JATEÍ, 2019).

No município de Dourados, a Resolução SEMED nº 27/2015 estabelece a atuação de um apoio educacional em turmas onde estejam matriculados alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou dificuldade de acompanhamento em decorrência de limitações de saúde. Essa pessoa atuará de maneira articulada com os professores regentes e demais nas etapas da Educação Básica, Indígena, do Campo e de Jovens e Adultos. Dentre suas funções está mediar atividades lúdicas, recreativas, cuidados básicos com alimentação, higiene e locomoção, de forma individualizada se o estudante necessitar (DOURADOS, 2015b).

A análise dos dispositivos da região indica como a regulamentação da Educação Especial e Educação do Campo permanece centrada nas searas estadual e nacional. A pouca atenção dada às especificidades locais preocupa se levarmos em consideração que essas modalidades lidam com sujeitos já vulnerabilizados e marginalizados, somando ainda o fato de viverem em um contexto de fronteira, cuja realidade difere de outros estados e, até mesmo, de localidades outras no próprio Mato Grosso do Sul.

O ponto que mais demonstrou inovação foi em relação aos planos de carreira de cada município, os quais preveem gratificações por atuação em escolas de difícil acesso, cujo conceito sofre variações de um local a outro. Assim, excetuando tal questão, notamos a tendência em reproduzir o que já está assegurado em termos de legislações estaduais e nacionais, incluindo poucas variações, as quais podem não abarcar a diversidade de contextos camponeses existentes na região da Grande Dourados.

Na sequência, apresentaremos e analisaremos os eixos da pesquisa, a saber: escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização das matrículas de camponeses PAEE, e AEE em escolas do campo. Tais eixos possibilitam, inclusive, uma interpretação sobre implementação das políticas públicas nas interfaces Educação Especial – Educação do Campo.

3.3 Escolas e Acessibilidade Arquitetônica

As políticas educacionais brasileiras prevêm a garantia de acessibilidade aos estudantes PAEE. De acordo com a Resolução nº 2/2001 do MEC, os sistemas de ensino devem dispor de acessibilidade a esses estudantes, seja por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, nos transportes escolares, quanto aquelas que envolvam a comunicação. Para concretude de tal direito, dispõe sobre a necessidade de adaptação das escolas já existentes e a subordinação da construção de novas instituições ao atendimento dos padrões mínimos de infraestrutura. De igual forma, deve ser pensado um processo educativo capaz de garantir sinalizações, linguagens e códigos diferenciados aos alunos que possuam dificuldades de comunicação (BRASIL, 2001; 2008).

No mesmo sentido, o Decreto nº 5.296/2004 traz a conceituação de acessibilidade enquanto uma condição, que garanta às pessoas com algum tipo de deficiência, com autonomia e segurança a utilização de espaços, mobiliários, equipamentos, serviços de transporte e meios de comunicação e tecnologia. São barreiras, por seu turno, qualquer obstáculo que impeça as condições de acessibilidade de forma livre (BRASIL, 2004).

Enquanto essas regulamentações omitem a questão campesina, mencionando somente a acessibilidade de espaços urbanos, o Decreto nº 6.949/2009 e a LBI complementam essa definição ao incluir o espaço rural enquanto *locus* que também demanda acessibilidade (BRASIL, 2009; 2015).

Dessa forma, a LBI define acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Mesmo trazendo o conceito amplo, a LBI especifica outras questões pontuais, dentre elas, que deve ser priorizado o desenho universal, entendido como a concepção de produtos, ambientes, serviços, que não necessitem de adaptação ou projeto específico para que seja utilizado por todos. Além disso, define o que pode ser considerado barreira arquitetônica. Para essa lei, tais barreiras são aquelas que podem ser encontradas em edifícios públicos ou

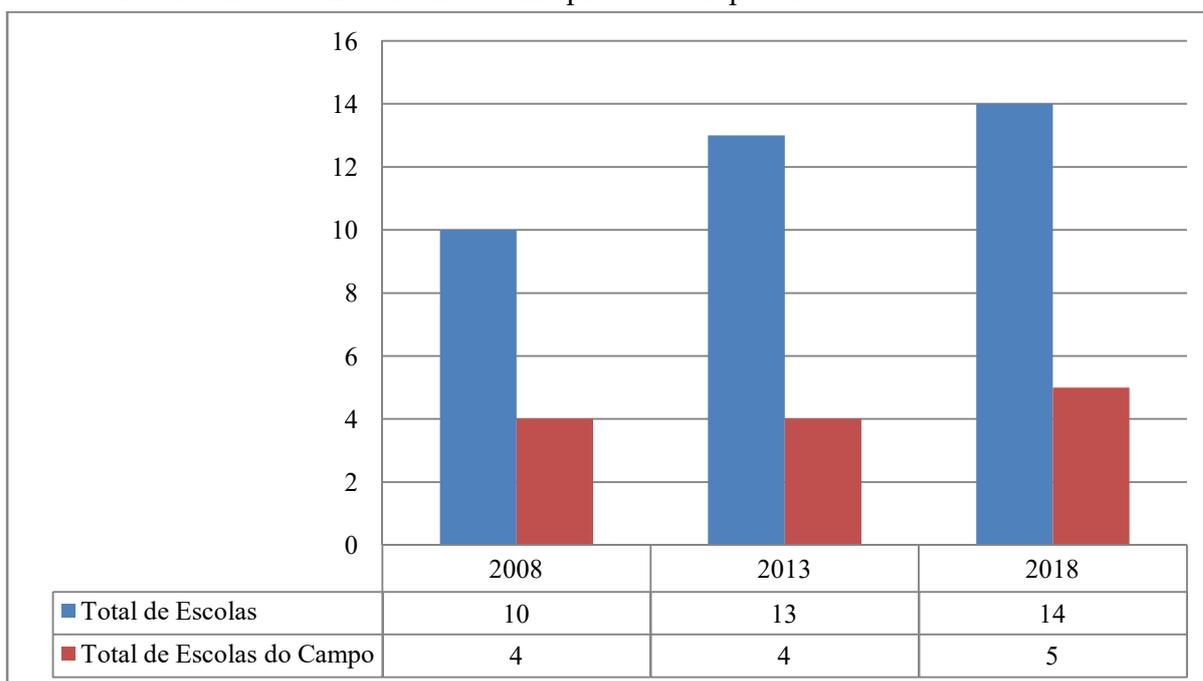
privados, devendo também ser superadas para assegurar a plena utilização desses espaços (BRASIL, 2015).

Partindo desses dispositivos, o Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2018 explica o que pode ser entendido por banheiros e dependências adequados (as duas variáveis trabalhadas neste eixo de análise).

Banheiro acessível aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemple o desenho universal – concepção de espaços, artefatos e produtos – com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Deve conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela ABNT – NBR 9050/2015 [...] **Espaços e acessos da escola adequados** aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemplem o desenho universal – concepção de espaços, artefatos e produtos – com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Devem conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela ABNT – NBR 9050/2015 [...] (INEP, 2018b, destaque nosso).

Assim, neste eixo, analisamos os resultados obtidos por meio da coleta no banco de dados das escolas, que integra o Censo Escolar, acerca das escolas situadas na zona rural da região da Grande Dourados. Os indicadores consistem em percentuais de instituições de ensino situadas na zona rural da região da Grande Dourados, de acordo com sua distribuição pelas localidades diferenciadas, bem como a disponibilidade de sanitários e dependências adequados.

O Gráfico 10 engloba dados do total de escolas no município de Caarapó.

Gráfico 10 - Número de Escolas no Município de Caarapó/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008 registram-se 10 escolas, sendo que desse montante, quatro estavam situadas na zona rural. Em 2013, indica-se que o número geral de escolas aumentou para 13, enquanto as escolas do campo mantiveram-se em quatro. Ao final do período, em 2018, conforme as informações do gráfico, o total de escolas nesse município somava 14, sendo cinco delas situadas no meio rural. Assim, verificamos, de acordo com esses dados, entre 2008 e 2018, um acréscimo de 40,00% no número geral de escolas e de 25,00% em escolas do campo.

A Tabela 19 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Caarapó que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 19 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Caarapó/MS

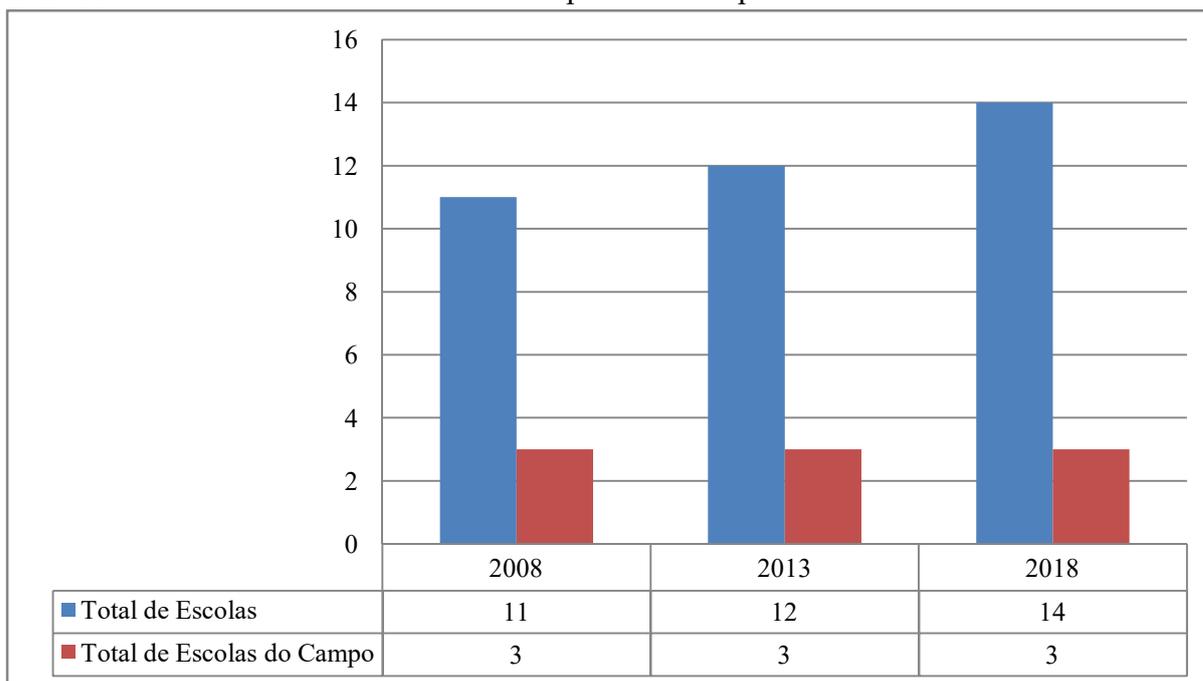
Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	2	100,00	50,00
	2013	2	50,00	0,00
	2018	3	66,67	0,00
Terra Indígena	2008	2	0,00	0,00
	2013	2	50,00	0,00
	2018	2	100,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Na Tabela 19, vemos que o percentual de escolas situadas na zona rural em Caarapó estava dividido igualmente em 2008 e 2013. Porém, em 2018, registra-se que 60,00% das escolas encontrava-se em área rural com localização “não se aplica”, enquanto 40,00% estava em terra indígena. Nestas instituições de áreas indígenas não foi indicada qualquer escola com as dependências adequadas ao PAEE no período estudado. Em 2008, apresenta-se que não havia também banheiros adequados, enquanto que em 2013, 50,00% dessas instituições contavam com sanitários acessíveis, quantitativo que veio a dobrar, atingindo 100,00% em 2018. Já nas escolas situadas na zona rural em localização “não se aplica”, registra-se que, em 2008, todas apresentavam banheiros e 50,00% dependências adequadas. No que tange aos sanitários, até 2018, houve diminuição para 66,67%, enquanto que nas dependências esse percentual atingiu zero, conforme as informações coletadas.

O Gráfico 11 contém dados do total de escolas no município de Deodópolis.

Gráfico 11 - Número de Escolas no Município de Deodópolis/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008 apresentam-se 11 escolas, sendo que três estavam localizadas na zona rural. Já em 2013, o número geral de escolas aumentou para 12 e, em 2018, para 14. A quantidade de instituições situadas no meio rural, no entanto, permaneceu o mesmo durante todo o período, de acordo com os indicadores. Assim, verificamos, por meio desses dados, um acréscimo de 27,27% no número geral de escolas e uma estagnação no que se refere às escolas do campo.

A Tabela 20 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Deodápolis que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 20 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Deodápolis/MS

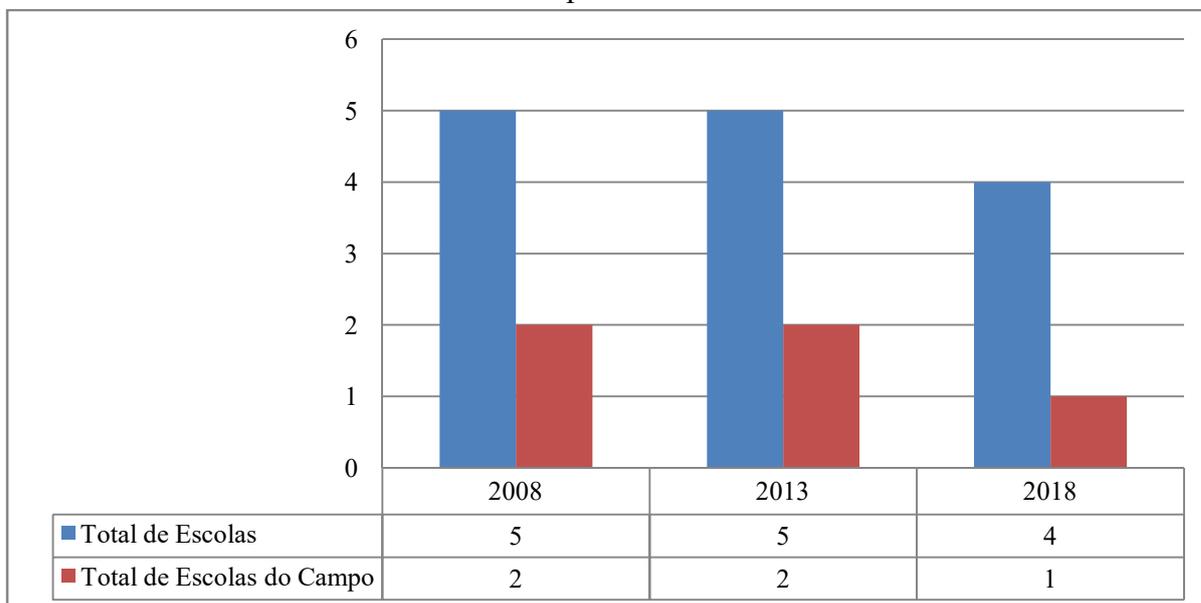
Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	3	66,67	33,33
	2013	3	100,00	66,67
	2018	3	100,00	66,67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

No município de Deodápolis, indica-se que as escolas da zona rural estão concentradas em áreas de localização “não se aplica”. Em relação à acessibilidade arquitetônica nos ambientes de ensino, os dados sugerem que, em 2008, 66,67% das escolas dispunha de banheiros adequados, enquanto 33,33% apresentava as dependências adequadas. Após um aumento de 49,99%, indica-se que todas as escolas passaram a ter sanitários acessíveis a partir de 2013. Já o percentual de instituições com as dependências adequadas, seguindo as informações levantadas, passou por um aumento de 100,03% de 2008 a 2013, mantendo o patamar de 66,67% até o final do período analisado.

O Gráfico 12 engloba dados do total de escolas no município de Douradina.

Gráfico 12 - Número de Escolas no Município de Douradina/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008 registram-se cinco escolas, sendo que desse montante, duas estavam situadas na zona rural. Em 2013, os indicadores apontam que o número geral de escolas permaneceu em cinco, sendo duas do campo. Ao final do período, em 2018, conforme o gráfico, o total de escolas nesse município foi reduzido para quatro, sendo uma delas situadas no meio rural. Assim, verificamos, por meio desses dados, um decréscimo de 20,00% no número geral de escolas e de 50,00% em escolas do campo.

Sobre o percentual de escolas situadas na zona rural do município de Douradina que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 21.

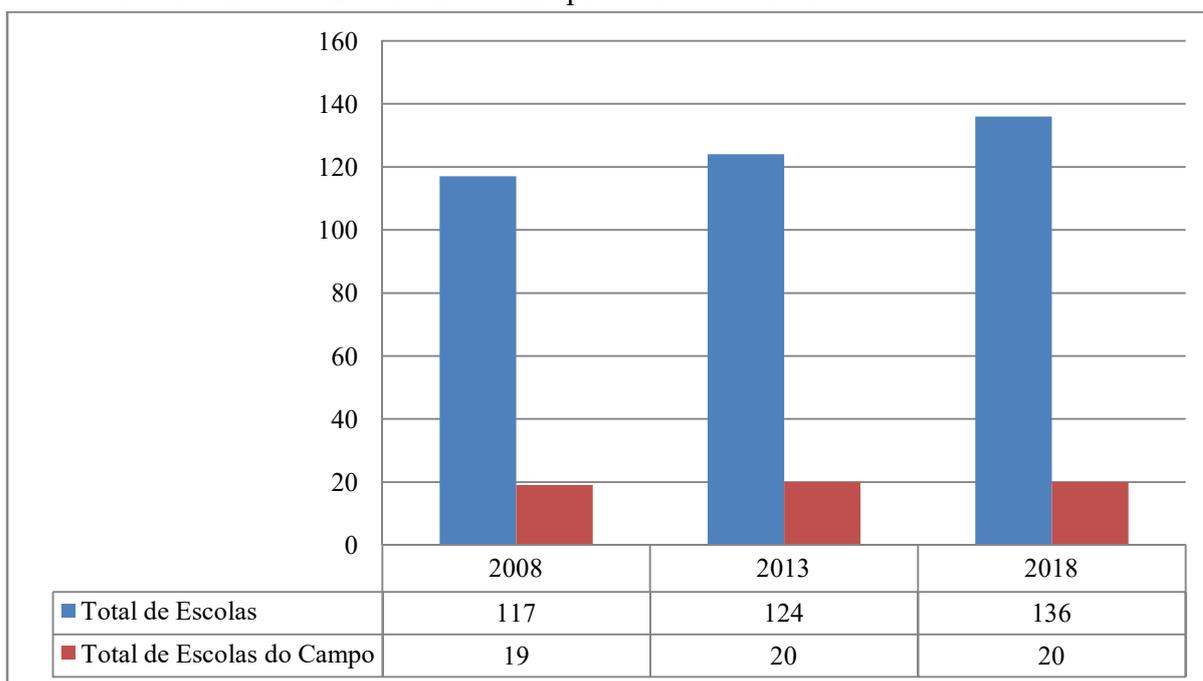
Tabela 21 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Douradina/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	1	100,00	0,00
	2013	1	100,00	100,00
	2018	0	0,00	0,00
Terra Indígena	2008	1	100,00	0,00
	2013	1	100,00	0,00
	2018	1	100,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Ao analisar os dados referentes ao município de Douradina, sugere-se que as escolas que se encontravam na zona rural de 2008 a 2013 eram igualmente divididas entre aquelas situadas em terra indígena e as que eram registradas como “não se aplica”. Estas, entre 2008 e 2013 dispunham de 100,00% com banheiros adequados, o que, no entanto, chegou a zero em 2018, conforme os dados obtidos. Nessas áreas, somente houve registro de dependências adequadas em 2013, quando todas as escolas se enquadravam nesses padrões. Já nas instituições situadas em terra indígena, apresenta-se que 100,00% delas dispõe de sanitários acessíveis durante todo o período estudado. Entretanto, em se tratando de dependências, os dados indicam que, nessas localidades, nenhuma escola apresentou dependências adequadas nos anos de análise.

O Gráfico 13 apresenta dados do total de escolas no município de Dourados.

Gráfico 13 - Número de Escolas no Município de Dourados/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, os indicadores apontam para a existência de 117 escolas, sendo que 19 estavam localizadas na zona rural. Já em 2013, registra-se que o número geral de escolas aumentou para 124 e, em 2018, para 136. A quantidade de instituições situadas no meio rural, no entanto, permaneceu em número de 20 a partir de 2013 até o período, conforme o gráfico. Assim, verificamos, por meio desses dados, um acréscimo de 16,23% no número geral de escolas e 5,26% no que se refere às escolas do campo.

A Tabela 22 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Dourados que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 22 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Dourados/MS

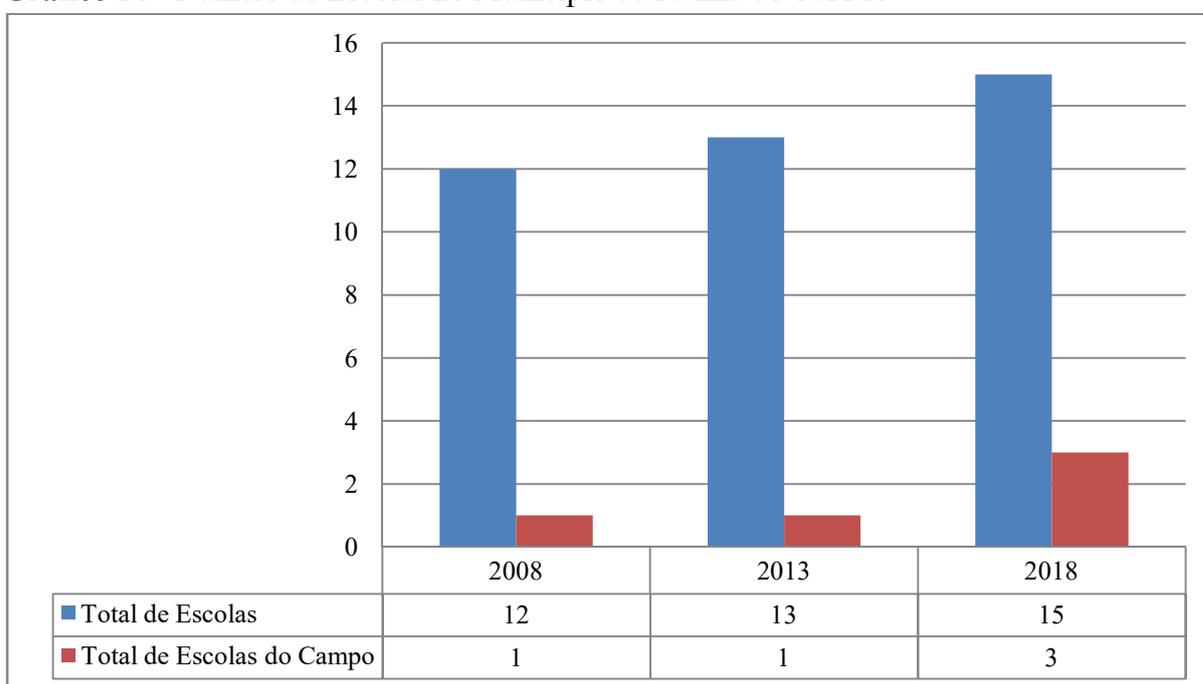
Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	13	38,46	7,69
	2013	13	53,85	30,77
	2018	13	76,92	61,54
Terra Indígena	2008	6	0,00	0,00
	2013	5	28,57	0,00
	2018	7	28,57	14,29

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Na Tabela 22, registra-se que o percentual de escolas situadas na zona rural em Dourados estava dividido entre as situadas em terra indígena e as de localização “não se aplica”, as quais constituem a maioria. Aponta-se que, nas instituições de ensino indígenas, não foi verificada existência de qualquer dependência ou sanitário acessível em 2008, sendo que, em 2013, 28,57% delas passou a dispor de banheiro adequado, percentual mantido até 2018. No que tange às dependências, somente há registros em 2018, indicando que 14,29% apresentavam as dependências adequadas ao PAEE. Já nas escolas de localização “não se aplica”, dentre as quais 38,46% tinham banheiros adequados em 2008, tiveram aumento de 100,00%, chegando a 76,92% em 2018, de acordo com as informações coletadas. Dessas instituições, sugere-se que 7,69% apresentavam dependências adequadas em 2008, sendo que, após um acréscimo de 700,26%, no ano de 2018, 61,54% passou a dispor desse tipo de acessibilidade.

O Gráfico 14 engloba dados do total de escolas no município de Fátima do Sul.

Gráfico 14 - Número de Escolas no Município de Fátima do Sul/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008 registram-se 12 escolas, sendo uma na zona rural. Em 2013, apresenta-se que o número geral de escolas aumentou para 13, sendo uma do campo. Ao final do período, em 2018, sugere-se que o total de escolas nesse município era de 15, sendo três

delas situadas no meio rural. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 25,00% no número geral de escolas e de 200,00% em escolas do campo.

A Tabela 23 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Fátima do Sul que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 23 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Fátima do Sul/MS

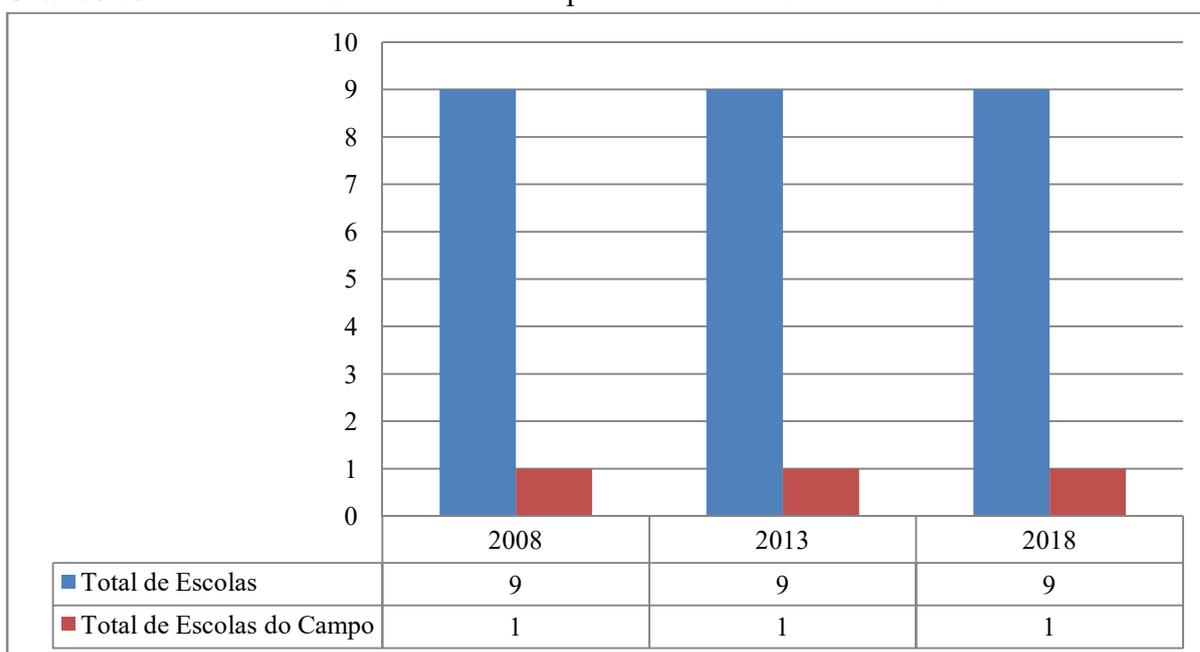
Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	1	0,00	0,00
	2013	1	0,00	0,00
	2018	3	33,33	33,33

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

No município de Fátima do Sul, a tabela apresenta que as escolas da zona rural estão concentradas em áreas registradas como “não se aplica”. Em relação à acessibilidade arquitetônica nos ambientes de ensino, sinaliza-se que, em 2008 e 2013 não havia qualquer escola que contasse com tais adequações. Já em 2018, os dados apontam que 33,33% passou a apresentar ambos, banheiro e dependências adequados ao PAEE.

O Gráfico 15 apresenta dados do total de escolas no município de Glória de Dourados.

Gráfico 15 - Número de Escolas no Município de Glória de Dourados/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Analisando tais dados, observamos que, em todo o período, tanto o número geral de escolas quanto o de instituições de ensino situadas no campo permaneceu o mesmo, sendo nove e um, respectivamente.

Sobre o percentual de escolas situadas na zona rural do município de Glória de Dourados que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 24.

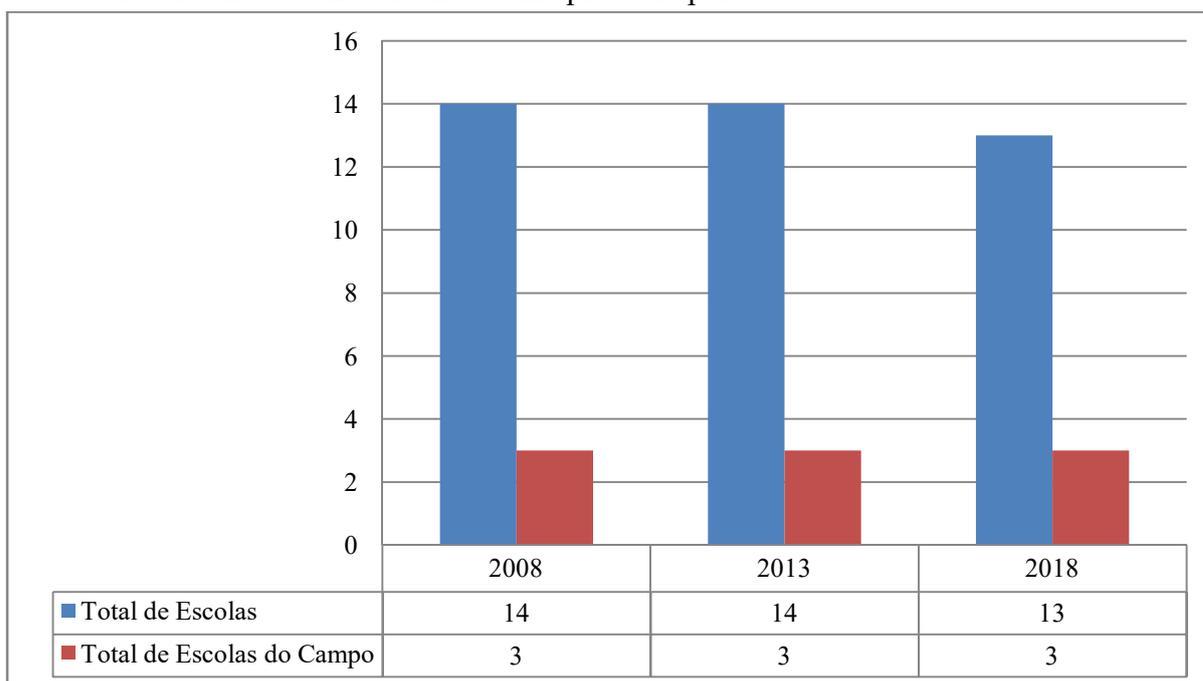
Tabela 24 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Glória de Dourados/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	1	0,00	0,00
	2013	1	0,00	0,00
	2018	1	0,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Os dados referentes ao município de Glória de Dourados apresentam que as escolas da zona rural estão concentradas em áreas de localização “não se aplica”. No que tange à acessibilidade arquitetônica nessas escolas, não foi registrada, no período analisado, nenhuma instituição com banheiro acessível. Ao considerar as dependências, no entanto, vemos que essa foi a realidade em 2008 e 2013, mas no ano de 2018, todas as escolas possuíam dependências adequadas, conforme os dados coletados.

O Gráfico 16 contém o quantitativo total de escolas no município de Itaporã.

Gráfico 16 - Número de Escolas no Município de Itaporã/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Nos anos de 2008 e 2013 registram-se 14 escolas, o que diminuiu para 13 em 2018. Assim, verificamos, por meio desses dados, um decréscimo de 7,14% no número geral de escolas. Já em relação ao número de instituições localizadas na zona rural, sugere-se que não houve mudanças, permanecendo em três durante esse período.

A Tabela 25 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Itaporã que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 25 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Itaporã/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	3	33,33	33,33
	2013	3	33,33	33,33
	2018	3	100,00	66,67

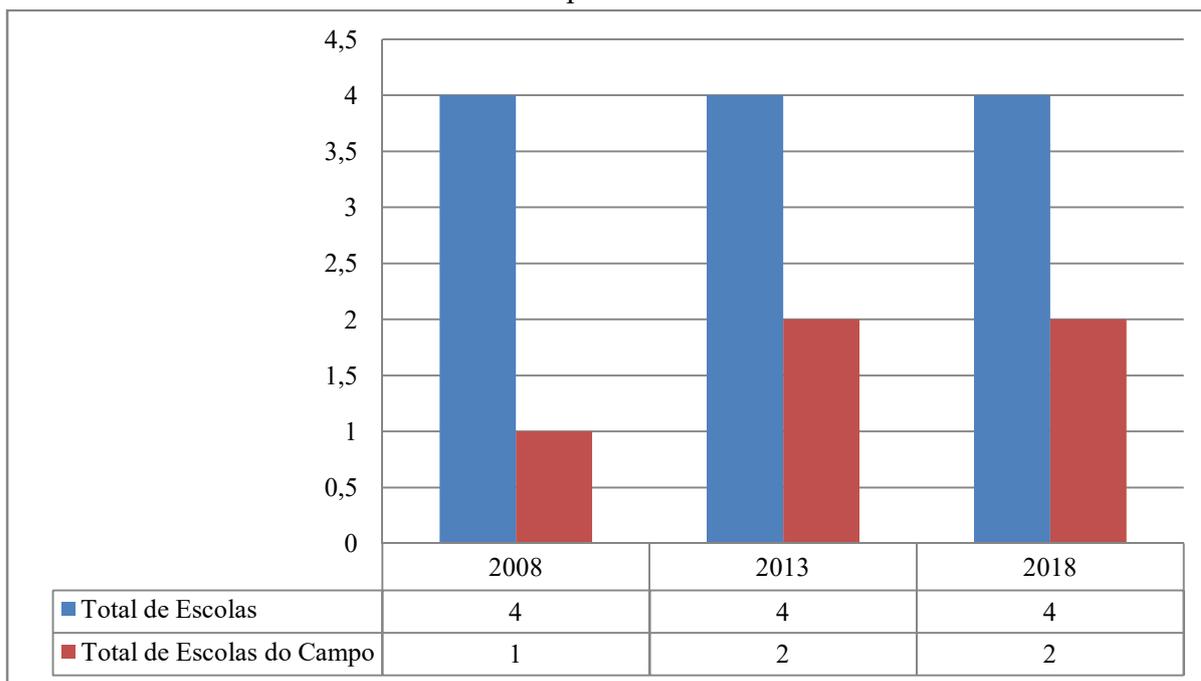
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

No município de Itaporã, há registros de que todas as escolas da zona rural estão situadas em áreas de localização “não se aplica”. Em relação à acessibilidade arquitetônica nos ambientes de ensino, os indicadores apontam que, em 2008 e 2013, o percentual de

instituições que dispunha de banheiro ou dependências adequados era de 33,33%. Já em 2018, indica-se que todas as escolas possuíam banheiros nesse padrão, enquanto 66,67% apresentava as dependências adequadas, o que representou um aumento de 200,03% e 100,03% respectivamente.

O Gráfico 17 contém o número total de escolas no município de Jateí.

Gráfico 17 - Número de Escolas no Município de Jateí/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em todo o período de 2008 a 2018 os indicadores sinalizam quatro escolas nessa localidade. Já em relação ao número de instituições situadas na zona rural, em 2008 foi registrada uma e, após um aumento de 100,00%, passou a apresentar duas em 2013 e 2018.

Sobre o percentual de escolas situadas na zona rural do município de Jateí que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 26.

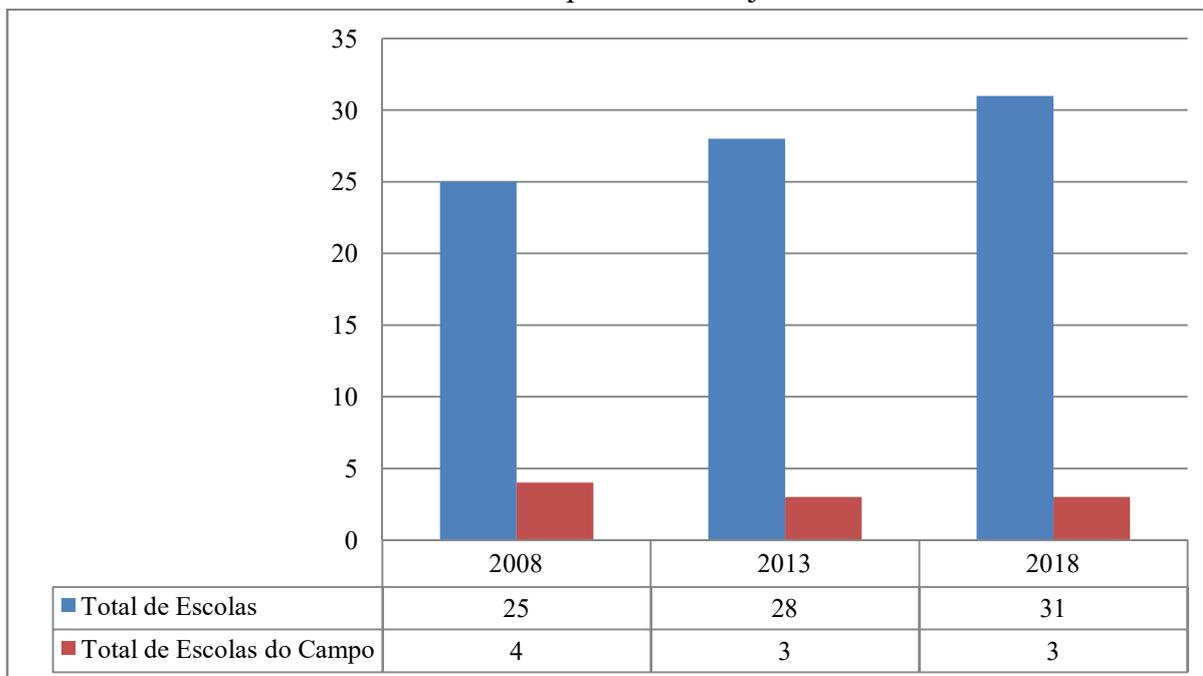
Tabela 26 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Jateí/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	0	0,00	0,00
	2013	1	0,00	0,00
	2018	1	0,00	0,00
Assentamento	2008	1	0,00	0,00
	2013	1	0,00	0,00
	2018	1	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

De acordo com os dados levantados, as escolas no município de Jateí situam-se em terras de assentamento e áreas registradas como “não se aplica”. Em 2008 apresenta-se que a totalidade das escolas encontrava-se em assentamentos, enquanto que, de 2013 a 2018, o percentual passou a ser de 50,00% para cada área. No período analisado, podemos verificar por meio da tabela que, nesse município, nenhuma das escolas apresentou qualquer acessibilidade, seja por banheiros ou dependências adequados ao PAEE.

O Gráfico 18 apresenta dados do total de escolas no município de Maracaju.

Gráfico 18 - Número de Escolas no Município de Maracaju/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008 os dados apontam a existência de 25 escolas, sendo que quatro estavam localizadas na zona rural. Já em 2013, sugere-se que o número geral de escolas aumentou para 28 e, em 2018, para 31. A quantidade de instituições situadas no meio rural, no entanto, permaneceu em número de três a partir de 2013 até o fim do período, conforme o gráfico. Assim, verificamos, por meio desses dados, um acréscimo de 24,00% no número geral de escolas e uma diminuição de 25,00% no que se refere às escolas do campo.

A Tabela 27 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Maracaju que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 27 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Maracaju/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	2	0,00	0,00
	2013	2	50,00	100,00
	2018	1	100,00	100,00
Assentamento	2008	1	100,00	0,00
	2013	1	0,00	100,00
	2018	1	0,00	0,00
Terra Indígena	2008	1	0,00	0,00
	2013	0	0,00	0,00
	2018	1	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Em Maracaju registra-se que as escolas encontram-se em terras indígenas, áreas de localização “não se aplica” e assentamentos. Em 2008 os indicadores apontam que, 50,00% das escolas situava-se na zona rural em localização “não se aplica”, enquanto a outra metade estava dividida igualmente entre terras indígenas e de assentamentos. No ano de 2013, apresenta-se que esse percentual passou a ser 66,67% em “não se aplica” e 33,33% em assentamentos. Já em 2018, o percentual de escolas em localização “não se aplica” foi reduzido e passou a representar 33,33% do total, sendo que o mesmo percentual foi registrado nas instituições das demais localidades, conforme se denota dos dados coletados.

Acerca da acessibilidade arquitetônica, há indicação de que nas escolas de localização “não se aplica” não havia qualquer registro em 2008. Já em 2013, sinaliza-se que 50,00% das escolas possuíam banheiros adequados e 100,00% dependências acessíveis. Em 2018, sugere-

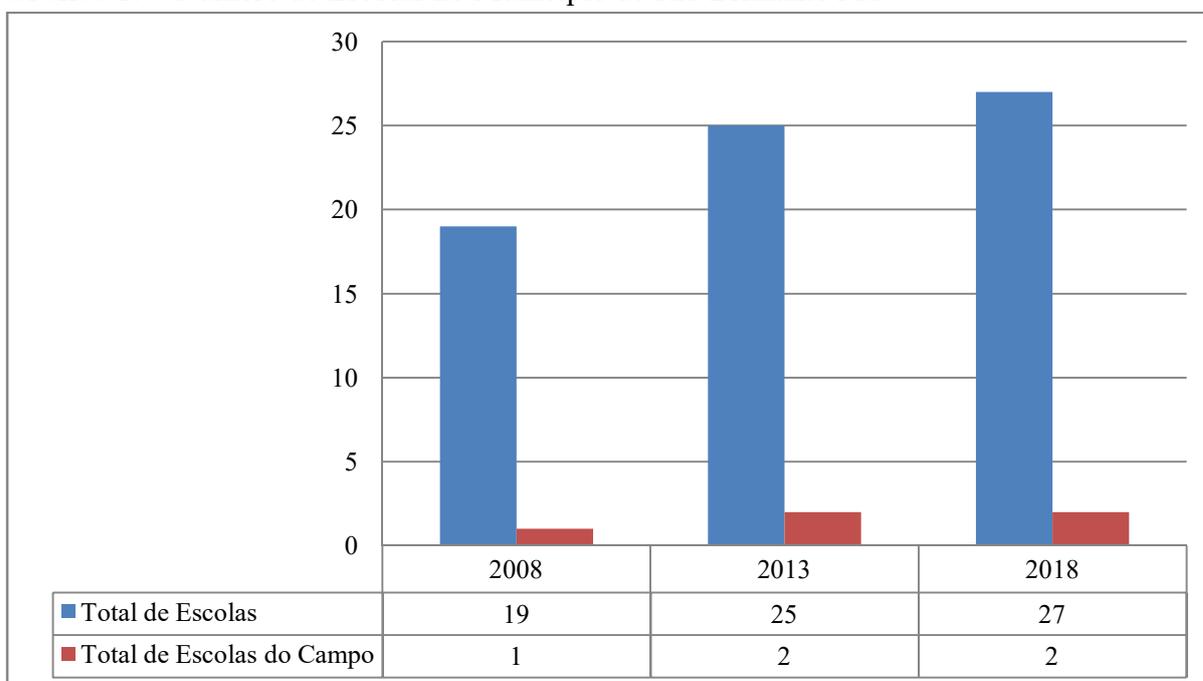
se que o percentual de instituições com sanitários acessíveis dobrou e atingiu 100,00%, mesmo patamar das que continham dependências adequadas.

Nas localidades de assentamento, de acordo com as informações da tabela, as escolas que dispunham de banheiros adequados somavam 100,00% em 2008, sendo que nenhuma possuía dependências nesses padrões, cenário que foi invertido no ano de 2013. Já em 2018, indica-se que todas as escolas de assentamento estavam sem qualquer estrutura acessível.

As escolas indígenas, por outro lado, permaneceram sem estruturas acessíveis em 2008 e em 2013, mas em 2018, 100,00% delas apresentavam banheiros e dependências adequadas ao PAEE, como demonstram os indicadores levantados.

O Gráfico 19 engloba dados do total de escolas no município de Rio Brillhante.

Gráfico 19 - Número de Escolas no Município de Rio Brillhante/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008 registram-se 19 escolas, sendo uma na zona rural. Em 2013, os dados indicam que o número geral de escolas aumentou para 25, sendo duas do campo. Ao final do período, em 2018, sinaliza-se que o total de escolas nesse município era de 27, sendo duas delas situadas no meio rural. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 42,10% no número geral de escolas e de 100,00% em escolas do campo.

Acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Rio Brillhante que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 28.

Tabela 28 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Rio Brilhante/MS

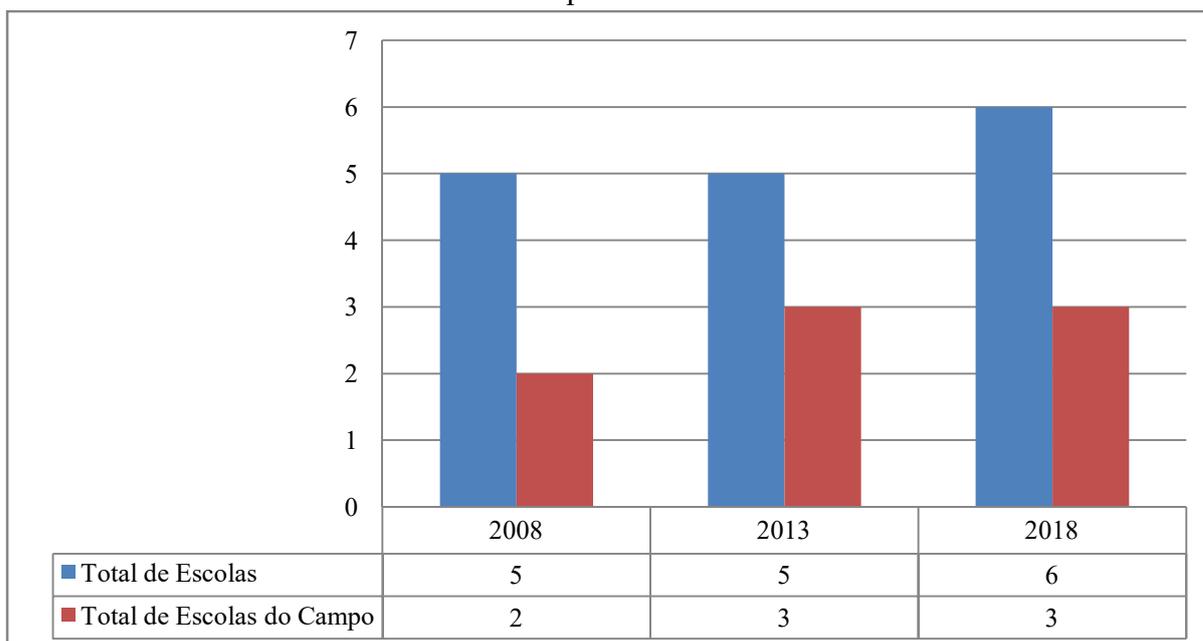
Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	1	0,00	0,00
	2013	0	0,00	0,00
	2018	2	100,00	0,00
Assentamento	2008	0	0,00	0,00
	2013	2	0,00	0,00
	2018	0	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Ao analisar os dados referentes ao município de Rio Brilhante, vemos que as escolas da zona rural situam-se, nos anos de 2008 e 2018 em áreas de localização “não se aplica” e, em 2013, em terras de assentamento. No que tange à acessibilidade arquitetônica nessas escolas, os indicadores sugerem que, em 2013 e 2008, nenhuma instituição apresentou tais padrões. Já em 2018, apresenta-se que todas as escolas de áreas de localização “não se aplica” dispunham de banheiros adequados, mas nenhuma apresentava dependências adequadas.

Em 2013, havia registro de 100,00% das escolas em áreas de assentamentos. Porém, nesse mesmo ano, não foi indicada a existência de sanitários ou dependências adequados nessas instituições.

O Gráfico 20 engloba dados do total de escolas no município de Vicentina.

Gráfico 20 - Número de Escolas no Município de Vicentina/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2008 registram-se cinco escolas, sendo duas na zona rural. Em 2013, apresenta-se que o número geral de escolas permaneceu cinco, sendo três do campo. Ao final do período, em 2018, o total de escolas nesse município aumentou para seis, sendo três delas situadas no meio rural, conforme as informações do gráfico. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 20,00% no número geral de escolas e de 50,00% em escolas do campo.

A Tabela 29 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Vicentina que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

Tabela 29 - Escolas do Campo com Banheiros e/ou Dependências Adequadas no Município de Vicentina/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
Não se aplica	2008	2	50,00	50,00
	2013	3	66,67	33,33
	2018	3	100,00	66,67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

No município de Vicentina, indica-se que todas as escolas da zona rural estão situadas em áreas de localização “não se aplica”. Em relação à acessibilidade arquitetônica nesses ambientes de ensino, os dados apontam que, em 2008, o percentual de instituições que dispunha de banheiro ou dependências adequados era de 50,00%. Já em 2018, as que contavam com banheiros acessíveis atingiram, após aumento registrado em 2013, 100,00%, de acordo com as informações coletadas. Por outro lado, apresenta-se que as escolas com dependências adequadas, sofreram queda em 2013, mas ainda, em relação a 2008, aumentaram em 100,03%, chegando a 66,67% no final do período.

Após analisar descritivamente os dados sobre acessibilidade arquitetônica das escolas de cada município da região da Grande Dourados, é possível traçar alguns esboços dos diversos cenários presentes nos microcontextos desta localidade, cada qual com suas especificidades. No entanto, para poder melhor compreender e delinear análises mais aprofundadas sobre este eixo, enxergamos a necessidade de um cotejamento com dados de nível macro (estaduais, regionais e nacionais). Para tanto, calculamos a média percentual de escolas que apresentam cada item de acessibilidade dos três recortes temporais selecionados (2008, 2013 e 2018), a fim de tornar viáveis as comparações.

No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, a média de escolas situadas em áreas de localização “não se aplica” que possuía banheiro adequado foi de 47,87%, enquanto das que apresentavam dependências adequadas foi 33,13%. Nas áreas de assentamentos, o primeiro percentual foi de 45,01%, enquanto o segundo de 24,85%. Já em terras indígenas, a média de escolas com acessibilidade nos banheiros foi de 27,53%, sendo que nas dependências esse percentual somava 10,01%.

Em relação às médias estaduais de escolas situadas em áreas de localização “não se aplica” e que possuem acessibilidade nos sanitários, os municípios de Caarapó, Deodópolis, Douradina, Dourados, Itaporã, Maracaju e Vicentina apresentaram médias percentuais superiores. Já os que não chegaram a esse índice foram Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí e Rio Brilhante, dentre as quais, dois não dispõem de qualquer banheiro adequado nessas escolas. Acerca das dependências, verificamos que Caarapó, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí e Rio Brilhante detêm médias inferiores às estaduais, sendo que duas dessas cidades também registraram média zero nesse indicador. Os demais municípios, no entanto, superaram o percentual médio do estado.

Ao tratar sobre as escolas situadas em assentamentos, observamos sua existência em três municípios, Jateí, Maria e Rio Brilhante. Comparando com a média do estado, todas apresentaram índices inferiores em sanitários adequados. Já em relação às dependências, somente Maracaju apresentou média maior que a de Mato Grosso do Sul.

No que tange às escolas indígenas, as quais se situam nos municípios de Caarapó, Douradina, Dourados e Maracaju. Em relação à presença de escolas com banheiros adequados, somente Dourados detém média inferior à do estado. Por outro lado, Maracaju apresenta índice médio superior ao estadual no que diz respeito às dependências, enquanto os demais permaneceram abaixo desse valor.

Em âmbito macrorregional, o Centro-Oeste brasileiro apresentou uma taxa média de escolas situadas em áreas de localização “não se aplica” com banheiros acessíveis no patamar de 24,73%, enquanto a de dependências foi de 15,33%. Nas instituições de assentamentos, aquela média foi de 26,95% e esta de 14,76. Já nas escolas indígenas, a média que detinha banheiro adequado foi de 6,47%, sendo que a das dependências ficou em 2,63%.

Como esses indicadores foram inferiores aos de Mato Grosso do Sul, vemos alteração no cenário comparativo. Dentre os municípios da região da Grande Dourados com escolas de localização “não se aplica”, ficaram abaixo da média macrorregional Fátima do Sul, Glória de Dourados e Jateí, sendo que os demais permaneceram acima em relação à presença de banheiros adequados. Já no que se refere às dependências, constatamos que os municípios

com médias inferiores foram Fátima do Sul, Jateí e Rio Brillhante, enquanto os demais detinham índices maiores.

De outro lado, comparando as escolas de assentamentos, notamos que somente Maracaju deteve médias superiores às macrorregionais, tanto em banheiros quanto em dependências acessíveis. Já os municípios de Jateí e Rio Brillhante, demonstraram médias inferiores em ambos os ambientes.

As escolas situadas em terras indígenas, por sua vez, na região da Grande Dourados, tiveram médias superiores em todos os municípios, no quesito banheiros adequados. Já em relação às dependências, os percentuais médios de instituições com acessibilidade nesse ambiente foram inferiores nos municípios de Caarapó e Douradina, enquanto nos demais obtiveram resultados acima da média macrorregional.

Na esfera nacional, as médias foram menores do que as demais. As escolas de localização “não se aplica” com banheiros adequados representaram 8,69%, enquanto as que possuíam dependências acessíveis foram 6,24%. Em assentamentos, o primeiro índice foi de 9,27%, sendo o segundo de 5,57%. Já em terras indígenas, os percentuais foram de 2,68% e 1,59%, respectivamente, para aquelas que tinham banheiros ou dependências adequadas.

Analisando os dados das escolas de localização “não se aplica” da região da Grande Dourados, vemos que apresentam, em sua maioria, médias superiores à nacional. Os percentuais de instituições com banheiros adequados somente foram inferiores nos municípios de Glória de Dourados e Jateí, de forma que os demais se mostraram maiores. Em relação às dependências, os municípios de Jateí e Rio Brillhante detinham menores números, enquanto o restante possuía média acima da nacional.

Em assentamentos, verificamos que somente as escolas do município de Maracaju detinham médias maiores que a nacional. Jateí e Rio Brillhante, portanto, apresentaram indicadores inferiores ao cenário do país, seja em banheiros quanto em dependências adequadas.

De outro lado, os municípios com escolas indígenas demonstraram médias percentuais maiores que a nacional, no que tange aos banheiros acessíveis. Já em relação às dependências, Caarapó e Douradina detinham índices inferiores, enquanto Dourados e Maracaju possuíam posições acima da média do país.

O panorama das condições de acessibilidade da região da Grande Dourados, como visto, não está isolado e faz parte de uma problemática que se estende por todo o Brasil. Apesar de inúmeros municípios, em média, terem indicadores superiores aos níveis mais amplos, não há como ignorar o percentual significativo de escolas que carece qualquer

condição de acessibilidade, haja vista que, mesmo nesta região, poucos são os municípios com médias acima de 60,00% no que tange a banheiros ou dependências adequadas.

Pensando a inclusão do PAEE, portanto, a partir do modelo social da deficiência, cujo mote é a eliminação de barreiras na sociedade, Santos (2018, p. 45), ressalta que:

Entende-se que a acessibilidade está relacionada a barreiras e que estas impedem o acesso das pessoas, dos alunos aos prédios, a escolas, a praças, a comunicação, a aprendizagem. Considera-se, então, que a acessibilidade é a remoção de barreiras, permitindo ao indivíduo a participação ativa na sociedade.

Os dados em questão indicam uma paulatina remoção de barreiras, mas cabe refletir ainda sobre como essa acessibilidade tem sido concebida na prática do cotidiano escolar. Silva Filho e Kassar (2019), ao estudarem a realidade das escolas de um município do estado de Mato Grosso do Sul, verificaram que as percepções acerca das modificações arquitetônicas que visam garantir acessibilidade não estão nos padrões exigidos. Dependências como banheiros encontravam-se abandonados, sem qualquer higiene ou, em alguns casos, servindo como depósito de materiais, o que indica o desprezo com as populações envolvidas.

Em sua pesquisa, Santos (2018) também constata a mesma situação. Para além da falta de acessibilidade nos sanitários, alerta para a ausência de pisos táteis, rampas, equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e transporte que sejam adequados à utilização do PAEE. Sem eles, o processo de ensino e aprendizagem desse público fica comprometido, colocando em questão o próprio direito à educação dos sujeitos camponeses.

Assim, em que pesem os aumentos observados no período de 2008 a 2018, a matéria acessibilidade ainda merece destaque nas discussões, principalmente para problematizar até que ponto os dados estatísticos dessa região são fidedignos ao contexto que enfrenta o PAEE em cada escola.

Neste estudo, entendemos acessibilidade como um sistema que engloba a totalidade escolar. Sobre isso, há um ponto nos indicadores que precisa ser destacado. Identificamos que a maior parte das adequações de acessibilidade ocorreu nos banheiros, enquanto que as dependências permaneceram com menores índices. Isto nos leva a pensar que em um certo número de instituições ocorrem o que podemos denominar de acessibilidade meramente formal, ou seja, realizam-se adequações em ambientes específicos, a fim de atender alguma demanda “urgente” e mantêm-se o entorno inacessível a estudantes com mobilidade reduzida, se utilizarmos o exemplo desses sujeitos. É nesse cenário que podemos supor situações em

que a escola possui um banheiro acessível em seu interior, mas o aluno sequer consegue adentrar sozinho ao ambiente escolar para utilizá-lo.

De acordo com Gonçalves (2014), a acessibilidade ainda demanda muito debate no meio acadêmico, pois muitos locais no meio rural ainda não possuem os padrões mínimos exigidos pela legislação. Sua pesquisa em áreas de assentamento indica que as escolas ainda contam com ambientes inadequados, de forma que as aulas são ministradas em salões ou mesmo embaixo de árvores. Apesar dos esforços dos professores, as poucas condições dessas escolas dificultam o interesse dos alunos, causando grande evasão escolar.

Sobre a educação quilombola, Mantovani (2015) salienta que se encontra previsão de acessibilidade em todos os documentos que tratam sobre a temática, porém, o cenário nas escolas ainda é distante do pretendido. Para a autora, isso constitui um complicador ao acesso de alunos PAEE, tendo em vista que suas necessidades não são contempladas nessas instituições.

Fernandes (2015) pontua também que as escolas objeto de sua pesquisa enfrentam precárias condições no que diz respeito à acessibilidade. Encontrou instituições superlotadas, sem rampas ou, quando existentes, feitas de modo inadequado, falta de pavimentação interna, ausência de piso tátil e inexistência de adaptações. Essa conjuntura dificulta a mobilidade dos estudantes com deficiência, sendo que, em alguns casos, precisam ser carregados para ter acesso ao ambiente externo. Outra questão levantada pela autora foi a falta de acessibilidade nos transportes escolares. Quanto aos barcos, possuem entrada estreita, proa empinada e bancos inadequados e, assim como os ônibus, pouco espaço interno para acomodação de pessoas com dificuldades de locomoção.

Apesar deste trabalho não adentrar especificamente na acessibilidade dos transportes escolares, haja vista o Censo Escolar dispor unicamente sobre o uso ou não de transporte, sem qualquer variável que indique a presença de acessibilidade nesses meios, cabe trazer algumas discussões acerca do assunto. Pensar o acesso do PAEE que vive na zona rural envolve, além das problemáticas diretamente ligadas às escolas, os meios de deslocamento desses alunos até estas instituições, pois, com transporte inadequados, muitos estudantes podem sequer chegar às escolas para serem escolarizados.

Com base em dados estatísticos, Caiado e Gonçalves (2014) destacam que entre 2007 e 2012, em média 64,5% dos alunos camponeses com deficiência deslocam-se até áreas urbanas para receberem escolarização. Questionam, no entanto, como tem ocorrido esse deslocamento e em quais condições se encontram os veículos utilizados para o transporte desses alunos.

Em terras indígenas, problemas relacionados ao transporte escolar são relatados por Sá (2015). Na aldeia pesquisada, não foi verificada a existência desse serviço, de maneira que os alunos têm de fazer todo o percurso a pé, caminhando em média quarenta minutos, seja em trilhas repletas de mato ou às margens de rodovias de tráfego intenso.

Assim, a acessibilidade no transporte é importante ponto a ser considerado para a inclusão do PAEE, pois “[...] o transporte escolar público é condição necessária para que seja cumprido o direito à educação para todos” (CAIADO; GONÇALVES, 2014, p. 128).

Analisando as questões arquitetônicas, podemos refletir sobre como a estrutura física de certas instituições atuam como ferramentas de disciplinamento e normalização de sujeitos considerados “anormais”.

As disciplinas são métodos que possibilitam o controle das minúcias do corpo e suas forças, impondo certa docilidade e utilidade aos sujeitos sobre os quais seu domínio se estende. Para permitir um controle efetivo, a disciplina utiliza da organização e distribuição dos indivíduos no espaço de forma analítica. Essa distribuição busca evitar as aglomerações confusas e desordenadas, viabilizando o estabelecimento de espaços onde cada um tem seu lugar determinado, satisfazendo a necessidade de vigilância constante, assim como a medição de méritos e aplicação de sanções. É um “procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 2014b, p. 140).

A necessidade de vigilância repercute na organização estrutural e arquitetônica de determinados espaços. Fonseca (2012) ressalta que esse dispositivo de poder é amplo e capaz de difundir-se em todo o corpo social, definindo como devem ocorrer as relações quotidianas das pessoas. Esse modelo tem por função garantir a formação de uma sociedade disciplinar.

O dispositivo que articula essas questões e permite que a vigilância seja constante é o *Panóptico*. Tal figura propõe a possibilidade de vigiar sem ser visto, mas deixando claro que a vigilância existe. Dessa forma, pode ser utilizado para modificar comportamentos e treinar os indivíduos, tornando-os mais eficientes, de acordo com o que se espera deles. Assim, partindo de uma espacialidade onde todos podem ser facilmente localizados e vigiados, o panoptismo potencializa os efeitos do poder, assegurando sua eficácia, seja em materiais, tempo e pessoal (FOUCAULT, 2014b).

Em relação à distribuição dos indivíduos em determinados espaços, centrados em instituições, Foucault (2013, p. 113) pontua que:

Na época atual, todas essas instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – têm por finalidade não excluir, mas, ao

contrário, fixar os indivíduos [...]. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber [...]. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma. [...] Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão.

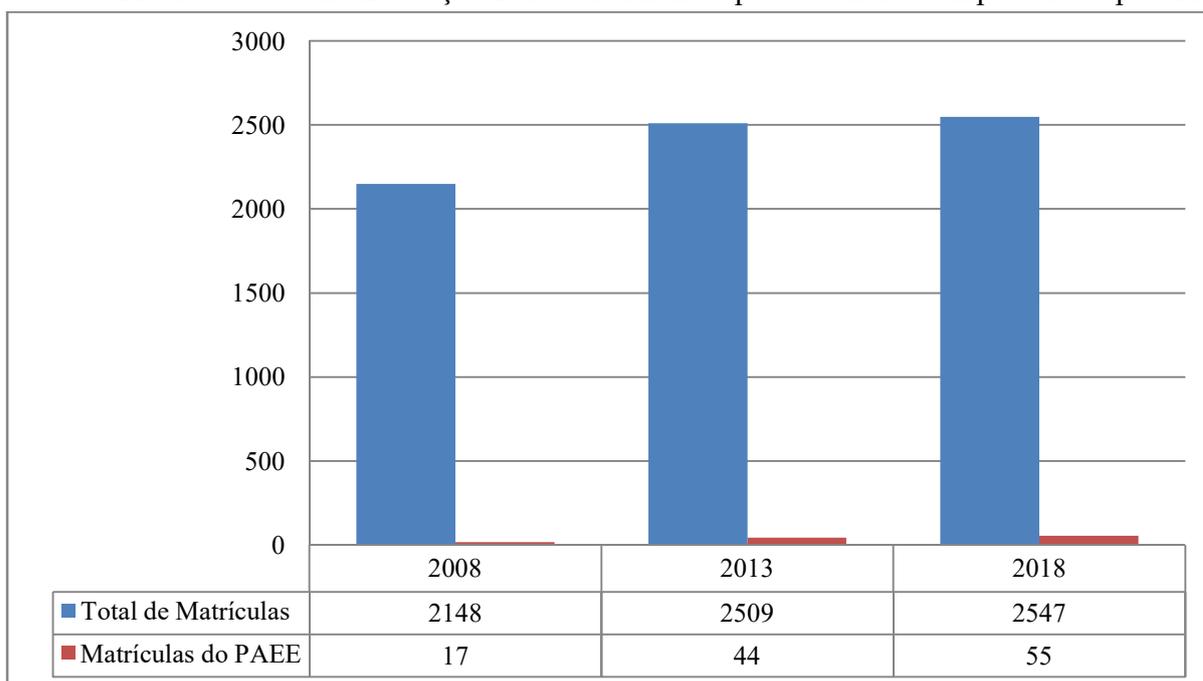
Foucault (2013) ressalta a oposição que existe entre a reclusão e a marginalização, presentes nas instituições do século XVIII e o “sequestro”, que passa a tomar espaço a partir do século XIX, com a finalidade de incluir e normalizar. Diante disso, pontua a existência de uma rede intraestatal de sequestro por meio de instituições, as quais podem ou não ser dominadas pelo aparelho do Estado. Nesses locais, ocorre a extração total do tempo e o controle dos corpos. Surge, ainda, um novo tipo de poder para punir e recompensar quando necessário, um poder que é capaz de extrair um saber dos indivíduos controlados, mediante sua observação, classificação, registro e análise de seus comportamentos.

Podemos pensar as instituições de ensino, portanto, como parte dessa rede intraestatal de sequestro. Tanto as escolas públicas, quanto as particulares ou especializadas, adotam essas técnicas de sequestro dos indivíduos, “anormais” ou não. Elas são planejadas para possibilitar o disciplinamento, a vigilância e controle por meio de suas estruturas arquitetônicas, práticas e regulamentos internos, todos se movimentando em conjunto para normalizar e fixar esses sujeitos a determinada ordem social.

3.4 Matrículas

Com base na coleta realizada no banco de dados de matrículas do Censo Escolar, neste eixo, discutimos os resultados dos indicadores obtidos, que consistem em matrículas de alunos PAEE na Educação Básica, conforme a localização da escola na região *locus* da pesquisa, assim como sua distribuição em classes comuns ou especiais/escolas exclusivas, e o quantitativo que frequenta o AEE.

O Gráfico 21 contém dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Caarapó.

Gráfico 21 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Caarapó/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 2.148 estudantes camponeses, sendo que desse total, 17 eram PAEE. Em 2013, sugere-se que o quantitativo geral de alunos aumentou para 2.509, enquanto do PAEE para 44. No último ano de coleta, 2018, há indicação de que o total de alunos camponeses nesse município chegou a 2.547, sendo 55 deles PAEE. Tais dados demonstram um aumento de 18,57% nas matrículas gerais e 223,52% do PAEE no período analisado.

A Tabela 30 engloba os dados acerca de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Caarapó, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 30 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Caarapó/MS

(Continua)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	
					AEE (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	Não se aplica	2008	1	100,00	0,00	-
		2013	12	100,00	0,00	0,00
		2018	10	100,00	0,00	60,00

Tabela 30 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Caarapó/MS

(Conclusão)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)		AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	0	0,00	0,00	0,00	-
	2013	18	100,00	0,00	0,00	72,22
	2018	32	100,00	0,00	0,00	31,25
Escolas Situadas na Zona Urbana	2008	16	37,50	62,50	62,50	-
	2013	14	78,57	21,43	21,43	71,43
	2018	13	84,62	15,38	15,38	61,54

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

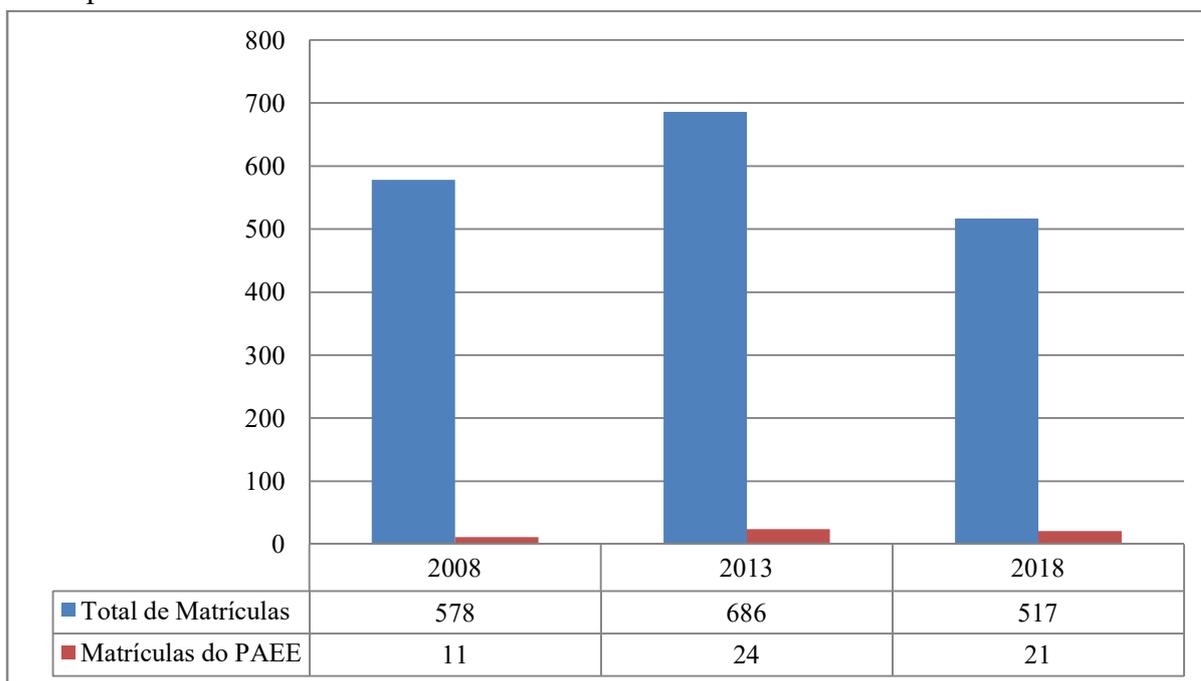
Com base nesses dados, podemos observar que, em 2008, a maioria dos camponeses PAEE estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 94,12%, enquanto o restante desses indivíduos estava matriculado em escolas da zona rural em localização “não se aplica”. Ainda em 2013, aponta-se que este cenário foi invertido e, em 2018, a maior parte dos alunos tinha matrícula em escolas indígenas, representando 58,18%, sendo que 23,64% ainda permaneceu em escolas urbanas e 18,18% em escolas da zona rural de localização “não se aplica”. Tanto nestas, quanto nas escolas indígenas, não verificamos ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas.

Já nas escolas urbanas, os dados indicam que 62,50% desse público estava em ambientes segregados, enquanto 37,50% em classes comuns. Ao longo do período, as matrículas foram se concentrando nas classes comuns, totalizando 84,62% em face de 15,38% nas classes especiais ou escolas exclusivas.

No que tange às matrículas no AEE, apresenta-se um aumento ocorrido nas escolas situadas no campo em localização “não se aplica”, nas quais nenhum aluno frequentava tal atendimento em 2013 e, em 2018, passou a ter 60,00% desse público atendido. Nas escolas indígenas e urbanas houve diminuição. Naquelas, o decréscimo foi de 56,72%, enquanto nestas o percentual de alunos matriculados no AEE diminuiu 13,84%.

O Gráfico 22 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Deodópolis.

Gráfico 22 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Deodápolis/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, os indicadores apontam para a existência de 578 estudantes camponeses, sendo que desse total, 11 eram PAEE. Em 2013, sinaliza-se que o número geral de alunos aumentou para 686, enquanto do PAEE para 24. Ao final do período, em 2018, o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 517, sendo 21 deles PAEE, de acordo com as informações coletadas. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um decréscimo de 10,55% nas matrículas gerais e um aumento de 90,90% do PAEE entre 2008 e 2018.

Acerca das matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Deodápolis, em relação à localização da escola onde estão matriculados, podemos observar a Tabela 31.

Tabela 31 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Deodápolis/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas	
				AEE (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	1	100,00	0,00	-
	2013	14	100,00	0,00	85,71
	2018	8	100,00	0,00	37,50

Tabela 31 – Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Deodápolis/MS

(Conclusão)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)		AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	2008	10	20,00	80,00		-
	2013	10	90,00	10,00		90,00
	2018	13	61,54	38,46		15,38

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

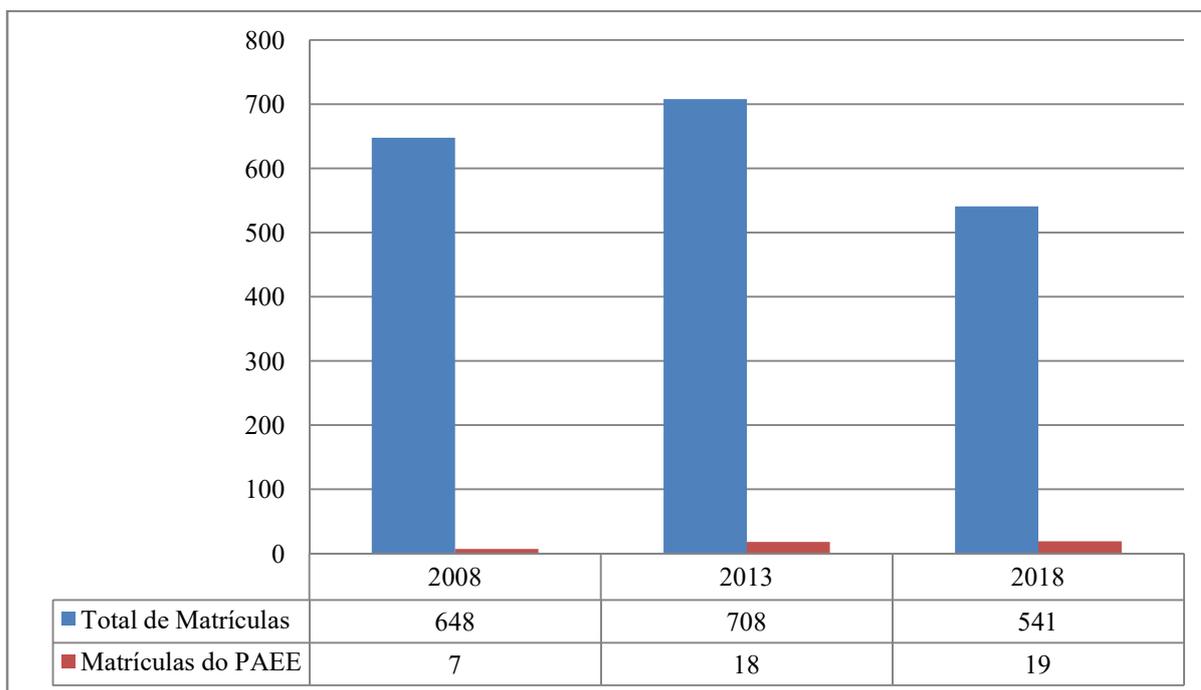
Com base nessa tabela, apresenta-se que, em 2008, a maioria do PAEE que vivia no campo estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 90,91%, sendo que o restante desses sujeitos encontrava-se em escolas situadas na zona rural de localização “não se aplica”. Apesar do aumento de matrículas nestas escolas em 2013, no ano de 2018, registra-se que 61,90% desses alunos ainda permaneciam em escolas urbanas, enquanto 38,10% em escolas da zona rural de localização “não se aplica”. No campo, não foi constatada ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas.

Já nas escolas urbanas, os dados demonstram que os estudantes nesses ambientes totalizavam 80,00% em 2008, enquanto 20,00% em classes comuns. Ao longo do período, as matrículas foram se concentrando nas classes comuns, totalizando 61,54% em face de 38,46% nas classes especiais ou escolas exclusivas, conforme sinaliza a tabela.

Em relação ao AEE, registra-se que tanto nas escolas urbanas quanto naquelas situadas na zona rural, houve diminuição no percentual de alunos que frequentavam esse atendimento. Nas primeiras, o decréscimo foi de 56,24%, enquanto nas últimas a diminuição no percentual de alunos matriculados no AEE foi de 82,91%.

O Gráfico 23 contém dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Douradina.

Gráfico 23 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Douradina/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 648 estudantes camponeses, sendo que desse total, sete eram PAEE. Em 2013, apresenta-se que o número geral de alunos aumentou para 708, enquanto do PAEE para 18. Já em 2018, as informações apontam que o total de alunos camponeses nesse município decresceu para 541, sendo 19 deles PAEE. Tais dados demonstram uma diminuição de 16,51% nas matrículas gerais e um aumento de 171,42% do PAEE entre 2008 e 2018.

A Tabela 32 engloba os dados sobre matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Douradina, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 32 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Douradina/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)		AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	3	100,00	0,00		-
	2013	4	100,00	0,00		75,00
	2018	0	0,00	0,00		0,00

Tabela 32 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Douradina/MS

(Conclusão)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	4	50,00	50,00	-
		2013	14	92,86	7,14	50,00
		2018	19	100,00	0,00	63,16

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas de localização “não se aplica”, situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

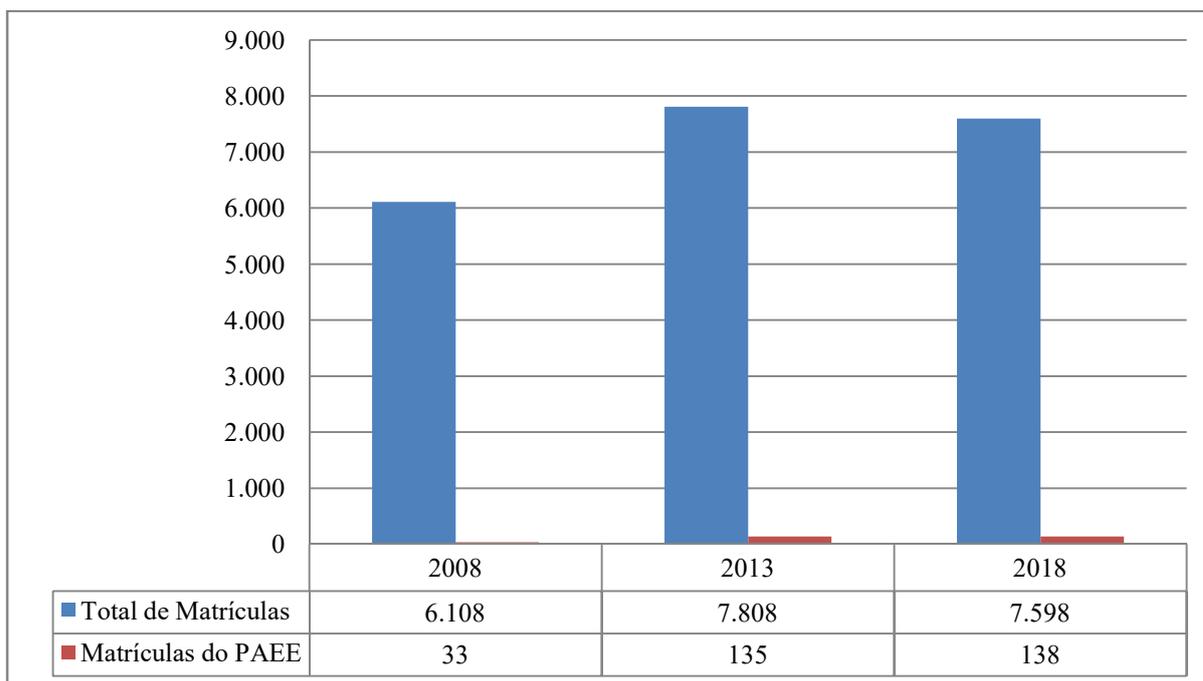
Analisando a tabela em questão, podemos observar um movimento de aumento constante do percentual de camponeses PAEE matriculado em escolas da zona urbana, representando 57,14% em 2008 e atingindo 100,00% das matrículas em 2018. De outro lado, indica-se que, nas escolas indígenas, onde os estudantes PAEE matriculados somavam 42,86% em 2008, não apresentou nenhuma matrícula em 2018.

No período em estudo, não foi registrada ocorrência de matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas em escolas indígenas. No entanto, aponta-se que, nas instituições urbanas um percentual de 50,00% estava inserido nessas turmas, sofrendo redução até atingir zero em 2018, quando a totalidade dos estudantes possuía matrículas em salas comuns.

No que tange às matrículas no AEE, apresenta-se um aumento de 26,32% ocorrido nas escolas situadas na zona urbana, nas quais 50,00% dos alunos frequentavam tal atendimento em 2013 e, em 2018, passou a ter 63,16% desse público atendido. Nas escolas indígenas, o percentual que era de 75,00% em 2013, atingiu zero em 2018, eis que não mais existiam alunos PAEE matriculados nessas localidades, conforme os dados coletados.

O Gráfico 24 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Dourados.

Gráfico 24 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Dourados/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 6.108 estudantes camponeses, sendo que desse total, 33 eram PAEE. Em 2013, sugere-se que o número geral de alunos aumentou para 7.808, enquanto do PAEE para 135. Ao final do período, em 2018, é indicado que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 7.598, sendo 138 deles PAEE. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um acréscimo de 24,39% nas matrículas gerais e de 318,18% do PAEE no período.

Sobre as matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Dourados, em relação à localização da escola onde estão matriculados, podemos observar a Tabela 33.

Tabela 33 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Dourados/MS

(Continua)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Não se aplica	2008	6	100,00	0,00	-
		2013	72	100,00	0,00	59,72
		2018	72	100,00	0,00	45,83

Tabela 33 – Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Dourados/MS

(Conclusão)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Terra Indígena	2008	11	100,00	0,00	-
		2013	31	100,00	0,00	64,52
		2018	29	100,00	0,00	58,62
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	16	93,75	6,25	-
		2013	32	37,50	62,50	18,75
		2018	37	67,57	32,43	24,32

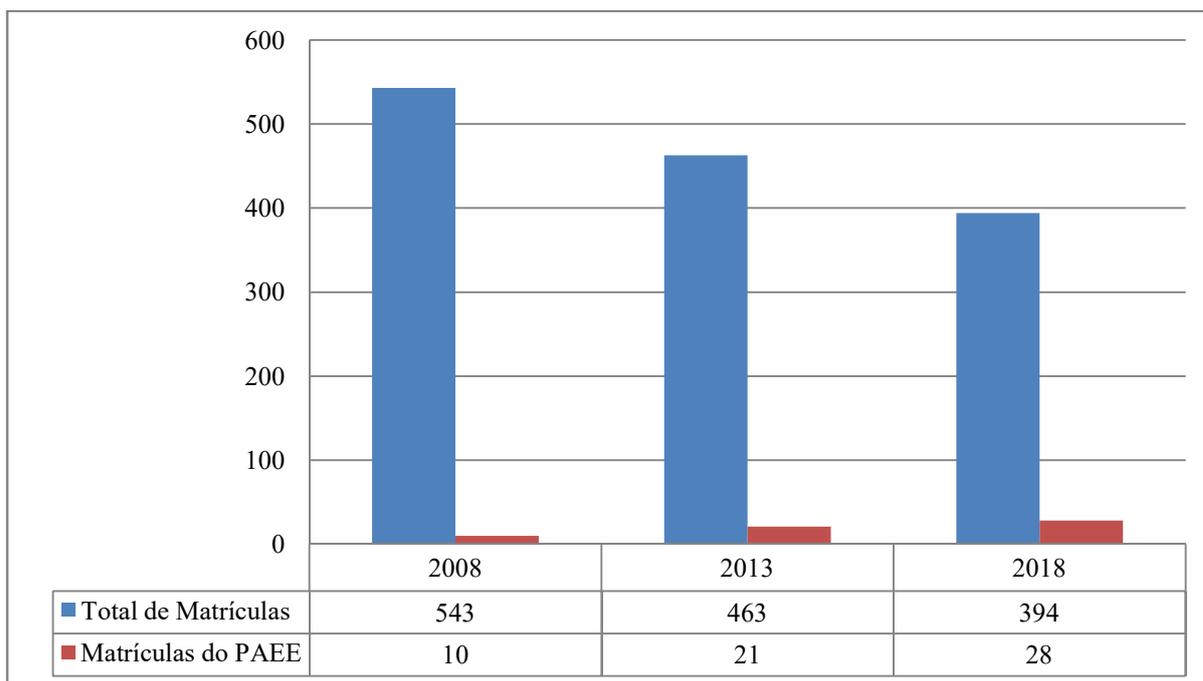
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Com base nessa tabela, registra-se que, em 2008, a maioria do PAEE que vivia no campo estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 48,48%, sendo que o restante desses sujeitos encontrava-se em escolas situadas na zona rural em localização “não se aplica”, 18,18%, ou em terras indígenas, 33,33%. Já no ano de 2018, há dados de que 52,17% desses alunos frequentavam escolas do campo de localização “não se aplica”, enquanto 26,81% estavam em escolas urbanas e, após diminuição, 21,01% das matrículas dos estudantes concentravam-se em escolas indígenas. No campo, não foi constatada ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas. Já nas escolas urbanas, sugere-se que os estudantes nesses ambientes totalizavam 6,25% em 2008, enquanto 93,75% em classes comuns. Ao longo do período, as matrículas foram se concentrando nas classes especiais ou escolas exclusivas, totalizando 62,50% em 2013 e 32,43% em 2018. Apesar do aumento em 2013, o número de alunos em classes comuns voltou a ser maioria em 2018, com 67,57%, de acordo com as informações da tabela.

Em relação ao AEE, apresenta-se que, nas escolas situadas na zona rural, houve diminuição no percentual de alunos que frequentavam esse atendimento, ao contrário das escolas urbanas que experimentaram aumento. Nas escolas do campo de localização “não se aplica”, indica-se que o decréscimo foi de 23,25%; naquelas situadas em terras indígenas, de 9,14%, enquanto nas instituições da zona urbana o percentual de alunos matriculados no AEE obteve acréscimo de 29,70%.

O Gráfico 25 contém dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Fátima do Sul.

Gráfico 25 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Fátima do Sul/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, as informações sugerem que existiam 543 estudantes camponeses, sendo que desse total, 10 eram PAEE. Em 2013, aponta-se que o número geral de alunos diminuiu para 463, havendo aumento do PAEE para 21. Já em 2018, sinaliza-se que o total de alunos camponeses nesse município decresceu para 394, sendo 28 deles PAEE. Tais dados demonstram uma diminuição de 27,44% nas matrículas gerais e um aumento de 180,00% do PAEE no período em questão.

A Tabela 34 engloba os dados sobre matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Fátima do Sul, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 34 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Fátima do Sul/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas	
				AEE (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	1	100,00	0,00	-
	2013	8	100,00	0,00	62,50
	2018	16	100,00	0,00	62,50

Tabela 34 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Fátima do Sul/MS

(Conclusão)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	9	66,67	33,33	-
		2013	13	69,23	30,77	23,08
		2018	12	66,67	33,33	41,67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

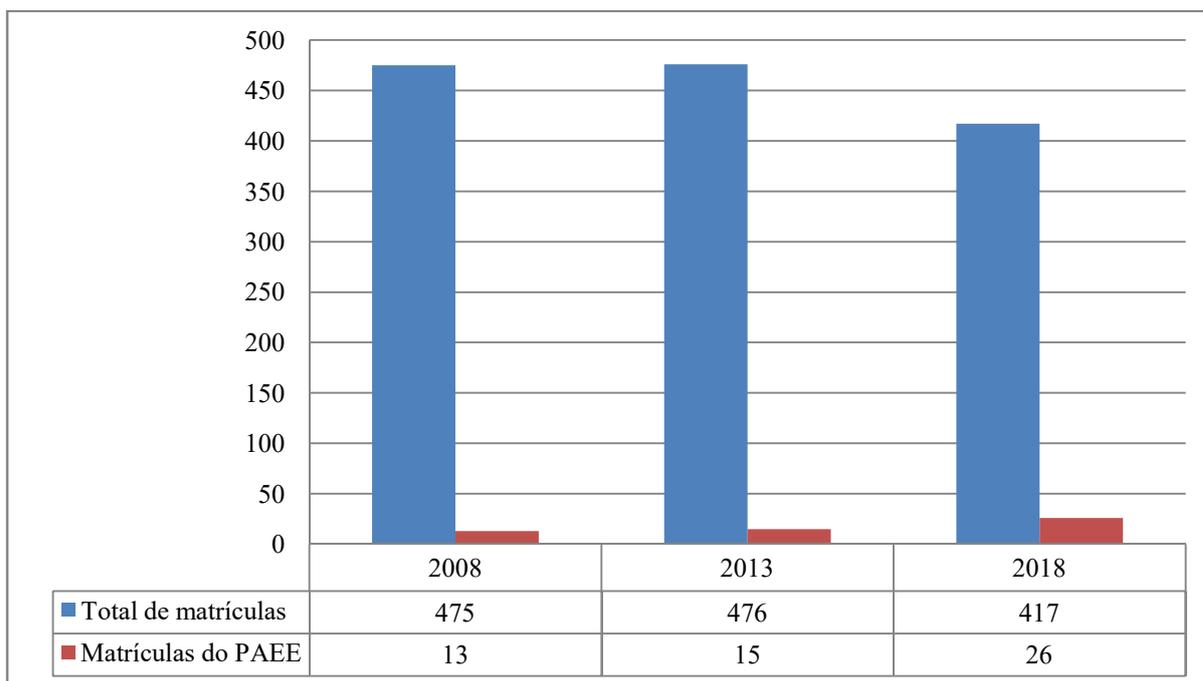
Analisando essa tabela, podemos observar um movimento de aumento constante do percentual de camponeses PAEE matriculado em escolas da zona rural de localização “não se aplica”, partindo de 10,00% em 2008 e atingindo 57,14% em 2018. Já nas escolas urbanas, apresenta-se que os estudantes PAEE matriculados somavam 90,00% em 2008 e 42,86% em 2018.

No período em estudo, não verificamos ocorrência de matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas em escolas da zona rural. No entanto, registra-se que nas instituições urbanas um percentual de 33,33% estava inserido, em 2008, nessas turmas, sofrendo redução em 2013, mas voltando ao mesmo patamar em 2018, entretanto o número de matrículas em classes comuns foi superior em todo o período.

No que tange às matrículas no AEE, os indicadores apontam que houve estagnação nas escolas do campo, permanecendo em 62,50% dos alunos. Nas escolas situadas na zona urbana, no entanto, foi registrado um aumento de 80,54% nos estudantes que frequentavam tal atendimento entre 2013 e 2018.

O Gráfico 26 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Glória de Dourados.

Gráfico 26 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Glória de Dourados/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 475 estudantes camponeses, sendo que desse total, 13 eram PAEE. Em 2013, apresenta-se que o número geral de alunos aumentou para 476, enquanto do PAEE diminuiu para 15. Ao final do período, em 2018, os indicadores sinalizam que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 417, sendo 26 deles PAEE. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um decréscimo de 12,21% nas matrículas gerais e um aumento de 100,00% do PAEE no período.

Sobre as matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Glória de Dourados, em relação à localização da escola onde estão matriculados, podemos observar a Tabela 35.

Tabela 35 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Glória de Dourados/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas	
				AEE (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	1	100,00	0,00	-
	2013	7	100,00	0,00	100,00
	2018	7	100,00	0,00	71,43

Tabela 35 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Glória de Dourados/MS

(Conclusão)

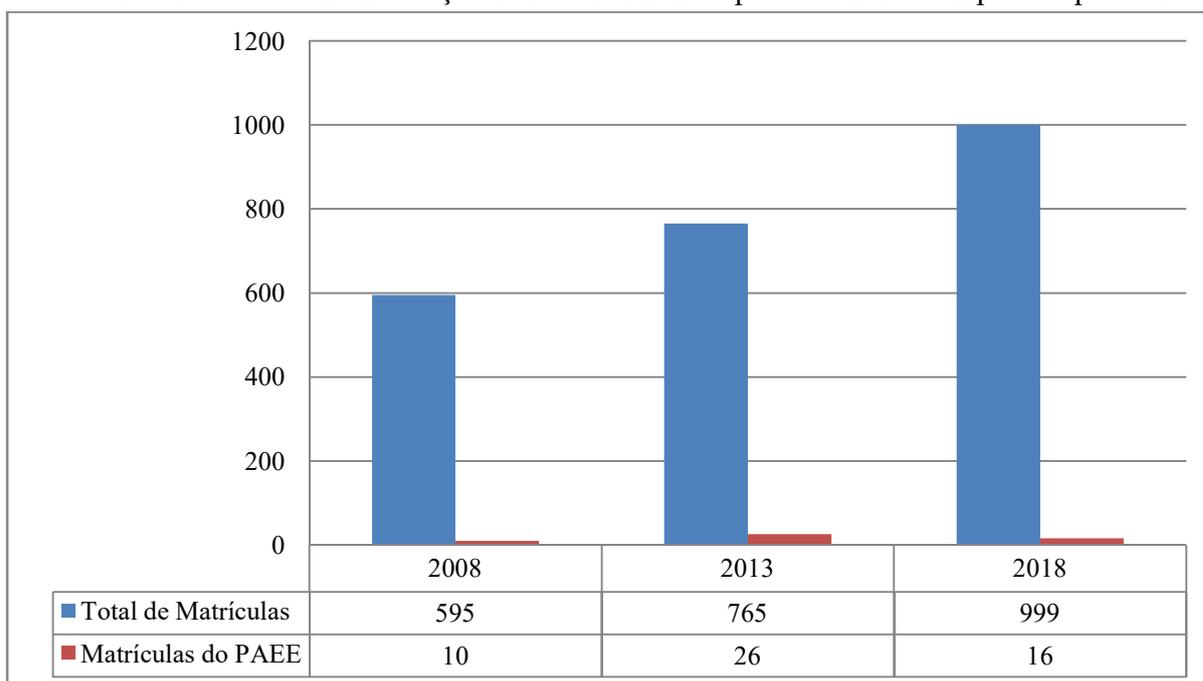
Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)		AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	2008	12	75,00	25,00	-	
	2013	8	37,50	62,50	50,00	
	2018	19	84,21	15,79	63,16	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Com base nessa tabela, registra-se que, em 2008, a maioria do PAEE que vivia no campo estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 92,31%, sendo que o restante desses sujeitos encontrava-se em escolas situadas na zona rural de localização “não se aplica”, 7,69%. Apesar da diminuição mais acentuada em 2013, o percentual de matrículas em escolas urbanas permaneceu superior, voltando a aumentar em 2018, totalizando 73,08%, quando nas escolas do campo este número atingiu 26,92%, conforme indicam os dados coletados. Na zona rural, não foi constatada ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas. Entretanto, aponta-se que, nas escolas urbanas, os estudantes nesses ambientes totalizavam 25,00% em 2008 e, apesar do aumento em 2013, voltou a ser reduzido para 15,79% em 2018, em razão de 84,21% nas classes comuns.

Em relação ao AEE, sugere-se que, nas escolas situadas na zona rural, houve diminuição no percentual de alunos que frequentavam esse atendimento, ao contrário das escolas urbanas que experimentaram aumento. Nas escolas do campo em localização “não se aplica”, registra-se o decréscimo de 28,57%, enquanto nas instituições da zona urbana o percentual de alunos matriculados no AEE obteve acréscimo de 26,32%.

O Gráfico 27 contém dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Itaporã.

Gráfico 27 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Itaporã/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 595 estudantes camponeses, sendo que desse total, 10 eram PAEE. Em 2013, o quantitativo geral de alunos aumentou para 765, enquanto do PAEE para 26. No último ano de coleta, 2018, indica-se que o total de alunos camponeses nesse município chegou a 999, sendo 16 deles PAEE. Tais dados demonstram um aumento de 67,89% nas matrículas gerais e 60,00% do PAEE no período analisado.

A Tabela 36 engloba os dados acerca das matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Itaporã, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 36 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Itaporã/MS

(Continua)

Escolas Situadas na Zona Rural	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas	
					AEE (%)	
	Não se aplica	2008	6	100,00	0,00	-
		2013	5	100,00	0,00	100,00
		2018	5	100,00	0,00	60,00

Tabela 36 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Itaporã/MS

(Conclusão)

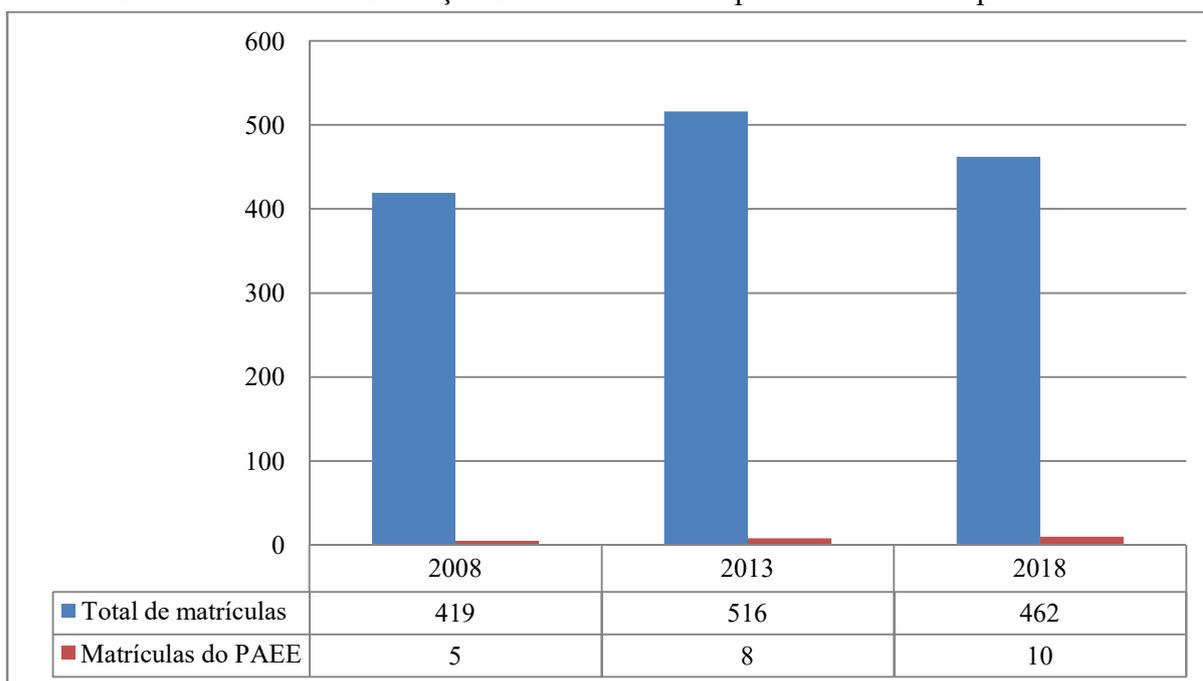
	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	4	25,00	75,00	-
		2013	21	90,48	9,52	52,38
		2018	11	81,82	18,18	9,09

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Analisando esses dados, podemos observar que, em 2008, a maioria dos camponeses PAEE estava matriculada em escolas da zona rural de localização “não se aplica”, representando 60,00%, enquanto o restante desses indivíduos encontrava-se em escolas da zona urbana. Ainda em 2013, registra-se que este cenário foi invertido e, em 2018, mesmo com redução ao período anterior, a maior parte dos alunos tinha matrícula em escolas urbanas, representando 68,75%, sendo que 31,25% ainda permaneceram em escolas da zona rural. Nestas instituições não verificamos ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas. Já nas escolas urbanas, aponta-se que 75,00% desse público estava em ambientes segregados em 2008. Ao longo do período, as matrículas foram se concentrando nas classes comuns, totalizando 81,82% em face de 18,18% nas classes especiais ou escolas exclusivas em 2018, conforma os dados indicam.

No que tange às matrículas no AEE, registra-se diminuição tanto em escolas urbanas quanto naquelas situadas no campo. Nas primeiras houve decréscimo de 82,64%, enquanto nestas o percentual de alunos matriculados no AEE diminuiu 40,00%.

O Gráfico 28 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Jateí.

Gráfico 28 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Jateí/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 419 estudantes camponeses, sendo que desse total, cinco eram PAEE. Em 2013, os dados apontam que o número geral de alunos aumentou para 516, enquanto do PAEE para oito. Ao final do período, em 2018, apresenta-se que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 462, sendo 10 deles PAEE. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um acréscimo de 10,26% nas matrículas gerais e de 100,00% do PAEE no período.

Sobre o percentual de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Jateí, em relação à localização da escola onde estão matriculados, podemos observar a Tabela 37.

Tabela 37 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Jateí/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	
				AEE (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	0	0,00	0,00	-
	2013	4	100,00	0,00	75,00
	2018	3	100,00	0,00	33,33

Tabela 37 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Jateí/MS

(Conclusão)

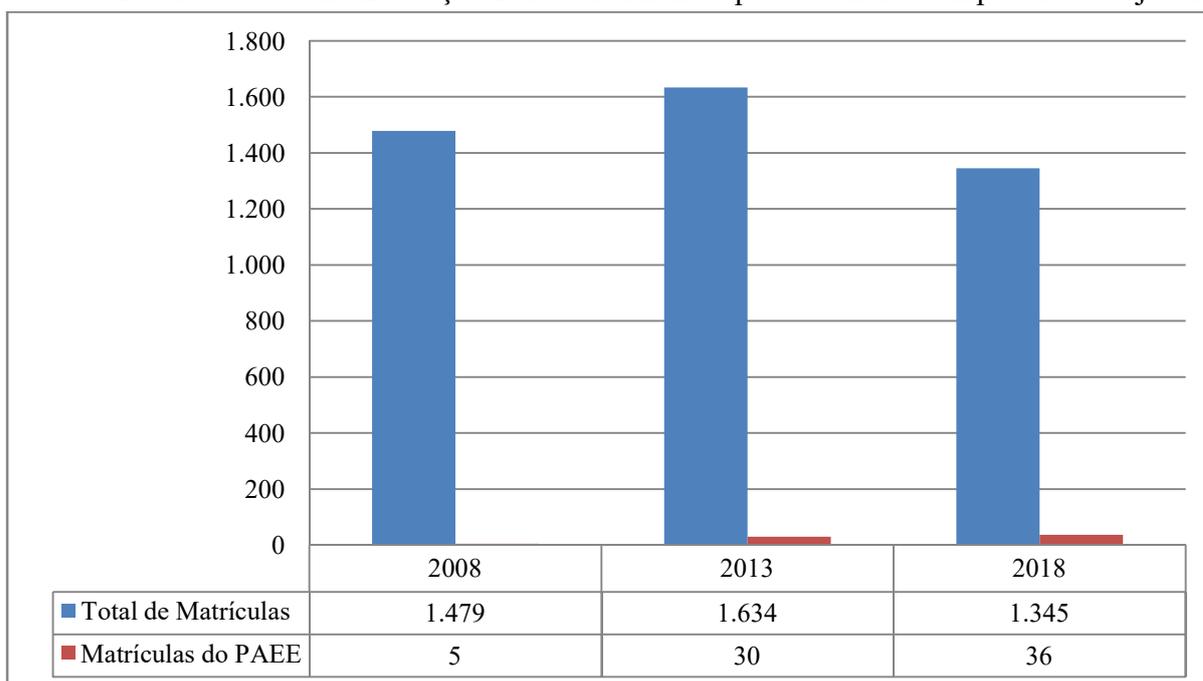
	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Assentamento	2008	2	100,00	0,00	-
		2013	2	100,00	0,00	0,00
		2018	1	100,00	0,00	100,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	3	100,00	0,00	-
		2013	2	100,00	0,00	50,00
		2018	6	100,00	0,00	16,67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Com base nessa tabela, sinaliza-se que, em 2008, a maioria do PAEE que vivia no campo estava matriculada em escolas da zona urbana, representando 60,00%, sendo que o restante desses sujeitos encontrava-se em escolas situadas em assentamentos, 40,00%. Já no ano de 2013, registra-se que 50,00% desses alunos frequentavam escolas do campo de localização “não se aplica”, enquanto 25,00% estavam em escolas em assentamentos e outros 25,00% em instituições urbanas. No ano de 2018, no entanto, os dados apontam que 60,00% das matrículas concentravam-se em escolas urbanas, 30,00% em escolas da zona rural registradas como “não se aplica” e 10,00% em assentamentos. No período, não foi constatada ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas.

Em relação ao AEE, sugere-se que, nas escolas situadas na zona rural em localização “não se aplica” e na zona urbana, houve diminuição no percentual de alunos que frequentavam esse atendimento, ao contrário das escolas de assentamentos. Nas escolas do campo de localização “não se aplica”, indica-se que o decréscimo foi de 55,56%; naquelas situadas na zona urbana, de 66,66%. Já nas instituições de assentamento, o percentual de alunos matriculados no AEE atingiu 100,00% em 2018, de acordo com os dados coletados.

O Gráfico 29 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Maracaju.

Gráfico 29 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Maracaju/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 1.479 estudantes camponeses, sendo que desse total, cinco eram PAEE. Em 2013, sugere-se que o número geral de alunos aumentou para 1.634, enquanto do PAEE para 30. Ao final do período, em 2018, há indicação de que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 1.345, sendo 36 deles PAEE. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um decréscimo de 9,06% nas matrículas gerais e um aumento de 620,00% do PAEE no período.

A Tabela 38 engloba os dados acerca das matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Maracaju, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 38 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Maracaju/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)		AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	1	100,00	0,00	0,00	-
	2013	3	100,00	0,00	0,00	0,00
	2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00

Tabela 38 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Maracaju/MS

(Conclusão)

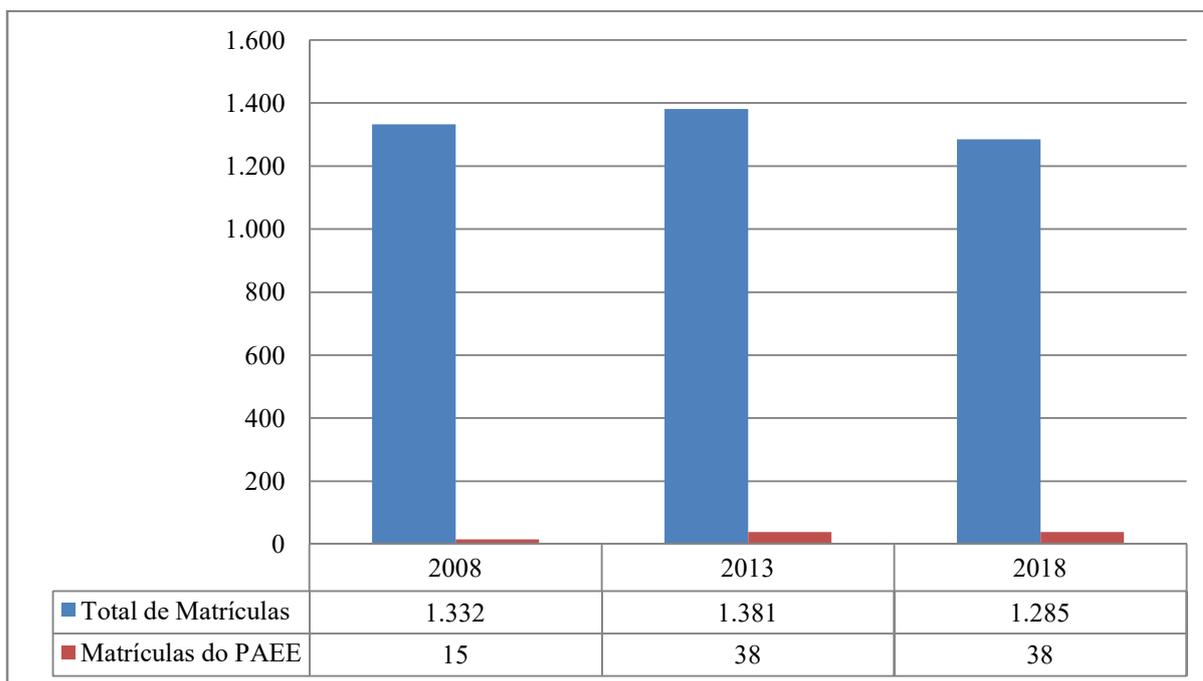
	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes	AEE (%)
					Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	Assentamento	2008	0	0,00	0,00	-
		2013	0	0,00	0,00	0,00
		2018	4	100,00	0,00	100,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	4	25,00	75,00	-
		2013	27	81,48	18,52	33,33
		2018	32	78,13	21,88	9,38

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Analisando a tabela em questão, podemos observar um movimento de aumento do percentual de camponeses PAEE matriculado em escolas da zona urbana, com 80,00% em 2008 e 88,89% em 2018. De outro lado, nas escolas situadas na zona rural de localização “não se aplica”, onde os estudantes PAEE matriculados somavam 20,00% em 2008, não apresentou nenhuma matrícula em 2018, conforme as informações levantadas. Nas instituições de assentamentos não foram registradas matrículas em 2008 e 2013, fechando 2018 com 11,11%. No período em estudo, os indicadores apontam que não houve matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas nas instituições camponesas. No entanto, apresenta-se que, nas instituições urbanas um percentual de 75,00% estava inserido nessas turmas em 2008, sofrendo redução até atingir 21,88% em 2018, em detrimento de 78,13% nas classes comuns.

No que tange às matrículas no AEE, os indicadores apontam que a totalidade dos alunos de escolas de assentamentos recebia tal atendimento em 2018. Nas escolas em localização “não se aplica” não foi constatada qualquer matrícula no AEE. De outro lado, foi registrada a redução de 71,85% ocorrida nas escolas situadas na zona urbana, em relação ao público que era atendido dessa forma.

O Gráfico 30 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Rio Brillante.

Gráfico 30 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Rio Brilhante/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, há dados que indicam a existência de 1.332 estudantes camponeses, sendo que desse total, 15 eram PAEE. Em 2013, aponta-se que o número geral de alunos aumentou para 1.381, enquanto do PAEE para 38. Ao final do período, em 2018, os indicadores sinalizam que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 1.285, sendo 38 deles PAEE. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um decréscimo de 3,52% nas matrículas gerais e um aumento de 153,33% do PAEE entre 2008 e 2018.

Acerca das matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Rio Brilhante, em relação à localização da escola onde estão matriculados, podemos observar a Tabela 39.

Tabela 39 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Rio Brilhante/MS

(Continua)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Não se aplica	2008	2	100,00	0,00	-
		2013	0	0,00	0,00	0,00
		2018	4	100,00	0,00	0,00

Tabela 39 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Rio Brilhante/MS

(Conclusão)

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Assentamento	2008	0	0,00	0,00	-
		2013	7	100,00	0,00	0,00
		2018	0	0,00	0,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	13	92,31	7,69	-
		2013	31	93,55	6,45	70,97
		2018	34	94,12	5,88	41,18

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

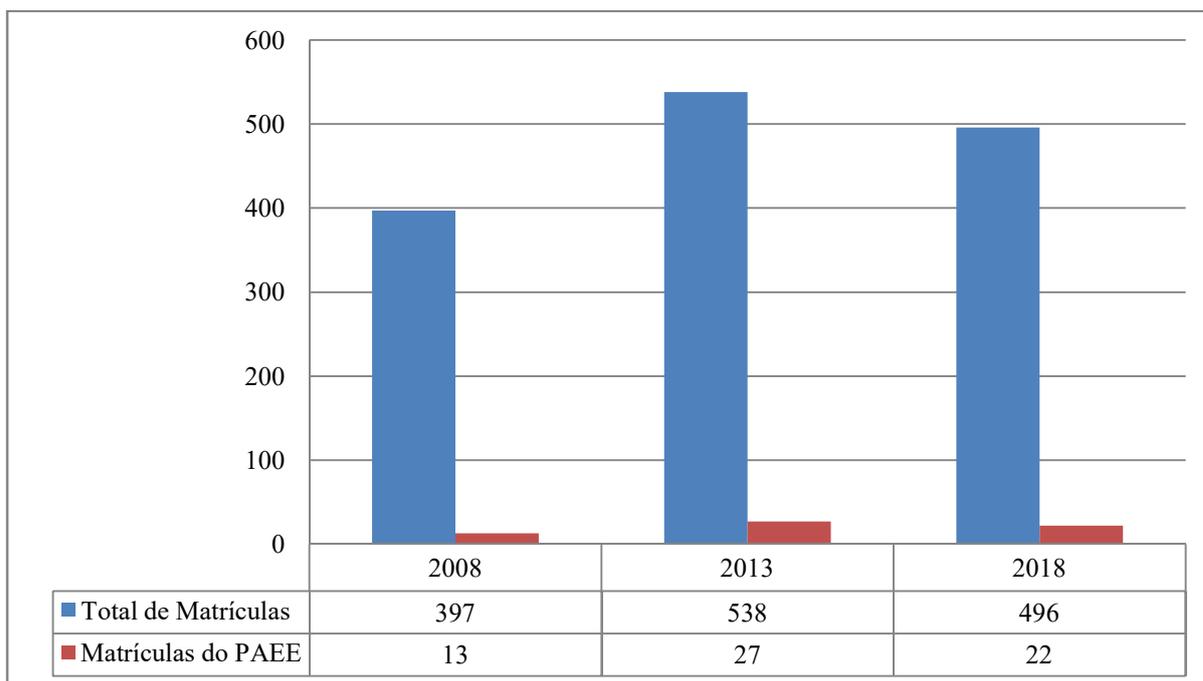
Os dados da tabela indicam um movimento de aumento do percentual de camponeses PAEE matriculado em escolas da zona urbana, representando 86,67% em 2008 e 89,47% em 2018. De outro lado, aponta-se que, nas escolas situadas na zona rural de localização “não se aplica”, onde os estudantes PAEE matriculados somavam 13,33% em 2008, não foram apresentadas matrículas em 2013 e, no ano de 2018, contava com 10,53% desse público. As instituições de assentamentos somente tiveram esses registros em 2013, quando concentravam 18,42% das matrículas.

Entre 2008 e 2018, não foi registrada ocorrência de matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas nas instituições da zona rural. Porém, nas escolas urbanas, ao longo do período, os indicadores apontam que as matrículas foram se concentrando nas classes comuns, iniciando com 92,31% em 2008 e fechando 2018 com 94,12% em face de 5,88% nas classes especiais ou escolas exclusivas.

No que tange às matrículas no AEE, os dados sugerem a inexistência desse atendimento nas escolas do campo. Já nas escolas situadas na zona urbana, foi registrada uma redução de 41,97% em relação ao público que frequentava o AEE no período em questão.

O Gráfico 31 abrange dados do total de matrículas de alunos que vivem no campo no município de Vicentina.

Gráfico 31 - Matrículas na Educação Básica de Alunos que Vivem no Campo – Vicentina/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2008, registram-se 397 estudantes camponeses, sendo que desse total, 13 eram PAEE. Em 2013, sinaliza-se que o número geral de alunos aumentou para 538, enquanto do PAEE para 27. Ao final do período, em 2018, apresenta-se que o total de alunos camponeses nesse município sofreu redução para 496, sendo 22 deles PAEE. Portanto, podemos verificar, por meio desses dados, um acréscimo de 24,93% nas matrículas gerais e de 69,23% do PAEE no período.

A Tabela 40 engloba os dados de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural do município de Vicentina, em relação à localização da escola onde estão matriculados.

Tabela 40 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Vicentina/MS

(Continua)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	
				AEE (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	2008	0	0,00	0,00	-
	2013	18	100,00	0,00	94,44
	2018	14	100,00	0,00	35,71

Tabela 40 - Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Localização da Escola – Vicentina/MS

(Conclusão)

Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)		AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	2008	13	100,00	0,00	-	-
	2013	9	100,00	0,00	44,44	44,44
	2018	8	75,00	25,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Com base nessa tabela, verificamos que, em 2008, a totalidade do PAEE que vivia no campo estava matriculada em escolas da zona urbana. Após diminuição, esse quantitativo terminou em 36,36% em 2018. Nas escolas situadas na zona rural de localização “não se aplica”, apesar da redução, passou a constituir maioria, sendo 66,67% em 2013 e 63,64% em 2018, conforme apontam os indicadores. No campo, não foi constatada ocorrência de alunos matriculados em classes especiais ou escolas exclusivas. Entretanto, nas escolas urbanas, mesmo não sendo o caso de 2008 e 2013, apresenta-se que os estudantes nesses ambientes totalizavam 25,00% em 2018, em detrimento de 75,00% nas classes comuns.

Em relação ao AEE, registra-se a diminuição no percentual de alunos que frequentavam esse atendimento. Nas escolas do campo de localização “não se aplica”, o decréscimo foi de 62,18%, enquanto nas instituições da zona urbana o percentual de alunos matriculados no AEE que, em 2013 era de 44,44%, atingiu zero em 2018, de acordo com as informações coletadas.

A fim de contextualizar os dados de matrículas de camponeses PAEE da região da Grande Dourados, calculamos as médias percentuais do estado de Mato Grosso do Sul, da macrorregião Centro-Oeste e Brasil, considerando os três recortes temporais selecionados.

A nível estadual, a média de matrículas de alunos PAEE em escolas de áreas de localização “não se aplica” foi de 18,13%, sendo que 100,0% estavam matriculados em classes comuns e 34,84% foi o percentual médio de matrículas no AEE. Nas áreas de assentamentos, o primeiro percentual foi de 11,98%, também mantendo média de 100,0% dos estudantes em classes comuns e 30,90% no AEE. Em terras indígenas, o percentual médio de alunos foi de 6,60%, todos em classes comuns e 36,10% no AEE. Já em escolas urbanas, a média de alunos PAEE oriundos do campo foi de 63,17%, dos quais 67,93% em classes

comuns e 32,07% em classes especiais ou escolas exclusivas, enquanto as matrículas no AEE somaram 37,37%.

Comparando esses percentuais com os levantados nos municípios da região da Grande Dourados em escolas de localização “não se aplica”, vemos que Caarapó, Maracaju e Rio Brillante apresentaram índices abaixo do estadual em relação às matrículas do PAEE e aos alunos que estão recebendo AEE, sendo que os demais demonstram médias superiores. No que se refere ao tipo de turma em que esses sujeitos estão matriculados, observamos que em todos os municípios o percentual foi de 100,00% em classes comuns.

Em escolas de assentamentos, verificamos que Maracaju e Rio Brillante tiveram médias menores que a estadual no que tange às matrículas do PAEE, enquanto Jateí obteve índice superior. De outro lado, comparando as médias de matrículas no AEE, somente Rio Brillante ficou em patamar inferior ao estadual. Desses alunos, em todos os municípios, o percentual em classes comuns foi de 100,00%.

Nas escolas situadas em áreas indígenas, observamos que os três municípios que possuem matrículas do PAEE nessas localidades, quais sejam Caarapó, Douradina e Dourados, apresentaram médias percentuais superiores às de Mato Grosso do Sul em número matrículas desses sujeitos e no AEE. Assim, como nas demais localidades, não houve registros de estudantes em classes especiais ou escolas exclusivas.

Com relação às escolas da zona urbana que recebem alunos do campo, vemos que os municípios de Caarapó, Dourados, Jateí e Vicentina apresentaram médias menores em número de matrícula do PAEE, sendo que o de Itaporã foi igual e dos demais acima do estadual. Sobre as matrículas no AEE, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Jateí, Maracaju e Vicentina demonstraram médias inferiores, enquanto os outros tiveram índices maiores que do estado. Ao contrário das demais localidades, na zona urbana o percentual médio de alunos em classes especiais ou escolas exclusivas foi superior ao estadual nos municípios de Caarapó, Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã e Maracaju, sendo que em Douradina, Jateí, Rio Brillante e Vicentina essa média foi menor que a base comparativa.

No âmbito da macrorregião Centro-Oeste, a média de matrículas de alunos PAEE em zonas de localização “não se aplica” foi de 27,00%, enquanto o índice dos que recebiam AEE era de 37,31%. A média de matrículas em classes comuns somou 97,08%, sendo de 2,92% a de alunos em classes especiais ou escolas exclusivas. Em áreas de assentamentos, a taxa média de matrículas foi de 8,11%, enquanto no AEE foi de 28,52%. Nessas localidades, assim como nas terras indígenas, a totalidade dos estudantes encontrava-se em classes comuns. Nas

escolas indígenas, o índice de matrículas atingiu 2,12%, enquanto no AEE esse resultado foi de 30,48%. Em escolas urbanas, o percentual médio de alunos PAEE totalizou 62,17%, sendo que no AEE foi registrado 42,66%. Sobre o tipo de turma, houve uma taxa de 82,90% em classes comuns e 17,10% em classes especiais ou escolas exclusivas.

Em escolas de localização “não se aplica” na região da Grande Dourados, os municípios de Caarapó, Jateí, Maracaju e Rio Brilhante apresentaram médias de matrículas de PAEE menores que a regional, sendo que as demais foram superiores. No que tange às matrículas no AEE, Caarapó, Maracaju e Rio Brilhante ficaram abaixo do índice regional, enquanto Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí e Vicentina obtiveram índices maiores. Em todos os municípios, as matrículas em classes comuns apresentaram médias superiores a do Centro-Oeste, sendo que o contrário ocorreu com as classes especiais e escolas exclusivas.

Nas escolas situadas em terras de assentamentos, observamos que Maracaju e Rio Brilhante tiveram médias inferiores que a macrorregional no que tange às matrículas do PAEE, enquanto Jateí obteve índice superior. De outro lado, comparando as médias de matrículas no AEE, somente Rio Brilhante ficou em patamar inferior ao do Centro-Oeste. Assim, como nas demais localidades, não houve registros de alunos em classes especiais ou escolas exclusivas.

Em escolas indígenas, verificamos que Caarapó, Douradina e Dourados, apresentaram médias percentuais superiores às da macrorregião Centro-Oeste em número matrículas desses sujeitos e no AEE. Desses estudantes, em todos os municípios, o percentual em classes comuns foi de 100,00%.

Acerca das matrículas do PAEE em escolas do campo da macrorregião Centro-Oeste, Nozu, Silva e Santos (2018) registraram o aumento no número dessas matrículas nos estados que compõem a localidade analisada. O estado que apresentou maior taxa de crescimento foi Mato Grosso, à frente de Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. As matrículas desses sujeitos encontram-se, na maior parte, em escolas públicas dos níveis municipal e estadual, com destaque para o ensino fundamental, cujo percentual predomina em relação às demais etapas. Desses alunos, os autores, verificaram que os maiores índices pertencem àqueles classificados com deficiência intelectual, coadunando com as pesquisas da área.

Comparando as escolas da zona urbana, vemos que os municípios de Caarapó, Dourados, Jateí e Vicentina apresentaram médias menores em número de matrícula do PAEE, sendo as demais superiores às da macrorregião Centro-Oeste. Nas matrículas do AEE, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Jateí, Maracaju e Vicentina demonstraram médias

inferiores, enquanto os outros tiveram índices maiores que da região Centro-Oeste. Já o percentual de alunos em classes especiais ou escolas exclusivas foi acima da média nos municípios de Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã e Maracaju, sendo que em Jateí, Rio Brillhante e Vicentina essa média foi inferior à macrorregional.

Analisando os dados nacionais, notamos que a média de matrículas de PAEE foi de 45,98%, no AEE de 24,97%, em classes comuns 97,40% e em classes especiais ou escolas exclusivas de 2,60% nas escolas de localização “não se aplica”. Em assentamentos, o primeiro valor foi de 3,23%, o segundo de 25,29%, 99,01% em classes comuns e 0,99% em classes especiais ou escolas exclusivas. Nas escolas situadas em terras indígenas, a média de matrículas foi de 0,75%, 22,85% no AEE, 99,94% em classes comuns e 0,42% em classes especiais ou escolas exclusivas. Já nas áreas urbanas, esses índices foram de 48,26%, 36,47%, 70,88% e 29,12%, respectivamente.

Em relação às escolas de localização “não se aplica” na região da Grande Dourados, vemos que a média foi inferior à nacional em todos os municípios. No AEE, esses percentuais foram maiores nos municípios de Caarapó, Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí e Vicentina, sendo que em Maracaju e Rio Brillhante os valores foram inferiores. No que tange ao tipo de turma, em todos os locais observamos médias acima da nacional em classes comuns e o contrário em classes especiais ou escolas exclusivas.

Nas escolas de assentamento, em relação às matrículas do PAEE, todos os municípios obtiveram taxas percentuais maiores que a nacional, assim como nas classes comuns. Nas classes especiais ou escolas exclusivas essa média foi menor na totalidade. Ao tratar das matrículas no AEE, no entanto, vemos que o município de Rio Brillhante apresentou média inferior, enquanto Jateí e Maracaju ficaram acima desse percentual.

Em terras indígenas, todos os municípios, ou seja, Caarapó, Douradina e Dourados, apresentaram índices superiores no que se refere às matrículas do PAEE, às matrículas no AEE e nas classes comuns. Já nas classes especiais ou escolas exclusivas, o percentual desses locais foi inferior ao nacional.

Ao comparar as médias de escolas urbanas, verificamos que somente o município de Dourados apresentou resultado inferior ao nacional, sendo que os demais mostraram maiores índices em relação às matrículas do PAEE. No AEE, vemos que os municípios de Caarapó, Deodápolis, Douradina, Glória de Dourados e Rio Brillhante obtiveram médias superiores, enquanto Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Jateí, Maracaju e Vicentina demonstraram resultados abaixo do nacional. No que se refere ao tipo de turma, Dourados, Jateí, Rio

Brilhante e Vicentina detinham médias maiores, sendo que as demais não atingiram essa base, permanecendo com índices superiores em classes especiais ou escolas exclusivas.

Pesquisas na área apontam para esses movimentos de matrículas sinalizados pelos indicadores educacionais, indicando a possível influência das políticas de inclusão nesse cenário (CORRÊA; REBELO, 2019; GONÇALVES, 2014; LOZANO, 2019; SÁ, 2015; SOUZA, 2012).

Corrêa e Rebelo (2019), ao estudarem os dados estatísticos de um município do estado de Mato Grosso do Sul, pontuam que houve aumento no número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns. Nesse local, o percentual de matrículas era de 44,9% em 2007 e passou para 73% em 2017.

Apesar de registrar aumento nas matrículas desses sujeitos a nível nacional, Souza (2012) não constatou a mesma tendência nas escolas situadas no meio rural do Paraná, cujos números mostraram diminuição das matrículas do PAEE. Esse resultado leva a autora a questionar sobre o que pode ter causado tal redução, assim como os efeitos das políticas educacionais daquele estado na Educação Básica.

Lozano (2019) não encontrou a mesma realidade ao realizar levantamento dessas matrículas no estado de São Paulo. Sua pesquisa indica que o percentual de alunos PAEE nessa localidade aumentou de 1,5% em 2007 para 2,3% em 2017. De acordo com a autora, este crescimento ocorreu tanto em escolas urbanas quanto em escolas situadas no campo.

Entretanto, se considerarmos as populações de assentamentos e terras indígenas, os indicadores da região da Grande Dourados vão de encontro ao que indica a literatura. Gonçalves (2014) conclui pelo aumento das matrículas de alunos PAEE em assentamentos, o que não foi verificado nesta pesquisa. Analisando os dados do Censo Escolar, observamos que a maioria dos municípios com escolas em assentamentos registraram redução ou mesmo zeraram as matrículas nessas áreas.

Acerca dos povos indígenas, Sá (2015) também registra o aumento no número de matrículas do PAEE, com destaque para matrículas nas classes comuns, em detrimento das classes especiais ou escolas exclusivas, seja a nível nacional ou no estado de São Paulo. Ressalta que houve ainda aumento nas matrículas do AEE, sendo o Mato Grosso do Sul destaque por apresentar maior número de alunos atendidos em 2011. Pondera, no entanto, com base em outros estudos, que esses dados podem não refletir a real situação dos indígenas, que têm tido dificuldades em acessar direitos como a educação.

A ressalva da autora aparenta ter mais sentido na região da Grande Dourados. Analisando os dados locais até o período mais recente, notamos que em Douradina e

Dourados o percentual de matrículas da população indígena PAEE sofreu diminuição. Somente o município de Caarapó obteve aumento. O mesmo foi constatado em relação às matrículas no AEE, as quais foram drasticamente reduzidas no período estudado.

Dados estatísticos como esses podem servir de base para elaboração ou avaliação de políticas públicas, haja vista a complexidade de informações que são capazes de captar. Neste sentido, cabe questionar sobre como estes indicadores são utilizados, assim como por quem e com qual finalidade. Algumas políticas estaduais sobre Educação Especial são mais claras em tal quesito e preveem expressamente a necessidade de realizar censos educacionais para conhecer o PAEE e suas características. Dialogando com Lopes (2009), podemos compreender o Censo Escolar, no seio do discurso da inclusão, como um instrumento biopolítico de controle desses sujeitos.

Partindo das discussões acerca das diferenças, vemos como a presença desse outro deficiente, ou qualquer um que se encaixe no PAEE, causa estranheza e a ânsia por mantê-lo por perto e sob controle, ou então, normalizá-lo e apagar suas diferenças. Quando Foucault (2004) discorre sobre a nova arte de governar, aborda como principal elemento a segurança. Esta funciona justamente movimentando as engrenagens estatais para calcular e gerir os riscos sociais. Sendo assim, a população definida como PAEE, à medida que causa estranheza, traz preocupação acerca dos riscos que pode representar na sociedade, o que permite com que as maquinarias das instituições do estado atuem de maneira ordenada a produzir certo saber sobre ela. É este saber que permite controlá-la de forma menos perceptível e mais eficiente possível.

Skliar (2003) nos esclarece que tem sido criada uma espacialidade estática e fixa com dois únicos lugares, o dentro e o fora, em que aquele que está dentro é incluído e quem está fora é excluído. Essa falta de espaços nos obriga a representar o mundo nessa dualidade, em que a fronteira é um não-lugar, uma passagem obrigatória que exerce poder por ambos os lados. Como forma de dissimular o poder e a violência exercidos por essa imagem de simplificação do outro e do mundo, surgem as chamadas *quantidades manipuláveis e obscenas*, que nos fazem enxergar tudo agrupado em quantidades, dividido em dentro e fora. Elas nos moldam a pensar que “[...] a vida existe ou não existe, que aparece ou desaparece somente a partir da captação da modificação das quantidades” (SKLIAR, 2003, p. 74).

Então já não importa o outro da indolência, o outro da violência, o outro dependente da drogas, o outro da deficiência, o outro da infância, o outro da

língua, o outro da aprendizagem, o outro inominável, o outro irreduzível: aquilo que interessa é sua medição, o outro *estatizado* e o eterno retorno à eugenia dos corpos, das almas e das mentes (SKLIAR, 2003, p. 75).

Nessa lógica, pouco importa se o aluno PAEE tem ou não acesso a uma educação de qualidade, pois o que interessa é a quantidade de estudantes na sala de aula comum, matriculados no AEE, etc. O mesmo em relação às condições estruturais das escolas, as quais, como apontam Silva Filho e Kassar (2019), não correspondem aos padrões necessários, mas permanecem contabilizadas nos dados estatísticos. O que importa é poder arrogar-se ao dizer que meu município, estado ou país encontra-se “dentro” dos padrões considerados inclusivos.

O intenso fluxo do PAEE que vive no campo e estuda na zona urbana, se considerarmos o quanto a educação no Brasil ainda é urbanocêntrica, pode sinalizar a tensão entre esses dois espaços em que o urbano representa a inclusão, o desenvolvimento, o progresso e o campo é sinônimo de exclusão, de atraso. Sobre isso, Caiado e Meletti (2011, p. 102) problematizam que:

A análise dos dados de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo e estudam na cidade indica uma condição que pode ser considerada precária em se tratando do acesso à escola. Cabe questionar os motivos de tal necessidade, as condições de transporte, as possibilidades de deslocamento etc.

Lozano (2019) também destaca esse fluxo em sua pesquisa, na qual verificou que o percentual desses alunos é maior que 80,00% no estado de São Paulo. De acordo com a autora, existem algumas possibilidades para esse fenômeno. A primeira hipótese é a proximidade das áreas rurais com a urbana, fazendo com que a escola mais próxima para alguns alunos seja neste local. Outra possibilidade é a falta de vagas em escolas do campo, o que leva esse alunado a matricular-se na cidade. Por fim, indica que a matrícula em escolas urbanas pode ser decorrente da comodidade de alguns pais que trabalham na cidade, podendo levar e buscar seus filhos de forma conciliada com o emprego.

No entanto, considerando a tendência nacional de fechamento de escolas do campo, não há como deixar de considerar a hipótese de que esses alunos têm saído da zona rural para estudar na urbana em decorrência do fechamento das escolas do campo mais próximas. Se a intenção governamental envolve a fragilização da Educação do Campo, esse fluxo pode ser entendido como um mecanismo do poder biopolítico. Foucault (2004) defende que a liberdade, assim como a possibilidade de movimento, são importantes nessa nova arte governamental. Logo, em termos de gestão das populações, a liberdade para que as pessoas

saiam das escolas do campo torna-se um instrumento por certo mais efetivo do que seu fechamento imediato. É o “deixar morrer” estruturalmente aplicado à proposta de Educação do Campo.

3.5 Caracterização das Matrículas de Camponeses Público-Alvo da Educação Especial

No eixo em questão, com base em dados do banco de matrículas do Censo Escolar, analisamos as diferentes caracterizações das matrículas de camponeses PAEE que residem na região da Grande Dourados e estão matriculados na Educação Básica. Os dados estão divididos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a localização da escola. O mesmo foi feito em relação à caracterização das matrículas no AEE.

Importante ressaltar que a descrição das tabelas, neste eixo, ateu-se aos percentuais de maior e menor incidência nos recortes temporais selecionados. Ainda, vale destacar que a soma dos índices de cada ano não corresponde, necessariamente, a 100,00%, haja vista que um mesmo aluno pode ser registrado em mais de uma das categorias disponíveis.

A Tabela 41 contém os dados da caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo do município de Caarapó e frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 41 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Caarapó/MS

(Continua)

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	Aut. (%)	BV (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	TDI (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	1	-	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	-	
		2013	12	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	
		2018	10	0,00	0,00	0,00	0,00	80,00	0,00	-	10,00	0,00	10,00	
	TI	2008	0	-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	-
		2013	18	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	0,00	-	0,00	0,00	0,00	
		2018	32	6,25	25,00	3,13	21,88	50,00	3,13	-	0,00	0,00	0,00	

Tabela 41 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Caarapó/MS

(Conclusão)

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	Aut. (%)	BV (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SD (%)	SR (%)	Sur. (%)	TDI (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana		2008	16	-	0,00	6,25	6,25	56,25	25,00	6,25	-	0,00	-
		2013	14	0,00	0,00	7,14	28,57	78,57	14,29	-	0,00	0,00	7,14
		2018	13	0,00	0,00	0,00	7,69	92,31	7,69	-	0,00	7,69	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; TI – terra indígena; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; SD – Síndrome de Down; SR – Síndrome de Rett; Sur. – surdez; Surdoceg. – Surdocegueira; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Ceg., SA, Surdoceg. e TGD, nos anos considerados.

Na Tabela 41, podemos analisar a caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica que vive no campo em Caarapó. Neste município, registra-se que existem alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica”, em terras indígenas ou instituições urbanas de ensino.

Nas primeiras, em 2008, indica-se que todos os sujeitos PAEE apresentavam deficiência auditiva. No ano de 2013, no entanto, os dados apontam que 100,00% das matrículas eram de estudantes com deficiência intelectual. Já em 2018, sugere-se que, dentre os diferentes perfis, o mais frequente foi o de deficiência intelectual, com 80,00% dos casos, sendo os de menor incidência Síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância ambos representando 10,00% cada.

Acerca das matrículas em escolas indígenas, em 2008, não havia registro de aluno PAEE nessa localidade. Em 2013, apresenta-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 83,33% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, a menor porcentagem se referia aos estudantes com deficiência física, representando 16,67% do total. Em 2018, apesar de variações percentuais, os indicadores sinalizam que os alunos com deficiência intelectual continuaram sendo maioria, com 50,00% dos casos e os que apresentavam deficiência auditiva ou deficiência múltipla detinham os menores índices, com 3,13% cada uma.

As escolas urbanas, em 2008, registraram maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 56,25%, enquanto deficiência auditiva, deficiência física e Síndrome de Down representavam os menores índices com 6,25% cada. No ano de 2013, o percentual mais frequente, de acordo com os dados, era o de deficiência intelectual, presente

em 78,57% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com deficiência auditiva e transtorno desintegrativo da infância, com 7,14% cada. Já em 2018, há registros de que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 92,31% dos casos e os que apresentavam deficiência física, deficiência múltipla e surdez apresentando os menores índices, com 7,69% cada.

A Tabela 42 engloba os dados sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Caarapó que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 42 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Caarapó/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE					Sur. (%)	TDI (%)
			(Núm. Abs.)	BV (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)		
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-	-	-
		2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		2018	6	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
	TI	2008	-	-	-	-	-	-	-
		2013	13	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
		2018	10	10,00	0,00	0,00	90,00	0,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-	-	
		2013	10	0,00	10,00	20,00	70,00	0,00	10,00
		2018	8	0,00	0,00	0,00	87,50	12,50	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; TI – terra indígena; BV – baixa visão; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; Sur. – surdez; TDI – transtorno desintegrativo da infância. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut.; Ceg., DM; SA, SD; SR; Surdoceg. e TGD, nos anos considerados.

Analisando a caracterização das matrículas dos alunos que vivem no campo e estão matriculados no AEE em Caarapó, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, vemos que, nas instituições de localização “não se aplica”, em 2013, não havia registro de qualquer aluno PAEE frequentando tal atendimento. No ano de 2018, no entanto, indica-se que 100,00% das matrículas eram de estudantes com deficiência intelectual.

Em relação às escolas localizadas em áreas indígenas, em 2013, registra-se que a totalidade dos alunos PAEE matriculados no AEE possuía deficiência intelectual. Em 2018, apesar da diminuição nesse percentual, sugere-se que os alunos com deficiência intelectual

continuaram sendo maioria, com 90,00% dos casos, sendo que os casos de baixa visão representavam a menor parte, com 10,00%.

De igual forma, as escolas urbanas registraram maior incidência de estudantes com deficiência intelectual em 2013, sendo eles 70,00% do total. Com 10,00% cada, os alunos com deficiência auditiva ou transtorno desintegrativo da infância constituíam a minoria, conforme a tabela. No ano de 2018, os dados sinalizam que o maior índice percentual manteve-se com a deficiência intelectual em 87,50% das matrículas, sendo que o menor era dos alunos com surdez, somando 12,50% do total.

No que tange ao município de Deodópolis, os dados da caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 43.

Tabela 43 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Deodópolis/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SD (%)	Sur. (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	1	-	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
		2013	14	0,00	7,14	0,00	0,00	7,14	85,71	0,00	-	0,00
		2018	8	0,00	0,00	12,50	12,50	12,50	62,50	0,00	-	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	10	-	0,00	0,00	10,00	0,00	60,00	20,00	10,00	0,00
		2013	10	0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	100,00	10,00	-	0,00
		2018	1	7,69	15,38	0,00	0,00	0,00	84,62	0,00	-	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SD – Síndrome de Down; Sur. – surdez. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, SA, SR, Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

Na Tabela 43, podemos analisar a caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica que vivem no campo em Deodópolis, de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Nesse município, os dados apontam que existem alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica” ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas situadas em áreas de localização “não se aplica”, registra-se que todos os sujeitos PAEE possuíam deficiência auditiva e surdez. Porém, no ano de 2013, apresenta-se que 85,71% das matrículas eram de estudantes com deficiência intelectual, sendo que os menores índices se tratavam de baixa visão e deficiência física, ambas com 7,14% cada. Já em

2018, dentre os diferentes perfis, o mais frequente, apesar da redução percentual, era o de deficiência intelectual, com 62,50% dos casos, sendo os de menor incidência cegueira, deficiência auditiva e deficiência física com 12,50% cada, de acordo com as informações coletadas.

Acerca das matrículas em escolas urbanas, em 2008, registra-se maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 60,00%, enquanto deficiência auditiva e Síndrome de Down representavam os menores índices com 10,00% cada. No ano de 2013, indica-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 100,00% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com deficiência física e deficiência múltipla, com 10,00% cada. Já em 2018, os dados apontam que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 84,62% dos casos e os que apresentavam autismo mostravam o índice de 7,69%, constituindo a minoria.

A Tabela 44 contém os dados acerca da caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Deodápolis que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 44 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Deodápolis/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	DI (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-
		2013	12	100,00
		2018	3	100,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-
		2013	9	100,00
		2018	2	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; DI – deficiência intelectual. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., BV, Ceg., DA, DF, DM, SA, SD, SR, Sur., Surdoceg. TDI e TGD, nos anos considerados.

Analisando os dados sobre a caracterização das matrículas desse público em Deodápolis, vemos que, tanto nas instituições de localização “não se aplica” quanto nas escolas urbanas, 100,00% das matrículas eram de estudantes com deficiência intelectual durante todo o período em estudo.

No que tange ao município de Douradina, os dados da caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 45.

Tabela 45 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Douradina/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	Sur. (%)	TDI (%)	TGD (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	TI	2008	3	-	0,00	33,33	66,67	0,00	0,00	0,00	33,33	-	0,00
		2013	4	0,00	0,00	25,00	0,00	0,00	25,00	0,00	50,00	0,00	-
		2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	4	-	0,00	0,00	0,00	0,00	25,00	50,00	0,00	-	25,00
		2013	14	0,00	7,14	0,00	0,00	21,43	64,29	7,14	7,14	7,14	-
		2018	19	10,53	10,53	0,00	0,00	5,26	47,37	0,00	10,53	21,05	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; TI – terra indígena; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; Sur. – surdez; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas de localização “não se aplica”, situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, SA, SD, SR, Surdoceg, nos anos considerados.

Por meio da Tabela 45, podemos analisar a caracterização das matrículas desses alunos na Educação Básica que vivem no campo em Douradina. Nesse município, registram-se estudantes matriculados em escolas indígenas ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas situadas em áreas indígenas, apresenta-se que 66,67% dos sujeitos PAEE possuíam deficiência auditiva, representando maioria em 2008, enquanto os estudantes com cegueira e surdez somavam 33,33% cada. Porém, no ano de 2013, os indicadores apontam que 50,00% das matrículas eram de estudantes com surdez, sendo que os menores índices se tratavam de cegueira e deficiência intelectual, ambas com 25,00% cada uma. Já em 2018, não houve qualquer registro de aluno PAEE nessas escolas.

Acerca das matrículas em escolas urbanas desse município, em 2008, registra-se maior incidência de matrículas em deficiência múltipla, com 50,00%, enquanto deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento representavam os menores índices com 25,00% cada. Em 2013, de acordo com os dados levantados, o percentual mais frequente passa a ser o de deficiência intelectual, presente em 64,29% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com baixa visão, deficiência múltipla, surdez ou transtorno desintegrativo da infância, somando 7,14% cada. Já em 2018, aponta-se que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 47,37% dos

casos e os que apresentavam deficiência física mostravam o índice de 5,26%, constituindo a minoria.

A Tabela 46 contém os dados de matrículas conforme a caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo do município de Douradina e frequenta o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 46 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Douradina/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE						
			(Núm. Abs.)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DI (%)	Sur. (%)	TDI (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	TI	2008	-	-	-	-	-	-	-
		2013	3	0,00	0,00	33,33	0,00	66,67	0,00
		2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-	-	-
		2013	7	0,00	0,00	0,00	85,71	0,00	14,29
		2018	12	16,67	8,33	0,00	66,67	8,33	16,67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; TI – terra indígena; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DI – deficiência intelectual; Sur. – surdez; TDI – transtorno desintegrativo da infância. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas de localização “não se aplica”, situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, DA, DF, DM, SA, SD, SR, Surdoceg. e TGD, nos anos considerados.

Analisando a caracterização das matrículas de camponeses PAEE no AEE em Douradina, vemos que, nas escolas indígenas, somente havia registros de matrículas em 2013. Nesse ano, indica-se que a maioria de 66,67% era de estudantes com surdez, e a minoria era constituída por alunos com cegueira, sendo 33,33% do total.

Nas escolas urbanas, entretanto, registra-se que a maior incidência era de estudantes com deficiência intelectual, sendo eles 85,71% do total em 2013, enquanto que os demais alunos possuíam transtorno desintegrativo da infância. Apesar da diminuição, os indicadores sinalizam que deficiência intelectual continuou tendo maior frequência, com 66,67%, sendo que baixa visão e surdez eram as categorias de menor índice, com 8,33% cada.

No que tange ao município de Dourados, os dados sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 47.

Tabela 47 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Dourados/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	Sur. (%)	TDI (%)	TGD (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	6	0,00	-	0,00	0,00	16,67	16,67	0,00	0,00	-	0,00	-	66,67
		2013	72	2,78	0,00	4,17	0,00	1,39	13,89	81,94	8,33	0,00	4,17	0,00	-
		2018	72	4,17	4,17	4,17	0,00	6,94	13,89	66,67	4,17	0,00	5,56	0,00	-
	TI	2008	11	0,00	-	0,00	9,09	36,36	18,18	0,00	0,00	-	36,36	-	0,00
		2013	31	3,23	3,23	6,45	0,00	9,68	16,13	41,94	0,00	0,00	22,58	0,00	-
		2018	29	0,00	10,34	10,34	0,00	3,45	17,24	48,28	0,00	0,00	10,34	0,00	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	16	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	31,25	0,00	-	0,00	-	68,75
		2013	32	0,00	0,00	3,13	0,00	3,13	21,88	90,63	21,88	0,00	0,00	3,13	-
		2018	37	6,06	12,12	3,03	0,00	3,03	6,06	78,79	3,03	3,03	0,00	3,03	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; TI – terra indígena; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; Sur. – surdez; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis SD, SR e Surdoceg, nos anos considerados.

Com a Tabela 47, podemos analisar a caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica que vive no campo em Dourados. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica”, áreas indígenas ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas de localização “não se aplica”, apresenta-se que 66,67% dos sujeitos PAEE possuíam transtornos globais do desenvolvimento, representando maioria em 2008, enquanto os estudantes com deficiência auditiva ou deficiência física somavam 16,67% cada. Em 2013, conforme a tabela, o cenário foi alterado, de forma que a deficiência intelectual passou a ser maioria, com 81,94%, e deficiência auditiva, com 1,39%, possuía a menor frequência. Já em 2018, sugere-se que, mesmo com redução para 66,67%, deficiência intelectual ainda detinha maior índice, enquanto altas habilidades/superdotação, autismo, baixa visão e deficiência múltipla somavam 4,17% cada, o menor percentual no último ano.

Ao tratar das escolas indígenas, indica-se que as maiores porcentagens eram de alunos com deficiência auditiva e surdez, com 36,26 cada, em 2013, enquanto 9,09% apresentavam cegueira. Porém, no ano de 2013, registra-se que 41,94% das matrículas eram de estudantes com deficiência intelectual, sendo que os menores índices se tratavam de altas habilidades/superdotação ou autismo, ambas com 3,23% cada. Já em 2018, a maioria do PAEE era identificada com deficiência intelectual, com 48,28%, sendo que a menor frequência era de estudantes com deficiência auditiva, em 3,45% dos casos, de acordo com os dados coletados.

Acerca das matrículas em escolas urbanas, em 2008, foi registrada maior incidência de matrículas em transtornos globais do desenvolvimento, com 68,75%, enquanto deficiência intelectual representava 31,25% dos casos. Em 2013, a situação mudou e o percentual mais frequente passa a ser o de deficiência intelectual, presente em 90,63% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com baixa visão, deficiência auditiva ou transtorno desintegrativo da infância, com 3,13% cada, conforme as informações da tabela. Já em 2018, aponta-se que os alunos com deficiência intelectual se mantiveram como maioria, com 78,79% dos casos e os que apresentavam baixa visão, deficiência auditiva, deficiência múltipla, Síndrome de Asperger ou transtorno desintegrativo da infância mostravam o índice de 3,03% cada, constituindo a minoria.

A Tabela 48 contém os dados acerca de matrículas conforme a caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Dourados que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 48 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Dourados/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	Aut. (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	Sur. (%)	TDI (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	43	0,00	0,00	2,33	0,00	0,00	18,60	86,05	9,30	2,33	0,00	
		2018	33	3,03	9,09	3,03	0,00	9,09	18,18	57,58	9,09	12,12	0,00	
	TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2013	20	0,00	0,00	5,00	0,00	5,00	15,00	50,00	0,00	25,00	0,00	
		2018	17	0,00	17,65	0,00	0,00	5,88	23,53	41,18	0,00	11,76	0,00	
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	
		2018	9	33,33	22,22	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	11,11	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; TI – terra indígena; AH/S – altas habilidades/superdotação; Aut. – autismo; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; Sur. – surdez; TDI – transtorno desintegrativo da infância. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis SD, SA, SR e Surdoceg. e TGD, nos anos considerados.

Analisando a caracterização das matrículas de camponeses PAEE no AEE em Dourados, vemos que, nas escolas de localização “não se aplica”, registra-se que 86,05% dos alunos enquadravam-se com deficiência intelectual, sendo a maioria, enquanto que os estudantes com baixa visão ou surdez, com 2,33% cada, detinham menor índice em 2013. No ano de 2018, os dados sinalizam que o maior percentual continuou com deficiência intelectual, com 57,58%, enquanto os menores com altas habilidades/superdotação e baixa visão, que somavam 3,03% cada.

Já em terras indígenas, apresenta-se que, em 2013, os alunos com deficiência intelectual representavam a maior frequência, com 50,00% do total em detrimento de baixa visão e eficiência auditiva, cuja taxa percentual era de 5,00% cada. Em 2018, indica-se que deficiência intelectual permaneceu com maioria, mesmo sofrendo redução, com 41,18%, enquanto deficiência auditiva, com 5,88% dos casos, detinha a menor incidência naquele ano.

Nas escolas urbanas, entretanto, registra-se que a maior incidência era de estudantes com deficiência intelectual, sendo eles a totalidade em 2013. Em 2018, deficiência intelectual juntamente com altas habilidades/superdotação, constituíam maioria com 33,33% cada, sendo que transtorno desintegrativo da infância era a categoria de menor índice, com 11,11%, conforme as informações levantadas.

No que tange ao município de Fátima do Sul, os dados da caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 49.

Tabela 49 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Fátima do Sul/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	BV (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	Sur. (%)	TDI (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	1	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	-
		2013	8	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	25,00
		2018	16	25,00	6,25	6,25	0,00	62,50	0,00	0,00	12,50
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	9	0,00	0,00	0,00	0,00	88,89	11,11	0,00	-
		2013	13	0,00	0,00	7,69	15,38	84,62	15,38	7,69	0,00
		2018	12	25,00	0,00	0,00	25,00	66,67	25,00	8,33	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; AH/S – altas habilidades/superdotação; BV – baixa visão; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; Sur. – surdez; TDI – transtorno desintegrativo da infância. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis Aut., Ceg., SA, SD, SR, Surdoceg. e TGD, nos anos considerados.

Com a Tabela 49, podemos analisar a caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica em Fátima do Sul. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica” ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas de localização “não se aplica”, apresenta-se que 100,00% dos sujeitos PAEE possuíam deficiência intelectual em 2008. Já em 2013, os dados sugerem que, mesmo que a totalidade desse público apresentasse essa deficiência, outros 25,00% também tinham transtorno desintegrativo da infância. Já em 2018, há registros de que, mesmo com redução para 62,50%, deficiência intelectual ainda detinha maior índice, enquanto baixa visão e deficiência auditiva somavam 6,25% cada, os menores percentuais no último ano.

Acerca das matrículas em escolas urbanas, em 2008, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 88,89%, enquanto deficiência múltipla representava o menor índice com 11,11% dos casos. Em 2013, os dados sinalizam que deficiência intelectual manteve maioria, presente em 84,62% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com deficiência auditiva ou surdez, somando 7,69% cada. Já em 2018, aponta-se que os alunos com deficiência intelectual, com 66,67% dos casos somavam a maior taxa e os que apresentavam surdez mostravam o índice de 8,33%, constituindo a minoria.

A Tabela 50 informa as matrículas acerca da caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Fátima do Sul que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 50 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Fátima do Sul/MS

	Loc. Dif	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	BV (%)	DI (%)	TDI (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-
		2013	5	0,00	0,00	100,00	40,00
		2018	10	20,00	10,00	70,00	20,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-
		2013	3	0,00	0,00	100,00	0,00
		2018	5	40,00	0,00	60,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; AH/S – altas habilidades/superdotação; BV – baixa visão; DI – deficiência intelectual; TDI – transtorno desintegrativo da infância. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis Aut., Ceg., DA, DF, DM, SA, SD, SR, Sur., Surdoceg. e TGD, nos anos considerados.

Analisando a caracterização das matrículas do PAEE que está matriculado no AEE em Fátima do Sul, registra-se que, nas escolas de localização “não se aplica”, 100,00% dos alunos enquadrava-se com deficiência intelectual, sendo a maioria, enquanto que os estudantes com transtorno desintegrativo da infância, com 40,00%, detinham menor índice em 2013. No ano de 2018, os dados apontam que o maior percentual continuou com deficiência intelectual, com 70,00%, enquanto o menor estava com baixa visão, com 10,00% cada.

Nas escolas urbanas, conforme os indicadores da tabela, a incidência era de estudantes com deficiência intelectual, com 100,00% dos estudantes em 2013. Em 2018, apresenta-se que a deficiência intelectual possuía percentual de 60,00% e altas habilidades/superdotação era a categoria com 40,00%.

No que tange ao município de Glória de Dourados, os dados sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 51.

Tabela 51 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Glória de Dourados/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE						TGD (%)
			(Núm. Abs.)	BV (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	1	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
		2013	7	0,00	0,00	14,29	100,00	14,29	-
		2018	7	0,00	0,00	28,57	85,71	14,29	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	12	8,33	8,33	0,00	66,67	8,33	8,33
		2013	8	25,00	0,00	12,50	87,50	25,00	-
		2018	19	0,00	10,53	5,26	94,74	10,53	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; BV – baixa visão; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., Ceg., SA, SD, SR, Sur., Surdoceg. e TDI, nos anos considerados.

Na Tabela 51, podemos analisar a caracterização das matrículas do PAEE matriculado na Educação Básica que vive no campo em Glória de Dourados. Nesse município, os dados sugerem a existência de alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica” ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas situadas em áreas de localização “não se aplica”, registra-se que todos os sujeitos PAEE possuíam deficiência intelectual em 2008. Porém, no ano de 2013, aponta-se que apesar desse percentual ter se mantido, havia registros de deficiência física e deficiência múltipla com 14,29% cada. Já em 2018, dentre os diferentes perfis, o mais frequente, apesar da redução percentual, era o de deficiência intelectual, com 85,71% dos casos, sendo o de menor incidência deficiência múltipla, presente em 14,29% dos alunos, de acordo com os dados levantados.

Acerca das matrículas em escolas urbanas, em 2008, foi registrada maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 66,67%, enquanto baixa visão, deficiência auditiva, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento representavam os menores índices com 8,33% cada. No ano de 2013, os indicadores sugerem que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 87,50% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com deficiência física, somando ambos 12,50% do total. Já em 2018, apresenta-se que 94,74% dos alunos foram registrados com deficiência intelectual e 5,26% os que apresentavam deficiência física, constituindo a minoria.

A Tabela 52 contém os dados acerca da caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Glória de Dourados que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 52 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Glória de Dourados/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm.Abs.)	BV (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-	-
		2013	7	0,00	14,29	100,00	14,29
		2018	5	0,00	40,00	80,00	20,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-	-
		2013	4	25,00	0,00	75,00	0,00
		2018	12	0,00	0,00	100,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; BV – baixa visão; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., Ceg., DA, SA, SD, SR, Sur., Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

Analisando a caracterização das matrículas desses estudantes que vivem no campo e estão matriculados no AEE em Glória de Dourados, registra-se que, nas escolas de localização “não se aplica”, em 2013, 100,00% dos alunos enquadrava-se em deficiência intelectual. Além disso, também se apresentam alunos com deficiência física e deficiência múltipla, representando 14,29% cada. No ano de 2018, aponta-se que o maior percentual continuou com DI, com 80,00%, enquanto o menor estava com deficiência múltipla, que somava 20,00%, apesar do aumento.

Nas escolas urbanas, os dados indicam que a maior incidência era de estudantes com deficiência intelectual, com 75,00% dos estudantes em 2013, e a menor era constituída por baixa visão, presente nos 25,00% restantes. Em 2018, de acordo com as informações da tabela, deficiência intelectual representava a totalidade do PAEE nesse município.

No que tange ao município de Itaporã, os dados acerca da caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 53.

Tabela 53 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Itaporã/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	BV (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SD (%)	TDI (%)	TGD (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	100,00
		2013	5	0,00	0,00	100,00	0,00	-	0,00	-
		2018	5	0,00	0,00	100,00	0,00	-	0,00	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	4	0,00	0,00	25,00	50,00	25,00	-	0,00
		2013	21	4,76	4,76	85,71	0,00	-	4,76	-
		2018	11	0,00	0,00	90,91	0,00	-	9,09	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; BV – baixa visão; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SD – Síndrome de Down; TDI – transtorno desintegrativo da infância; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., Ceg., DA, SA, SR, Sur. e Surdoceg., nos anos considerados.

Com fundamento nos dados da Tabela 53, podemos analisar a caracterização das matrículas desses sujeitos em Itaporã. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica” ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas situadas em áreas de localização “não se aplica”, de acordo com os indicadores, todos os sujeitos PAEE possuíam transtornos globais do desenvolvimento em 2008. Porém, nos anos de 2013 e 2018, apresenta-se alteração no cenário, passando a ter todos esses sujeitos identificados com deficiência intelectual.

De outro lado, com relação às matrículas em escolas urbanas, em 2008, registra-se maior incidência em deficiência múltipla, com 50,00%, enquanto deficiência intelectual e Síndrome de Down representavam com 25,00% cada. No ano de 2013, indica-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 85,71% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, os percentuais mais baixos se referiam aos estudantes com baixa visão, deficiência física e transtorno desintegrativo da infância com 4,76% cada. Já em 2018, os dados apontam que 90,91% dos alunos com apresentavam deficiência intelectual, enquanto 9,09% possuíam transtorno desintegrativo da infância.

A Tabela 54 contém os dados de matrículas de acordo com a caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Itaporã que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 54 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Itaporã/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	BV (%)	DI (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-
		2013	5	0,00	100,00
		2018	3	0,00	100,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-
		2013	11	9,09	90,91
		2018	1	0,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; BV – baixa visão; DI – deficiência intelectual. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., Ceg., DA, DF, DM, SA, SR, Sur., Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

A Tabela 54 contém informações sobre a caracterização das matrículas do PAEE que frequenta o AEE em Itaporã. Nas escolas de localização “não se aplica”, registra-se que 100,00% dos alunos enquadravam-se em deficiência intelectual, tanto no ano de 2013 quanto no de 2018.

Nas escolas urbanas, aponta-se que a maior incidência era de estudantes com deficiência intelectual, com 90,91% dos estudantes em 2013, e a menor era constituída por baixa visão, presente nos 9,09% restantes. Em 2018, é sinalizado que deficiência intelectual representava a totalidade do PAEE nesse município.

Acerca do município de Jateí, os dados sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 55.

Tabela 55 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Jateí/MS

(Continua)

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	DF (%)	DI (%)	Sur. (%)	TGD (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	0	0,00	0,00	0,00	0,00
		2013	4	25,00	50,00	25,00	-
		2018	3	0,00	100,00	0,00	-
	Ass.	2008	2	0,00	0,00	0,00	100,00
		2013	2	0,00	100,00	0,00	-
		2018	1	0,00	100,00	0,00	-

Tabela 55 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Jateí/MS

(Conclusão)

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	DF (%)	DI (%)	Sur. (%)	TGD (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	3	0,00	33,33	0,00	66,67
		2013	2	0,00	100,00	0,00	-
		2018	6	0,00	100,00	0,00	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – Assentamento; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; Sur. – surdez; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., BV, Ceg., DA, DM, SA, SR, Surdoceg. e TDI, nos anos considerados.

Com a Tabela 55, podemos analisar a caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo na Educação Básica em Jateí. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica”, áreas de assentamento, terras indígenas ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas de localização “não se aplica”, não foi registrada qualquer matrículas de PAEE em 2008. Já no ano de 2013, sugere-se que os alunos com deficiência intelectual representavam a maioria, com 50,00%, enquanto deficiência física e surdez 25,00% cada. Em 2018, todos os estudantes dessa localidade eram identificados com deficiência intelectual, conforme os dados levantados.

Nas escolas de assentamento, por sua vez, sinaliza-se que as matrículas do PAEE estiveram concentradas em transtornos globais do desenvolvimento no ano de 2008, e em deficiência intelectual nos anos de 2013 e 2018, não existindo percentuais de outras categorias.

Acerca das matrículas em escolas urbanas, em 2008, foi registrada maior incidência de matrículas em transtornos globais do desenvolvimento, com 66,67%, enquanto deficiência intelectual representava 33,33% dos casos. Já nos anos de 2013 e 2018, assim como nas escolas de assentamentos, 100,00% dos estudantes apresentavam deficiência intelectual, de acordo com as informações coletadas.

A Tabela 56 contém os dados de matrículas conforme a caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Jateí que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 56 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Jateí/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	DF (%)	DI (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-
		2013	3	33,33	66,67
		2018	1	0,00	100,00
	Ass.	2008	-	-	-
		2013	0	0,00	0,00
		2018	1	0,00	100,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-
		2013	1	0,00	100,00
		2018	1	0,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – Assentamento; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., BV, Ceg., DA, DM, SA, SD, SR, Sur., Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

A Tabela 56 contém informações sobre a caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo e está matriculado no AEE em Jateí.

Nas escolas de localização “não se aplica”, registram-se alunos com deficiência intelectual representavam a maioria, com 66,67%, enquanto deficiência física possuía 33,33. Em 2018, indica-se que todos os estudantes dessas escolas eram identificados com deficiência intelectual. Nas áreas de assentamento, de outro lado, não foi verificada a existência de matrículas do PAEE nesse atendimento em 2013, como demonstram os dados. Já em 2018, todos os alunos eram registrados com deficiência intelectual. Igualmente, nas escolas indígenas, sugere-se que não existiram matrículas no AEE em 2013. No ano de 2018, apresenta-se que 100,00% dos estudantes eram classificados com baixa visão, deficiência física e deficiência múltipla. Nas escolas urbanas, seja em 2013 ou 2018, todos os alunos do AEE eram registrados com deficiência intelectual, de acordo com os indicadores.

Acerca do município de Maracaju, os dados de matrículas com base na caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 57.

Tabela 57 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Maracaju/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	AH/S (%)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SA (%)	Sur. (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	1	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	
		2013	3	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	
		2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	Ass.	2008	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00
		2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		2018	4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	75,00	0,00	75,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	4	0,00	25,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	-	0,00	
		2013	27	0,00	11,11	0,00	0,00	7,41	85,19	7,41	0,00	3,70	
		2018	32	3,13	12,50	0,00	3,13	3,13	84,38	6,25	0,00	0,00	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – Assentamento; AH/S – altas habilidades/superdotação; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SA – Síndrome de Asperger; Sur. – surdez. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis Aut., SD, SR, Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

A partir dos dados da Tabela 57, podemos analisar a caracterização das matrículas de camponeses PAEE na Educação Básica em Maracaju. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica”, assentamentos ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas situadas em áreas de localização “não se aplica”, aponta-se que todos os sujeitos PAEE eram considerados com cegueira em 2008. Porém, em 2013, vemos que o cenário se altera, de forma que baixa visão, cegueira e deficiência intelectual apresentavam um percentual de 33,33% cada, conforme indicam os dados da tabela. No ano de 2018 não foi registrada qualquer matrícula no AEE.

Em assentamentos, sugere-se que não houve alunos matriculados nesse atendimento no ano de 2008 e 2013. Já em 2018, tanto deficiência intelectual quanto Síndrome de Asperger apresentavam percentual de 75,00% cada, de acordo com as informações levantadas.

De outro lado, as matrículas em escolas urbanas, em 2008, registraram maior incidência em deficiência intelectual, com 100,00%, enquanto outros 25,00% também indicavam baixa visão. No ano de 2013, sinaliza-se que o percentual mais frequente era o de deficiência intelectual, presente em 85,19% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, o percentual mais baixo se referia aos estudantes com surdez, com 3,70% do total. Já em 2018,

os indicadores ventilam que 84,38% dos alunos com apresentavam deficiência intelectual, enquanto as categorias de altas habilidades/superdotação, deficiência auditiva e deficiência física eram contabilizadas com 3,13% cada.

A Tabela 58 contém os dados da caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Maracaju que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 58 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Maracaju/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	DF (%)	DI (%)	AS (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Ass.	2008	-	-	-	-
		2013	0	0,00	0,00	0,00
		2018	4	0,00	75,00	75,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-
		2013	9	11,11	88,89	0,00
		2018	3	0,00	100,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; Ass. – Assentamento; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; SA – Síndrome de Asperger. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas de localização “não se aplica”, situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S, Aut., BV, Ceg., DA, DM, SD, SR, Sur., Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

Nas escolas de assentamentos, não houve registros de matrículas no AEE em 2013, enquanto, em 2018, alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Asperger representavam a maioria, ambos em 75,00% dos casos. Nas escolas urbanas, os dados apontam que 88,89% dos alunos em 2013 possuíam deficiência intelectual, enquanto 11,11% eram de estudantes com deficiência física. No ano de 2018, apresenta-se que 100,00% dos estudantes eram classificados com deficiência intelectual.

Acerca do município de Rio Brillhante, os dados sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 59.

Tabela 59 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Rio Brillhante/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)	SD (%)	Sur. (%)	
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	2	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	50,00	0,00	
		2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00	
		2018	4	0,00	0,00	0,00	25,00	100,00	25,00	-	0,00	
	Ass.	2008	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		2013	7	0,00	0,00	14,29	14,29	85,71	14,29	-	0,00	
		2018	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	13	0,00	7,69	7,69	7,69	69,23	0,00	0,00	7,69	
		2013	31	12,90	3,23	3,23	12,90	74,19	3,23	-	0,00	
		2018	34	23,53	2,94	2,94	20,59	67,65	14,71	-	0,00	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. – Assentamento; BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; SD – Síndrome de Down; Sur. – surdez. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S; Aut., SA, SR, Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

Analisando a Tabela 59, podemos observar a caracterização das matrículas do PAEE na Educação Básica, que vive no campo em Rio Brillhante. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica”, assentamentos ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas situadas em localização “não se aplica”, sinaliza-se que os sujeitos PAEE estavam divididos entre deficiência intelectual e Síndrome de Down, com 50,00% cada em 2008. Já em 2013, não constam registros de matrículas de alunos dessa localidade. No ano de 2018, os indicadores sugerem que todos os alunos eram identificados com deficiência intelectual, com dados de 25,00% de deficiência física e também de deficiência múltipla.

Em assentamentos, aponta-se que não existiam matrículas do PAEE nos anos de 2008 e 2018. Já em 2013, registra-se que o maior percentual era dos estudantes com deficiência intelectual, com 85,71% dos casos, sendo que 14,29% era identificado com deficiência auditiva, deficiência física e deficiência múltipla.

De outro lado, as matrículas em escolas urbanas, em 2008, registraram maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 69,23%, enquanto a cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência física e surdez registraram 7,69% cada. No ano de 2013, de acordo com os dados, o percentual mais frequente manteve-se o de deficiência intelectual, presente em 74,19% dos alunos, sendo que, no mesmo ano, os percentuais de estudantes com

cegueira, com deficiência auditiva e deficiência múltipla representavam 3,23% cada. Já em 2018, sinaliza-se que 67,65% dos alunos apresentavam deficiência intelectual, ao passo que alunos com cegueira e deficiência auditiva indicavam 2,94% cada.

A Tabela 60 contém informações de matrículas sobre a caracterização das matrículas de camponeses PAEE município de Rio Brilhante que frequentam o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 60 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Rio Brilhante/MS

	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	BV (%)	Ceg. (%)	DA (%)	DF (%)	DI (%)	DM (%)
Escolas Situadas na Zona Urbana	2008	-	-	-	-	-	-	-
	2013	22	13,64	4,55	4,55	13,64	72,73	4,55
	2018	14	21,43	0,00	7,14	14,29	71,43	7,14

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: BV – baixa visão; Ceg. – cegueira; DA – deficiência auditiva; DF – deficiência física; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas na zona rural, assim como nas variáveis AH/S; Aut., SA, SD, SR, Sur., Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

A Tabela 60 contém informações sobre a caracterização das matrículas do PAEE que está matriculado no AEE em Rio Brilhante. No município as matrículas nesse atendimento só foram registradas em escolas urbanas.

Assim, os dados apontam que 72,73% dos alunos em 2013 possuíam deficiência intelectual, enquanto, com registros de 4,55% cada, os estudantes com cegueira, deficiência auditiva e deficiência múltipla. No ano de 2018, indica-se que 71,43% dos estudantes eram classificados com deficiência intelectual, ao passo que alunos com deficiência auditiva ou deficiência múltipla compreendiam 7,14% cada.

Acerca do município de Vicentina, os dados da caracterização das matrículas de camponeses PAEE, em relação à localização da escola onde estudam, podem ser observados na Tabela 61.

Tabela 61 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Vicentina/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	Aut. (%)	BV (%)	DA (%)	DI (%)	DM (%)	Sur. (%)	TGD (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	0	-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		2013	18	0,00	0,00	0,00	94,44	0,00	5,56	-
		2018	14	0,00	0,00	7,14	92,86	7,14	7,14	-
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	13	-	0,00	0,00	61,54	0,00	0,00	38,46
		2013	9	0,00	11,11	0,00	88,89	0,00	0,00	-
		2018	8	12,50	12,50	0,00	75,00	0,00	0,00	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Aut. – autismo; BV – baixa visão; DA – deficiência auditiva; DI – deficiência intelectual; DM – deficiência múltipla; Sur. – surdez; TGD – transtornos globais do desenvolvimento. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em terra indígena, assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S; Ceg., DF, SA, SD, SR, Surdoceg. e TDI, nos anos considerados.

Analisando a Tabela 61, podemos observar a caracterização das matrículas do PAEE que vive no campo e está matriculado na Educação Básica em Vicentina. Nesse município, registram-se alunos que estudam em escolas de localização “não se aplica” ou em instituições urbanas de ensino.

Nas escolas de localização “não se aplica”, não foi registrada qualquer matrícula em 2008. Já em 2013, aponta-se que a maior frequência do PAEE foi em deficiência intelectual, com 94,44%, com registro de 5,56% em relação à surdez. No ano de 2018, apresenta-se que 92,86% dos alunos possuíam deficiência intelectual, enquanto deficiência auditiva, deficiência múltipla ou surdez representavam 7,14% cada.

Nas escolas urbanas, em 2008, registraram maior incidência de matrículas em deficiência intelectual, com 61,54%, enquanto outros 38,46% apresentavam transtornos globais do desenvolvimento. No ano de 2013, sinaliza-se que o percentual mais frequente manteve-se na deficiência intelectual, presente em 88,89% dos alunos, sendo que, os estudantes com baixa visão representavam 11,11% do total. Já em 2018, de acordo com os dados coletados, 75,00% dos alunos com apresentavam deficiência intelectual, enquanto aqueles com autismo e baixa visão correspondiam a 12,50% cada uma.

A Tabela 62 contém informações acerca da caracterização das matrículas de camponeses PAEE do município de Vicentina que frequenta o AEE, em relação à localização da escola onde estudam.

Tabela 62 - Caracterização das Matrículas de Camponeses PAEE no AEE na Educação Básica por Tipo de Localização da Escola no Município de Vicentina/MS

	Loc. Dif.	Ano	PAEE (Núm. Abs.)	BV (%)	DI (%)	Sur. (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	NA	2008	-	-	-	-
		2013	17	0,00	94,12	5,88
		2018	5	0,00	100,00	0,00
Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	-	-	-	-
		2013	4	25,00	75,00	0,00
		2018	0	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; BV – baixa visão; DI – deficiência intelectual; Sur. – surdez. Obs: Não foram encontrados registros de matrículas em escolas localizadas em terra indígena, assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas variáveis AH/S; Aut., Ceg., DA, DF, DM, SA, SD, SR, Surdoceg., TDI e TGD, nos anos considerados.

Nas escolas de localização “não se aplica”, registra-se que 94,12% dos alunos em 2013 possuíam deficiência intelectual, enquanto 5,88% eram de estudantes com surdez. No ano de 2018, no entanto, todos os alunos eram registrados com deficiência intelectual, conforme as informações da tabela.

Em instituições urbanas, os dados de 2013, permitem constatar que 75,00% das matrículas eram de alunos com deficiência intelectual, enquanto 25,00% apresentavam baixa visão. Já em 2018, não houve registro de matrículas no AEE nessa localidade.

Para o cotejamento dos dados locais com os níveis mais amplos, calculamos a média percentual do tipo de caracterização do PAEE de maior frequência. Consideramos 2008, 2013 e 2018 para matrículas na Educação Básica e em 2013 e 2018 para matrículas no AEE. Mato Grosso do Sul, nas escolas de localização “não se aplica”, os dados indicam que o percentual de maior incidência foi de deficiência intelectual, com 66,47% de matrículas na Educação Básica e 82,05% dos que frequentam o AEE. O mesmo se repetiu nas demais localidades, sendo que, nas escolas de assentamento, esses índices foram de 68,06% e 84,64% respectivamente. Nas escolas indígenas, as taxas médias de alunos com essa caracterização foram de 42,28% e 68,63%, de acordo com os indicadores. Já em escolas situadas na zona urbana, registra-se que esses percentuais foram de 73,87% nas matrículas gerais e 80,78% para o AEE.

Se considerarmos a macrorregião Centro-Oeste, nas escolas de localização “não se aplica”, apresenta-se que o maior percentual também foi de pessoas com deficiência intelectual, atingindo 62,77% nas matrículas gerais e 81,56% no AEE. Nas terras de

assentamentos, esses percentuais, conforme apontam os dados, foram de 60,19% e 82,30%, respectivamente. Em escolas situadas em terras indígenas, apresenta-se que essas taxas foram de 39,73% e 66,85%. Já em escolas urbanas, fica indicado que o percentual de alunos com deficiência intelectual em matrículas gerais foi 63,83% e no AEE de 78,99%.

Em âmbito nacional, essa deficiência também predominou, sendo que, nas escolas de localização “não se aplica” registra-se uma média de 52,49% nas matrículas gerais e 76,59% no AEE. Em escolas de assentamentos, indica-se que esses índices foram de 52,28% e 78,17%. Nas localidades indígenas, aponta-se que esse público chegou a 48,05% e 76,84% respectivamente. Já na zona urbana, as escolas apresentaram médias de 62,81% para matrículas gerais e 76,05% para AEE.

Na região da Grande Dourados, considerando as escolas de localização “não se aplica”, somente os municípios de Dourados, Itaporã e Maracaju não apresentaram maior incidência de PAEE com deficiência intelectual nas matrículas gerais, sendo que Caarapó, Deodápolis, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí, Rio Brilhante e Vicentina seguiram o padrão macro de predominância desse tipo de deficiência. Sobre o AEE, desses municípios, enquanto os demais mantiveram a tendência nos três níveis comparados, somente Rio Brilhante não acompanhou a média, tendo em vista que não houve registros de matrículas nesse atendimento em escolas do campo.

Não acompanharam os resultados estaduais, macrorregionais e nacionais as escolas de assentamentos dos municípios de Jateí e Maracaju em relação às matrículas gerais na Educação Básica do PAEE. No que se refere ao AEE, tais localidades possuíam maior frequência de pessoas com deficiência intelectual, enquanto Rio Brilhante não apresentava tal realidade.

Em terras indígenas, seja com relação às matrículas gerais ou do AEE, os municípios que registraram essa caracterização do PAEE como predominante foram Caarapó e Dourados, enquanto Douradina possuía outra população (pessoas com surdez) com maior índice no período que foi analisado.

Essa tendência também foi verificada nas escolas da zona urbana, as quais, em todos os municípios, com exceção de Dourados nas matrículas gerais, apresentaram como maior índice de pessoas com deficiência intelectual.

A alta incidência de alunos com esse perfil também é apontada pelas pesquisas de Corrêa (2019), Corrêa e Rebelo (2019), Lozano (2019), Nozu (2017), Palma (2016), Sá (2015) e Souza (2012). Assim, vemos que a tendência nacional de aumento do percentual de

PAEE caracterizado com deficiência intelectual, constatada pelos indicadores, pode ser reafirmada por meio da literatura da área.

Esses resultados nos levam a pensar em como tem se dado tal aumento, se realmente diz respeito a um diagnóstico atento às características biopsicossociais do indivíduo ou advém do que se entende por fracasso escolar. Lozano (2019) destaca que, em diversos casos, as avaliações não são precisas, sendo recorrentes os casos de alunos com laudo dessa deficiência em razão de não acompanharem o mesmo ritmo que os demais. Neste sentido, nos parece que a diferença, seja na aprendizagem ou sócio-cultural, tem sido fato determinante na classificação e nomeação de sujeitos como “anormais”.

Ainda, Nozu (2017) problematiza a produção sociocultural da deficiência intelectual em escolas do campo, destacando que são necessários questionamentos acerca das altas taxas de encaminhamentos desses sujeitos aos atendimentos de Educação Especial, o que parece indicar uma relação entre as diferenças socioculturais e a associação à deficiência intelectual.

No mesmo sentido, Palma (2016) defende que a escola é um ambiente de produção social da deficiência intelectual. Refletindo sobre as barreiras criadas no interior dessa instituição, as quais são insensíveis às diferenças, impedindo um maior desenvolvimento dos alunos, que não possuem os mesmos índices de aproveitamento das atividades propostas pelo currículo padrão e, em razão disso, são classificados com deficiência intelectual.

De acordo com Foucault (2018), o poder não tem unicamente a função de coagir, de reprimir individualidades, corpos e mentes. Caso assim o fosse, ou seja, tivesse somente esse aspecto negativo, seria muito frágil. Pelo contrário, o poder age de forma positiva, ou seja, produzindo conhecimento, saber, indivíduos.

Skliar (2003) sustenta que a modernidade é o tempo de classificar, dividir o mundo em *isto* ou *aquilo*, por meio de fórmulas coercitivas de inclusão e exclusão. Ocorre, no entanto, que essa insistente e constante coerção, oposta à negativa a ser coagido, faz com que surjam novas formas a ser classificadas. Assim, quanto mais exatidão, definição ou transparência se almejam a um nome, a uma classe, mais chances de aparecerem novas formas de ambiguidade. Os que não podem ser incluídos nessa oposição binária podem ser conhecidos como os *inomináveis*. Seriam eles os que fragilizam toda a determinação e conhecimento, que produzem indeterminação e desordem.

A inclusão enquanto propulsora de uma rede de poderes e saberes exercidos sobre os sujeitos “anormais”, busca normalizar suas condutas, suas formas de ser e relacionar-se. Para tanto, desenvolve tecnologias de gestão governamental e condução de condutas, atuando

sobre cada indivíduo para chegar ao plano da população (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011).

São descritos os comportamentos dos alunos com a intenção de identificar possíveis riscos futuros. Dessa forma, os sujeitos que não acompanham o desenvolvimento tido por normal, os que são desatentos ou distraídos mostram-se como não produtivos. Para isso criam-se nomes e classificações, embebidos em uma “vontade de nomear” que os posiciona em lugar diferenciado e como “não aprendentes”. Essa mesma “vontade de nomear” caminha junto com a “vontade de normalizar”, passando a criar uma série de técnicas para conduzir esses sujeitos à normalidade (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011).

Dal’Igna (2013) destaca que a produção de uma identidade requer uma correlação de movimentos e forças de significação que posicionam os sujeitos em certos lugares sociais, tendendo a fixá-las. No interior desses processos, a escola atua para produzir identidades consideradas “anormais”. Noções como desenvolvimento, progresso e evolução, foram internalizadas enquanto procedimentos de normalização das diferenças. A observação e a medição do conhecimento viabilizam algumas essencializações, reiterando a atribuição da anormalidade àquelas crianças que tem dificuldades de aprendizagem ou que não adquire o conteúdo da mesma maneira que as demais.

[...] a dinâmica da normalização se dá em procedimentos de exclusão-inclusão: categorizam-se sujeitos como normais e anormais (‘deficientes’ e ‘eficientes’ e ‘rurais’ e ‘urbanos’), fixando-lhes imagens sectarizadas, absolutizadas e reducionistas que são significadas nas políticas das diversidades tendentes a promover as relações sociais e a integração entre os sujeitos, naturalizando as diferenças e corrigindo os desníveis nas fronteiras da normalidade (NOZU, 2017, p. 47).

Assim, esses sujeitos ambíguos, camponeses, assentados, indígenas, fronteiriços, com suas identidades híbridas e múltiplas, impactam a calma que se tenta produzir na instituição de ensino e precisam ser nomeados, distribuídos no espaço educacional para serem permanentemente vigiados.

Em relação às nomenclaturas da caracterização das matrículas do PAEE, podemos observar as alterações que ocorreram, seja por mudança de nome, inclusão ou exclusão de variáveis no censo escolar. A própria deficiência intelectual era denominada “deficiência mental” anteriormente. As variáveis de Síndrome de Down e transtornos globais do desenvolvimento que existiam em 2008 foram suprimidas nos próximos anos, em que foram

criadas as seguintes: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância.

Angelucci (2018) problematiza como se caracteriza o PAEE. Chama a atenção para o fato de as categorias destinadas a abarcar os destinatários de uma política educacional não são oriundas da educação, mas sim constituídas e legitimadas pela área da saúde. Sendo assim, a escola não tem autonomia para elegibilidade de alunos como PAEE, vez que é obstaculizada pela necessidade de utilizar elementos médicos para firmar essa decisão, permanecendo subordinada aos movimentos dessa área.

As mudanças nas nomenclaturas das variáveis do Censo Escolar, portanto, podem ter influência direta do campo da saúde. Vemos isso ocorrer com a PNEEPEI de 2008, a qual elenca como público-alvo as pessoas com deficiência, altas habilidades superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Esta última categoria ainda consta no dispositivo político, mas na literatura da área tem sido substituída por “Transtorno do Espectro Autista”, em razão de mudanças no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição. Assim, notamos como a deficiência ainda é fortemente atravessada por uma abordagem médica, que dita os modos pelos quais são produzidos e nomeados esses sujeitos.

3.6 Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo

Neste eixo, a discussão versa sobre o AEE presente nas escolas do campo da região da Grande Dourados. Na primeira parte, com os dados coletados no banco de turmas do Censo Escolar, analisamos os tipos de AEE ofertados nessas instituições; enquanto na segunda, por meio de dados oriundos do banco de escolas, trazemos dados acerca da disponibilidade de SRM ou AEE nas escolas campesinas, de acordo com a localização diferenciada.

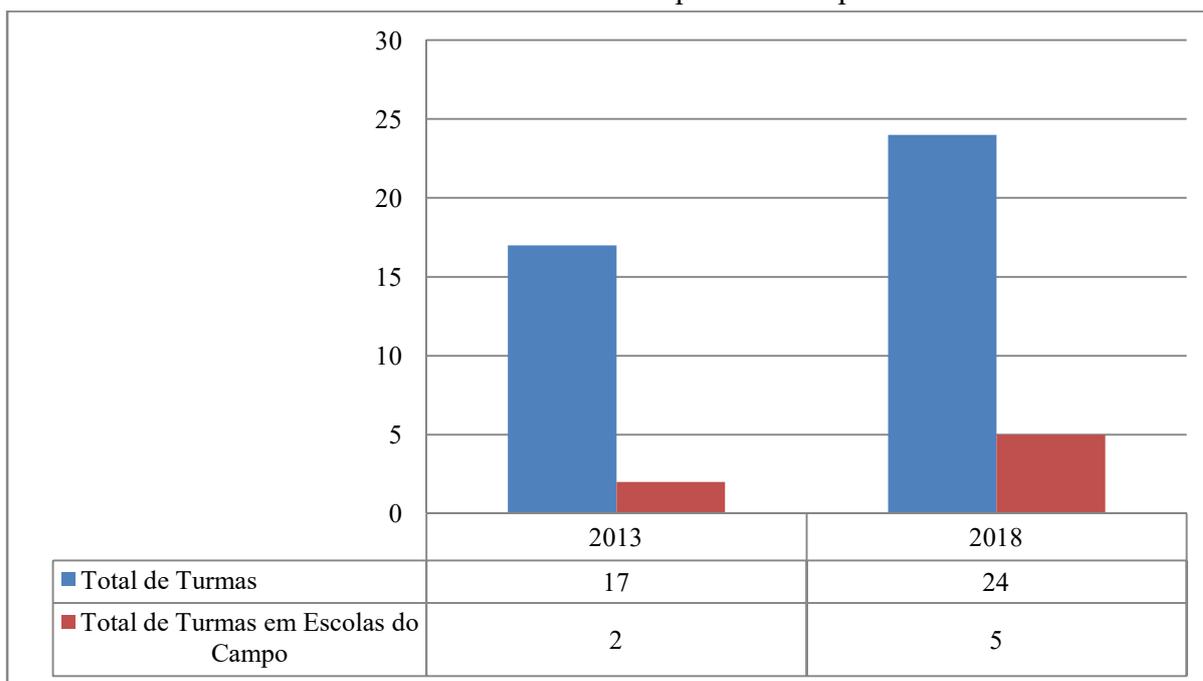
Ressaltamos que na coleta dos dados, não foi considerado o ano de 2008, tendo em vista que não existem dados acerca da oferta de AEE nesse período no Censo Escolar. Desta forma, o primeiro recorte selecionado foi 2013.

Para as análises deste eixo, importante retomarmos como o AEE e a SRM são conceituados pela legislação vigente. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o AEE pode ser compreendido como um agrupamento de recursos de acessibilidade, atividades pedagógicas, os quais são organizados de forma institucional e contínua, capazes de eliminar barreiras, atuando para complementar ou suplementar a formação no ensino regular. Sobre a SRM, esse decreto a define como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e

materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

O Gráfico 32 engloba dados do total de turmas que ofertam AEE no município de Caarapó.

Gráfico 32 - Número de Turmas de AEE no Município de Caarapó/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 registram-se 17 turmas, sendo que desse montante, duas pertenciam a escolas da zona rural. Em 2018, aponta-se que o total de turmas nesse município aumentou para 24, sendo cinco de escolas do campo. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 41,17% no número geral de turmas e de 150,00% das pertencentes a escolas camponesas.

A Tabela 63 contém os dados das modalidades de AEE ofertado nas escolas situadas na zona rural do município de Caarapó.

Tabela 63 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Caarapó/MS

(Continua)

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB (%)	RONO (%)	DPM (%)	OM (%)	LIBRAS (%)	EC (%)	Sor. (%)	IA (%)	AE (%)
	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NA	2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	2018	3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00

Tabela 63 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Caarapó/MS
(Conclusão)

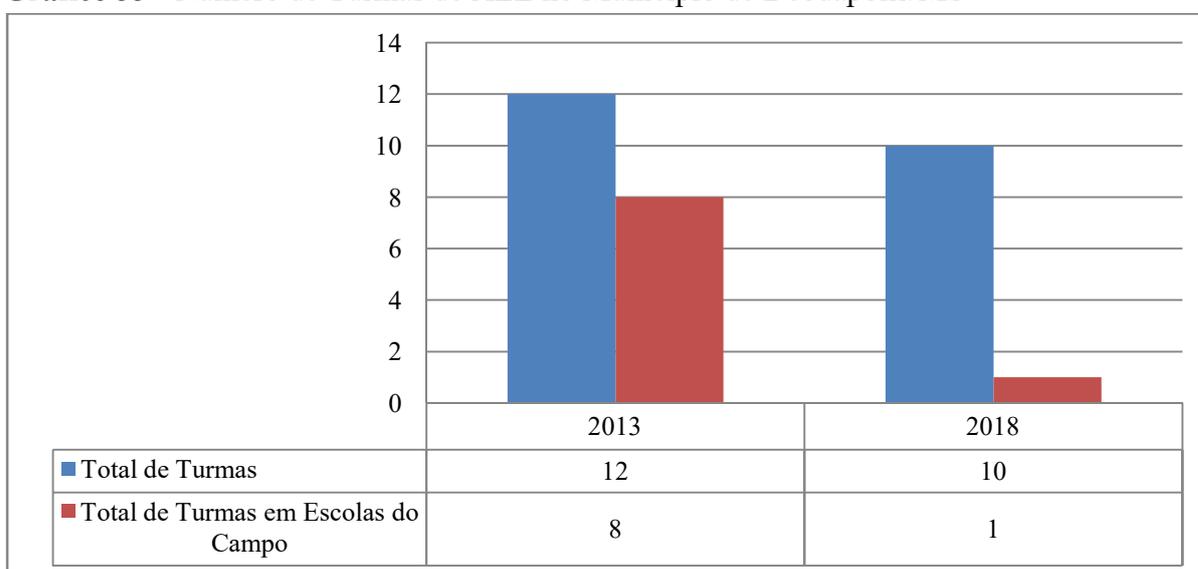
Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB (%)	RONO (%)	DPM (%)	OM (%)	LIBRAS (%)	EC (%)	Sor. (%)	IA (%)	AE (%)
	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TI	2013	2	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00
	2018	2	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; TI – terra indígena; SB – Sistema Braille; RONO – recursos ópticos e não ópticos; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; EC – enriquecimento curricular; Sor. – soroban; IA – informática acessível; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades CAA e LPME, nos anos considerados.

Ao analisar a Tabela 63, podemos observar o quão extremas são as variações entre os anos. Nas turmas de escolas do campo de localização “não de aplica”, registra-se que a única modalidade de AEE ofertada foi a de enriquecimento curricular, em 2018, quando 100,00% dispunham desse atendimento. Já nas escolas situadas em terras indígenas, sinaliza-se que as turmas de AEE ofertavam três modalidades em 2013, desenvolvimento de processos mentais, enriquecimento curricular e autonomia escolar. Em 2018, os indicadores sugerem que, com exceção de enriquecimento curricular, que deixou de ser oferecido, foram acrescidas às demais: sistema Braille, recursos ópticos e não ópticos, orientação e mobilidade, Libras, Soroban e informática acessível.

O Gráfico 33 apresenta dados do total de turmas que dispõe de AEE no município de Deodópolis.

Gráfico 33 - Número de Turmas de AEE no Município de Deodópolis/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2013 registram-se 12 turmas, sendo oito na zona rural. Já em 2018, apresenta-se que o número geral diminuiu para 10, enquanto que as turmas de escolas do campo para uma. Assim, os dados demonstram um decréscimo de 16,66% no número geral de turmas e de 87,5% no que se refere às turmas de AEE em escolas campesinas.

Sobre as modalidades de AEE ofertadas pelas turmas nas escolas situadas na zona rural do município de Deodópolis, podemos observar a Tabela 64.

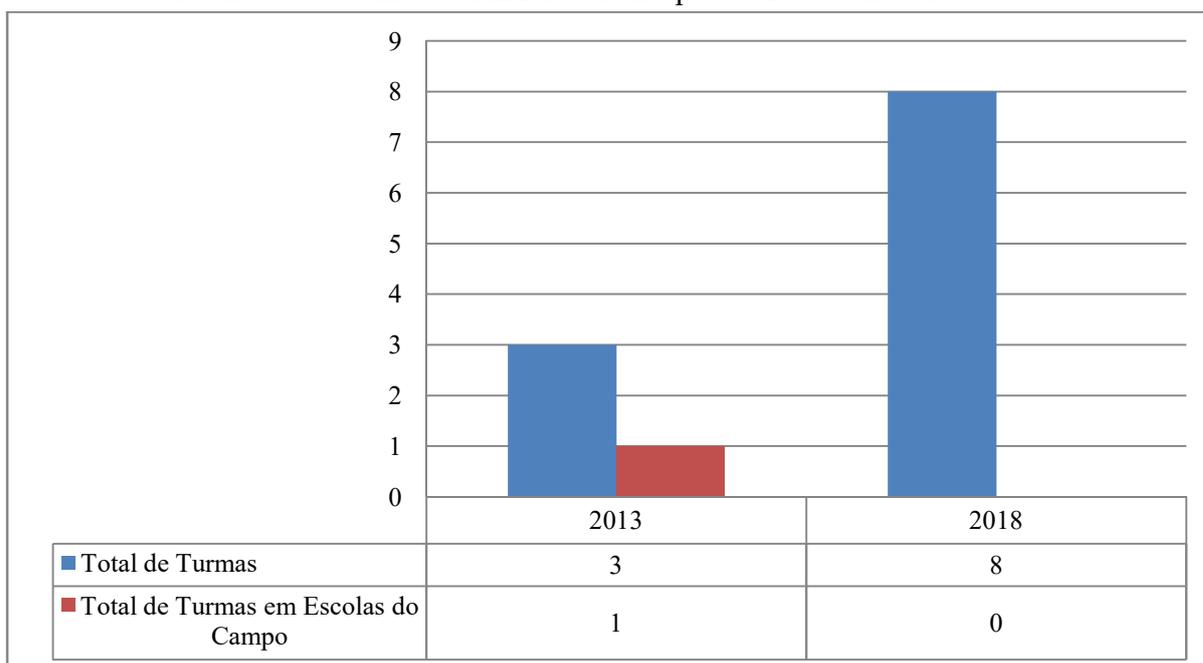
Tabela 64 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Deodópolis/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	DPM (%)	OM (%)	EC (%)	IA (%)	LPME (%)	AE (%)
	2008	-	-	-	-	-	-	-
NA	2013	8	100,00	50,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	2018	1	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; EC – enriquecimento curricular; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades SB, RONO, LIBRAS, CAA e Sor., nos anos considerados.

No município de Deodópolis, registra-se pouca variação acerca das turmas que disponibilizam AEE, estando todas em escolas do campo de localização “não de aplica”. Em 2013, os indicadores ventilam que todas as turmas ofertavam as modalidades de desenvolvimento de processos mentais, enriquecimento curricular, informática acessível, Língua Portuguesa na modalidade escrita, e autonomia escolar. Neste mesmo ano, conforme os dados coletados, metade tinha orientação e mobilidade à disposição. Já em 2018, o cenário foi próximo, eis que aqueles tipos de AEE continuaram sendo ofertados em 100,00% das turmas e orientação e mobilidade, com um aumento, também atingiu todas as turmas, de acordo com a tabela.

O Gráfico 34 contém dados do total de turmas que ofertam AEE no município de Douradina.

Gráfico 34 - Número de Turmas de AEE no Município de Douradina/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 os dados indicam a existência de três turmas, sendo uma da zona rural. Em 2018, apresenta-se que o total de turmas nesse município aumentou para oito, porém, a única turma de AEE em instituição do campo foi extinta. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 166,66% no número geral de turmas e uma redução de 100,00% das pertencentes a escolas campesinas.

A Tabela 65 engloba os dados de cada modalidade de AEE ofertado nas escolas situadas na zona rural do município de Douradina, em relação à sua localização diferenciada.

Tabela 65 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Douradina/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB (%)	LIBRAS (%)
TI	2008	-	-	-
	2013	1	100,00	100,00
	2018	0	0,00	0,00

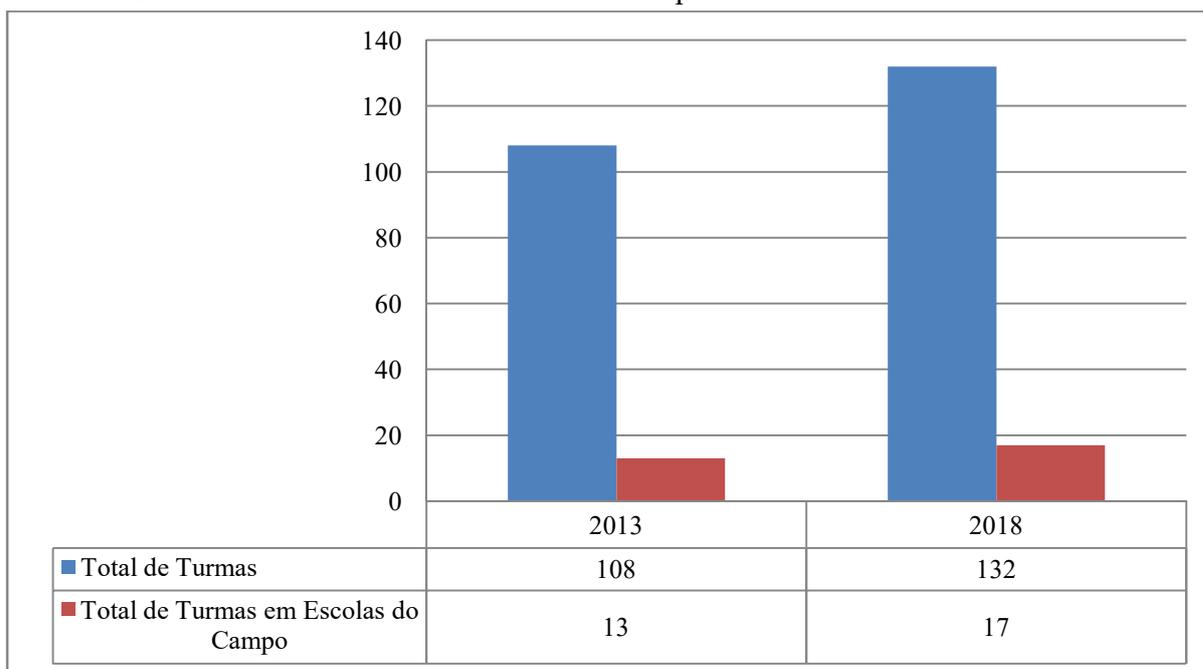
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; TI – terra indígena; SB – Sistema Braille. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas de localização “não se aplica”, situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades RONO, DPM, OM, CAA, EC, Sor, IA, LPME e AE, nos anos considerados.

Ao analisar a Tabela 65, indica-se como influência do fechamento da única turma de AEE em escola campesina no município de Douradina, que não houve qualquer oferta desse

atendimento em 2018. Em 2013, no entanto, aponta-se que a oferta nas escolas indígenas de Sistema Braille e Libras, sendo as duas únicas modalidades disponíveis naquele ano.

O Gráfico 35 apresenta dados do total de turmas que dispõe de AEE no município de Dourados.

Gráfico 35 - Número de Turmas de AEE no Município de Dourados/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2013 registram-se 108 turmas, sendo 13 da zona rural. Já em 2018, sinaliza-se que o número geral aumentou para 132, enquanto que as turmas de escolas do campo para 17. Assim, podemos verificar, com base nos dados, um acréscimo de 22,22% no número geral de turmas e de 30,76% no que se refere às turmas de AEE em escolas campesinas.

Sobre as modalidades de AEE ofertadas pelas turmas nas escolas situadas na zona rural do município de Dourados, relacionadas à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 66.

Tabela 66 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Dourados/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	SB (%)	RONO (%)	DPM (%)	OM (%)	LIBRAS (%)	CAA (%)	EC (%)	Sor. (%)	IA (%)	LPME (%)	AE (%)
NA	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	8	0,00	0,00	75,00	12,50	25,00	50,00	100,00	0,00	50,00	75,00	75,00
	2018	9	0,00	22,22	88,89	33,33	22,22	33,33	88,89	22,22	66,67	77,78	88,89
TI	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	5	40,00	40,00	100,00	60,00	100,00	40,00	40,00	40,00	100,00	0,00	60,00
	2018	8	25,00	50,00	75,00	75,00	62,50	50,00	0,00	0,00	75,00	0,00	75,00

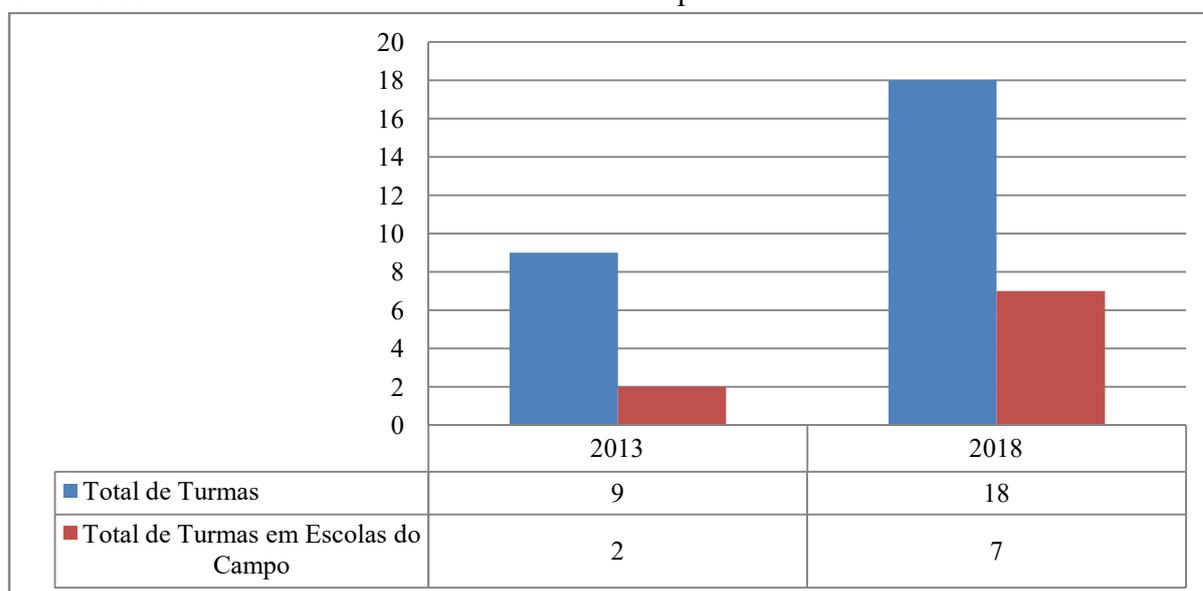
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; TI – terra indígena; SB – Sistema Braille; RONO – recursos ópticos e não ópticos; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; CAA – comunicação alternativa e aumentativa; EC – enriquecimento curricular; Sor. – soroban; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

No município de Dourados, como indicado nos dados, existem turmas de AEE em escolas indígenas e de localização “não de aplica”. Nestas, se considerarmos o ano de 2013, somente três modalidades não eram disponibilizadas, Sistema Braille, recursos ópticos e não ópticos e Soroban. Das que eram ofertadas, enriquecimento curricular abrangia todas as turmas e orientação e mobilidade era minoria em 12,50% delas. Já em 2018, sugere-se que somente não existia o Braille, de forma que desenvolvimento de processos mentais, autonomia escolar e, mesmo com diminuição, enriquecimento curricular, perfaziam a maioria, com 88,89% das turmas. Com 22,22%, recursos ópticos e não ópticos, Libras e Soroban eram os menos ofertados, de acordo com a tabela.

Em terras indígenas, conforme sinalizam as informações coletadas, a única modalidade de AEE não disponibilizada em 2013 era Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse ano, registra-se que os tipos mais ofertados eram desenvolvimento de processos mentais, Libras e informática acessível, presentes em todas as turmas. Entre os que perfaziam a minoria, indica-se que temos Sistema Braille, recursos ópticos e não ópticos, comunicação alternativa e aumentativa, enriquecimento curricular e Soroban em 40,00% das turmas. No ano de 2018, apresenta-se que, após aumentos e diminuições, o cenário se alterou, passando a ter quatro modalidades ofertadas em maioria: desenvolvimento de processos mentais, orientação e mobilidade, informática acessível e autonomia escolar, em 75,00% das turmas. Enquanto minoria, é apontado o Sistema Braille, com 25,00%.

O Gráfico 36 contém dados do total de turmas que ofertam AEE no município de Fátima do Sul.

Gráfico 36 - Número de Turmas de AEE no Município de Fátima do Sul/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 registram-se nove turmas, sendo duas de escolas campesinas. Em 2018, apresenta-se que o total de turmas nesse município aumentou para 18, enquanto que as turmas de escolas do campo para sete. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 100,00% no número geral de turmas e de 250,00% das pertencentes a escolas situadas no campo.

A Tabela 67 traz informações de cada modalidade de AEE ofertado nas escolas situadas na zona rural do município de Fátima do Sul, em relação à sua localização territorial.

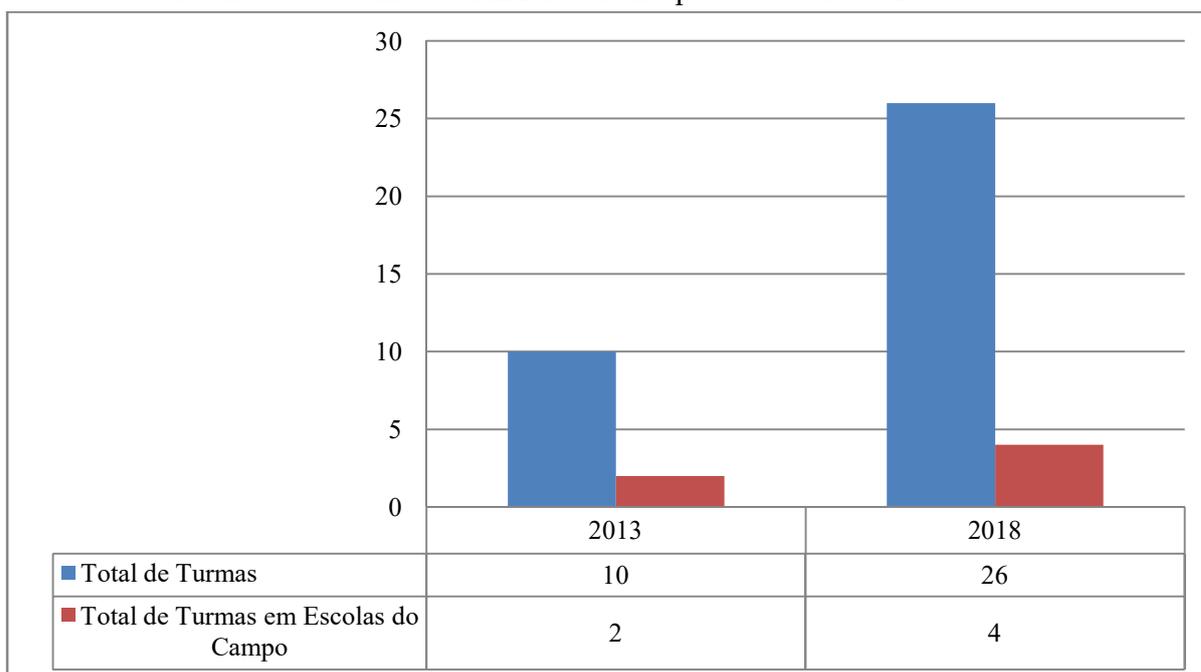
Tabela 67 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Fátima do Sul/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	DPM (%)	EC (%)	IA (%)	LPME (%)
NA	2008	-	-	-	-	-
	2013	2	50,00	100,00	50,00	50,00
	2018	7	57,14	85,71	28,57	71,43

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; DPM – desenvolvimento de processos mentais; EC – enriquecimento curricular; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades SB, RONO, OM, LIBRAS, CAA, Sor., e AE, nos anos considerados.

Ao analisar a Tabela 67, vemos que todas as turmas de AEE estão em escolas de localização “não de aplica”. No ano de 2013, registram-se quatro modalidades sendo ofertadas, quais sejam, enriquecimento curricular em 100,00% das turmas, desenvolvimento de processos mentais, informática acessível e autonomia escolar em 50,00% delas. Já em 2018, os dados apontam que permaneceram sendo disponibilizadas as mesmas modalidades, mas com variação de alguns percentuais. As turmas que possuíam enriquecimento curricular continuaram sendo maioria com 85,71% e as que possuíam informática acessível foram reduzidas a 28,57%, constituindo a minoria, de acordo com a tabela.

O Gráfico 37 apresenta dados do total de turmas que dispõe de AEE no município de Glória de Dourados.

Gráfico 37 - Número de Turmas de AEE no Município de Glória de Dourados/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2013 registram-se 10 turmas, sendo duas na zona rural. Já em 2018, sinaliza-se que o número geral aumentou para 26, enquanto que as turmas de escolas do campo para quatro. Assim, podemos verificar um acréscimo de 160,00% no número geral de turmas e de 100,00% no que se refere às turmas de AEE em escolas campesinas.

Acerca das modalidades de AEE ofertadas pelas turmas nas escolas situadas na zona rural do município de Glória de Dourados, relacionadas à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 68.

Tabela 68 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Glória de Dourados/MS

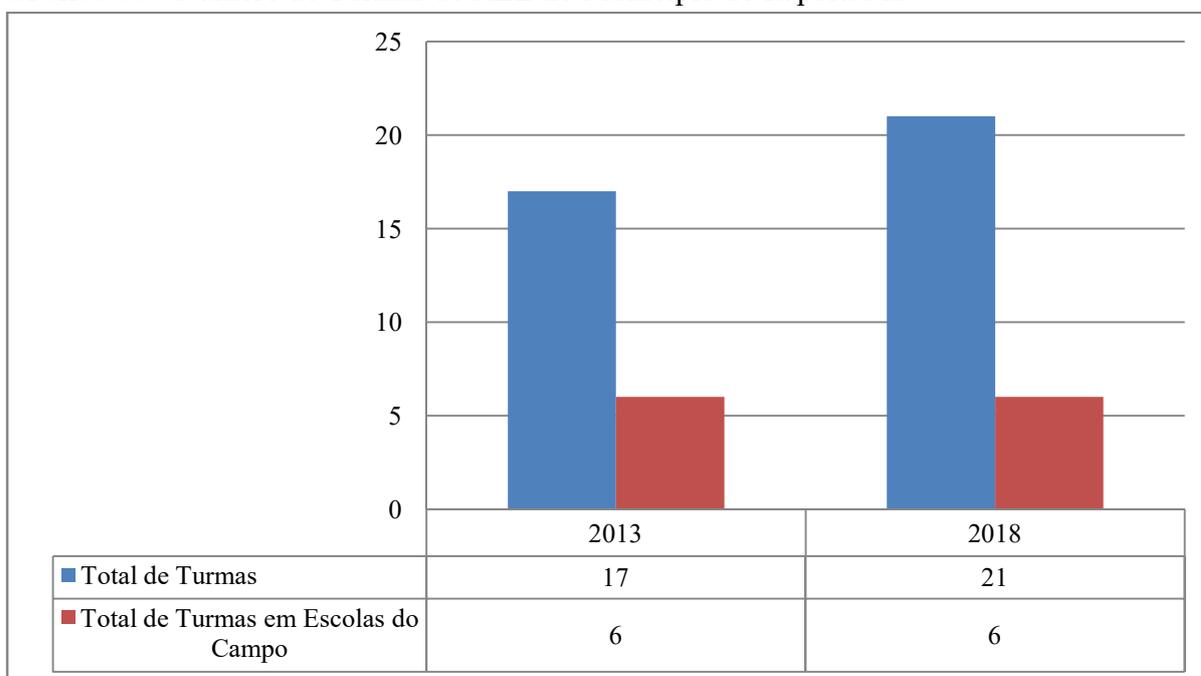
Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	DPM (%)	OM (%)	CAA (%)	EC (%)	LPME (%)
NA	2008	-	-	-	-	-	-
	2013	2	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	2018	4	100,00	75,00	0,00	75,00	25,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; EC – enriquecimento curricular; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades SB, RONO, LIBRAS, Sor., IA e AEE, nos anos considerados.

No município de Glória de Dourados, registra-se que a totalidade das turmas de AEE é de escolas de áreas de localização “não de aplica”. Em 2013, apresenta-se que as turmas desse local ofereciam desenvolvimento de processos mentais, orientação e mobilidade, comunicação alternativa e aumentativa, enriquecimento curricular e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Em 2018 os indicadores apontam que foram mantidas as mesmas modalidades, sendo que a mais recorrente era desenvolvimento de processos mentais, que permaneceu em 100,00% das turmas, e a de menor percentual foi Língua Portuguesa na modalidade escrita, cuja frequência foi reduzida para 25,00%.

O Gráfico 38 contém dados do total de turmas que ofertam AEE no município de Itaporã.

Gráfico 38 - Número de Turmas de AEE no Município de Itaporã/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 os indicadores sinalizam a existência de 17 turmas, sendo que, desse montante, seis pertenciam a escolas campesinas. Em 2018, indica-se que o total de turmas nesse município aumentou para 21, enquanto que as turmas de escolas do campo se mantiveram em seis. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 23,52% no número geral de turmas.

A Tabela 69 engloba os dados de cada modalidade de AEE ofertado nas escolas situadas na zona rural do município de Itaporã, em relação à sua localização territorial.

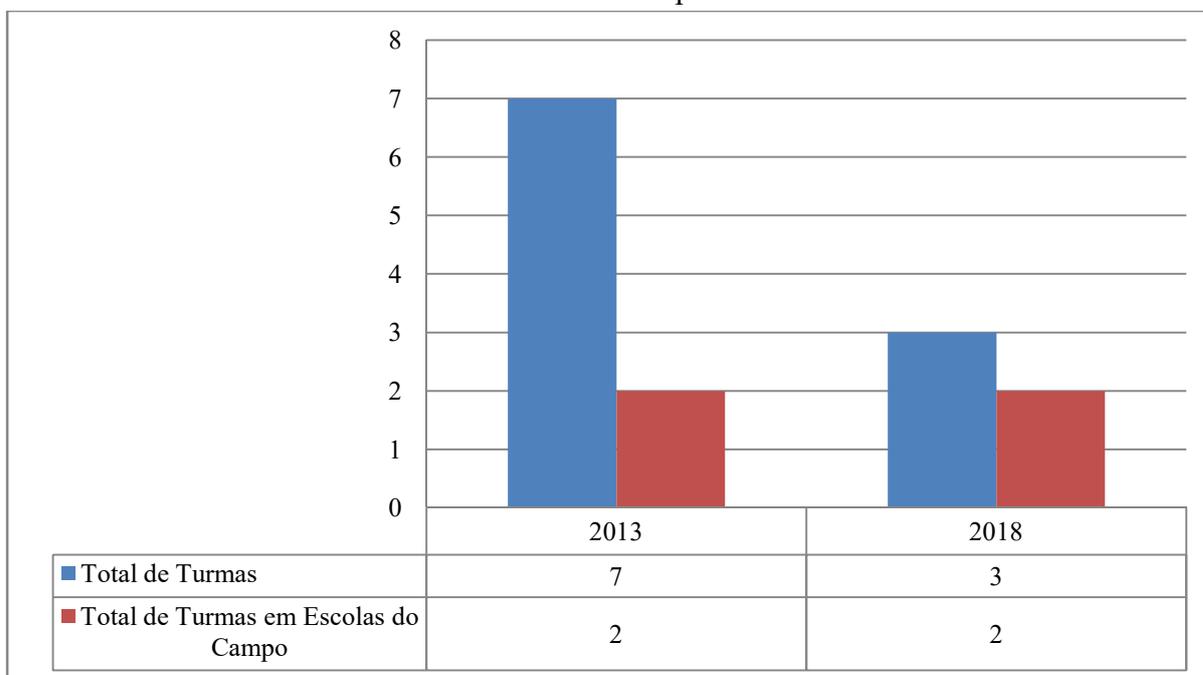
Tabela 69 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Itaporã/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	DPM (%)	OM (%)	EC (%)	AE (%)
NA	2008	-	-	-	-	-
	2013	6	33,33	0,00	66,67	0,00
	2018	6	33,33	33,33	100,00	33,33

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; DPM – desenvolvimento de processos mentais; OM – orientação e mobilidade; EC – enriquecimento curricular; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades SB, RONO, LIBRAS, CAA, Sor., IA e LPME, nos anos considerados.

Por meio da análise da Tabela 69, notamos que as turmas de AEE em Itaporã estão centradas nas escolas de localização “não de aplica”. No ano de 2013, registra-se que 66,67% delas forneciam enriquecimento curricular, enquanto 33,33% desenvolvimento de processos mentais. Em 2018, sugere-se que além das modalidades já existentes, passaram a ser disponibilizadas orientação e mobilidade e autonomia escolar em 33,33% das turmas. Após aumento de 49,99%, enriquecimento curricular estava sendo ofertado em todas as turmas de AEE naquele ano, conforme as informações levantadas.

O Gráfico 39 contém as turmas que dispõe de AEE no município de Jateí.

Gráfico 39 - Número de Turmas de AEE no Município de Jateí/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2013 registram-se sete turmas, sendo duas na zona rural. Já em 2018, aponta-se que o número geral diminuiu para três, enquanto que as turmas de escolas do campo permaneceram em duas. Assim, podemos verificar um decréscimo de 57,14% no número geral de turmas, conforme os dados do gráfico.

Sobre as modalidades de AEE ofertadas pelas turmas nas escolas situadas na zona rural do município de Jateí, relacionadas à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 70.

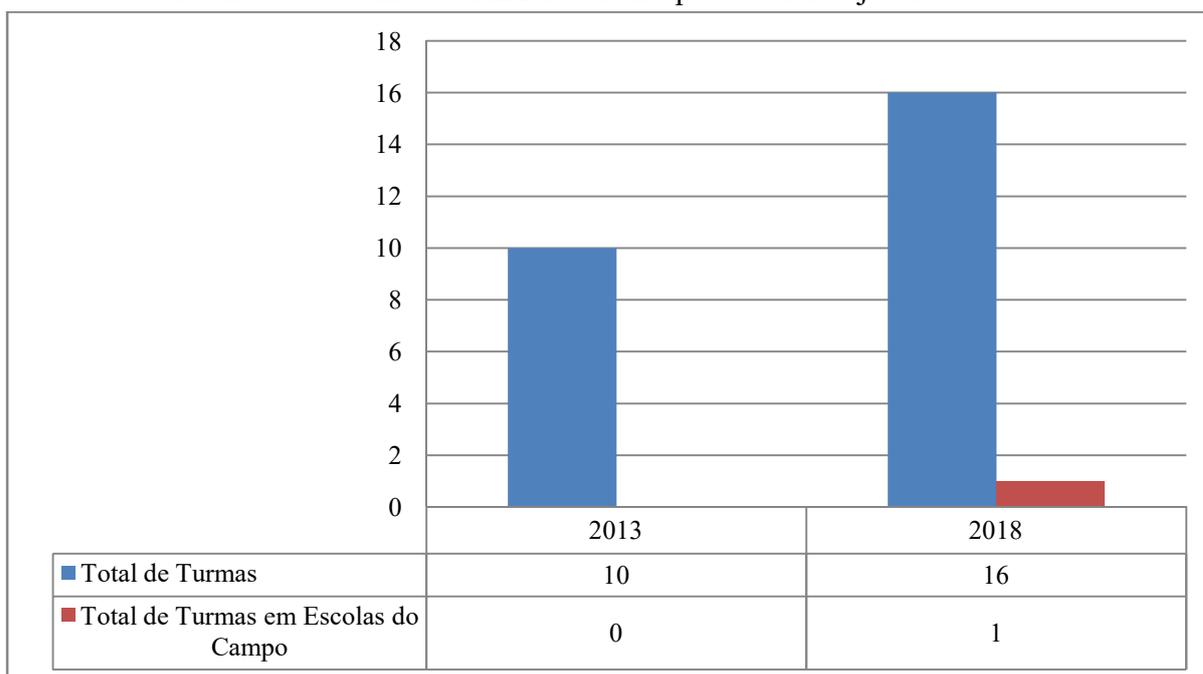
Tabela 70 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Jateí/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	LIBRAS (%)	EC (%)	IA (%)	LPME (%)	AE (%)
NA	2008	-	-	-	-	-	-
	2013	1	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	2018	1	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ass.	2008	-	-	-	-	-	-
	2013	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	2018	1	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; Ass. - assentamento; EC – enriquecimento curricular; IA – informática acessível; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades SB, RONO, DPM, OM, CAA e Sor., nos anos considerados.

No município de Jateí, registra-se que as turmas de AEE são oriundas de escolas situadas em áreas de assentamento e de localização “não de aplica”. Nestas, os indicadores ventilam que as modalidades Libras, enriquecimento curricular, informática acessível, Língua Portuguesa na modalidade escrita e autonomia escolar eram ofertadas em 100,00% das turmas em 2013, não sofrendo alteração em relação a 2018. Nas turmas de assentamentos, no entanto, não existia qualquer disponibilização de AEE em 2013, de acordo com os dados coletados. Já em 2018, apresenta-se que foi ofertada a modalidade de informática acessível em todas as turmas dessa localização.

O Gráfico 40 contém dados do total de turmas que ofertam AEE no município de Maracaju.

Gráfico 40 - Número de Turmas de AEE no Município de Maracaju/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

No ano de 2013 registram-se 10 turmas, mas nenhuma que pertencesse a escolas camponesas. Em 2018, sinaliza-se que o total de turmas nesse município aumentou para 16, sendo uma delas em escola do campo. Assim, verificamos, por meio desses dados, um aumento de 60,00% no número geral de turmas.

A Tabela 71 engloba os dados de cada modalidade de AEE ofertado nas escolas situadas na zona rural do município de Maracaju, em relação à sua localização territorial.

Tabela 71 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Maracaju/MS

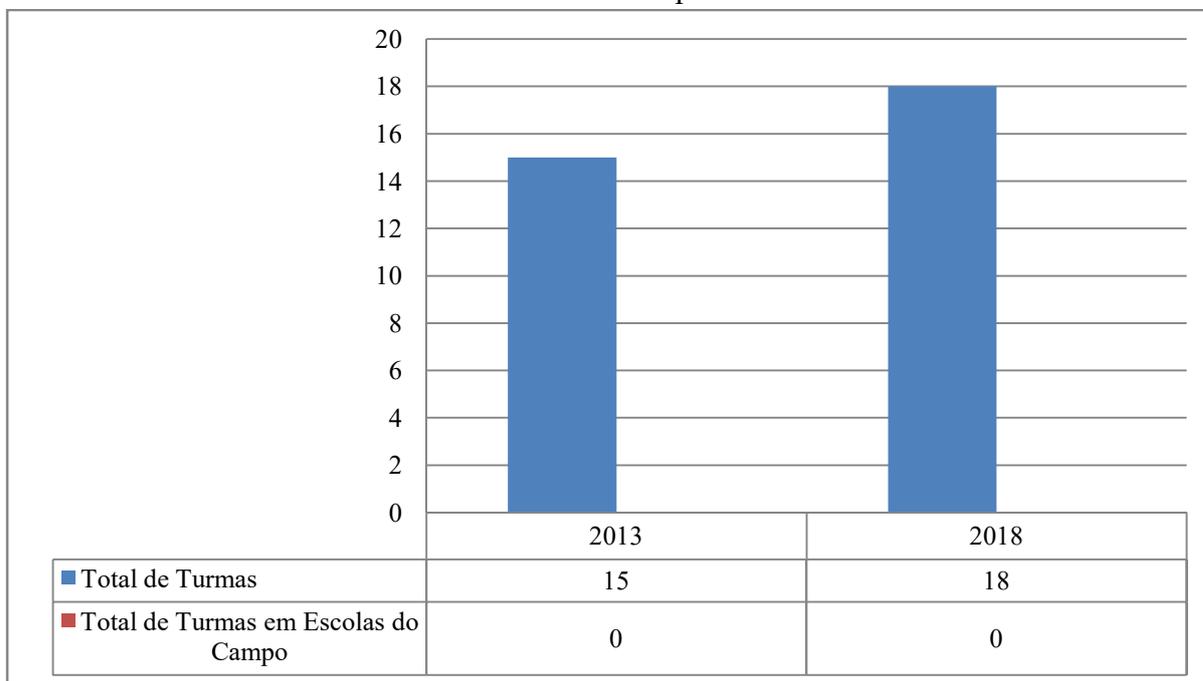
Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	OM (%)
Ass.	2008	-	-
	2013	0	0,00
	2018	1	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; Ass. - assentamento; OM – orientação e mobilidade. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas de localização “não se aplica”, situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como nas modalidades SB, RONO, DPM, LIBRAS, CAA, EC, Sor., IA, LPME e AE.

Analisando os dados referentes ao município de Maracaju, vemos que a única turma de AEE existente em 2018 estava localizada em assentamento. Nessa turma, indica-se que havia unicamente oferta de orientação e mobilidade, dentre os tipos de AEE disponíveis a esse público.

O Gráfico 41 contém as turmas que dispõe de AEE no município de Rio Brillhante.

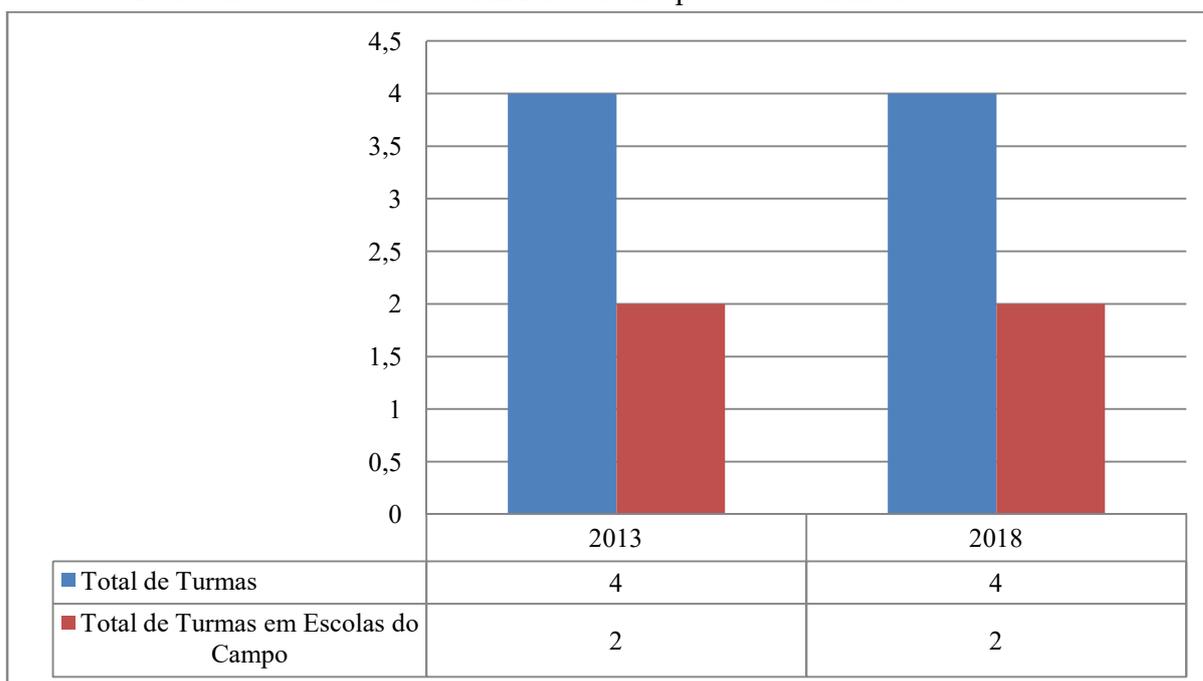
Gráfico 41 - Número de Turmas de AEE no Município de Rio Brillhante/MS



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2013 registram-se 15 turmas, as quais, em 2018, aumentaram para 18. Assim, podemos verificar um acréscimo de 20,00% no número geral de turmas. Quanto às turmas de escolas do campo, não houve registros entre 2008 e 2018, deixando entender que tal atendimento somente é disponibilizado em escolas da zona urbana.

O Gráfico 42 contém dados do total de turmas que dispõe de AEE no município de Vicentina.

Gráfico 42 - Número de Turmas de AEE no Município de Vicentina/MS

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar

Em 2013 os dados apontam a existência de quatro turmas, sendo que duas pertenciam a escolas localizadas na zona rural. O mesmo quantitativo, seja das turmas gerais ou daquelas de escolas do campo, manteve-se em 2018, conforme o gráfico.

Sobre as modalidades de AEE ofertadas pelas turmas nas escolas situadas na zona rural do município de Vicentina, relacionadas à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 72.

Tabela 72 - Tipo de AEE Ofertado nas Escolas do Campo do Município de Vicentina/MS

Loc. Dif.	Ano	Turmas (Núm. Abs.)	DPM (%)	EC (%)	LPME (%)	AE (%)
	2008	-	-	-	-	-
NA	2013	2	100,00	100,00	100,00	50,00
	2018	2	100,00	100,00	100,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Legenda: Loc. Dif. – localização diferenciada; NA – não se aplica; DPM – desenvolvimento de processos mentais; EC – enriquecimento curricular; LPME – Língua Portuguesa na modalidade escrita; AE – autonomia escolar. Obs: Não foram encontrados registros de turmas que ofertam AEE em escolas localizadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável, assim como as modalidades SB, RONO, OM, LIBRAS, CAA, Sor. e IA, nos anos considerados.

Os dados da Tabela 72 trazem informações acerca das turmas de AEE do município de Vicentina, as quais se situam exclusivamente em áreas de localização “não se aplica”. No ano de 2013, registra-se que as turmas que ofereciam desenvolvimento de processos mentais,

enriquecimento curricular e Língua Portuguesa na modalidade escrita representavam 100,00%, enquanto autonomia escolar estava presente em 50,00% das turmas. Já em 2018, sugere-se que esta modalidade não era disponibilizada, sendo mantidas aquelas que já eram ofertadas em todas as turmas em 2013.

A fim de analisar contextualmente os dados em questão, calculamos as médias percentuais (entre os recortes de 2013 e 2018) do tipo de AEE oferecido com maior frequência nas turmas de escolas do campo no estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste e Brasil. No primeiro, registra-se que a modalidade desenvolvimento de processos mentais atingiu maior índice nas escolas de localização “não se aplica” e de assentamentos, com 82,21% e 82,88% respectivamente, enquanto nas escolas indígenas, a maioria das turmas de AEE ofertava Língua Portuguesa na modalidade escrita, com 89,45%. No Centro-Oeste, com 83,28%, as turmas de desenvolvimento de processos mentais apresentaram maior média, sendo que Língua Portuguesa na modalidade escrita foi maioria com 82,54% nas turmas de assentamentos e 89,45% em escolas indígenas, conforme os dados coletados. Já a nível nacional, sinaliza-se que a maior incidência foi de desenvolvimento de processos mentais, presentes em uma média de 78,65% das turmas de escolas de localização “não se aplica”, enquanto que naquelas situadas em assentamentos e terras indígenas, o maior percentual foi de autonomia escolar, com 73,00% e 70,11% respectivamente.

Na região da Grande Dourados, as turmas de escolas de localização “não se aplica” dos municípios de Caarapó, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã e Jateí não seguiram a tendência dos outros três níveis em relação à predominância do desenvolvimento de processos mentais como AEE, sendo que somente Deodápolis, Glória de Dourados e Vicentina apresentaram tais resultados.

Por outro lado, em áreas de assentamentos, os municípios de Jateí e Maracaju não demonstraram maior frequência no mesmo tipo de AEE predominante a nível nacional, regional ou estadual. Do mesmo modo, em terras indígenas, os municípios de Caarapó, Douradina e Dourados não seguiram a tendência regional e estadual. Já em relação ao âmbito nacional, Caarapó teve maior incidência de autonomia escolar, assim como demonstram os dados nacionais, enquanto Douradina e Dourados permaneceram com outras modalidades em maior oferta (LIBRAS e desenvolvimento de processos mentais, respectivamente).

Rebello (2012), em relação aos atendimentos oferecidos nas SRMs, pontua que têm ocorrido algumas discrepâncias entre as matrículas no ensino regular e as do AEE. No município investigado pela autora, entre os anos de 2009 e 2011, apesar do aumento no

número de alunos com certas deficiências (cegueira e baixa visão), houve diminuição na oferta de recursos especificamente voltados para suas particularidades.

A pesquisa de Corrêa (2019), ao investigar indicadores das turmas de AEE nas escolas do campo de um município sul-mato-grossense, indica a existência de quantitativos mais elevados em 2011 e 2012 e que, nos anos que seguiram, esse número foi significativamente reduzido. Salienta, ainda, que não foi registrada qualquer turma em escolas do campo. A autora problematiza que tais dados podem decorrer de erros no preenchimento dos formulários enviados pelo INEP às escolas, pois tais resultados parecem não estar coerentes com a realidade daquele município.

Além disso, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), em análise de teses e dissertações na interface Educação Especial – Educação do Campo, sintetizam alguns obstáculos para a oferta do AEE em escolas do campo: desconhecimento e falta de formação de professores sobre como lidar com as necessidades educacionais específicas dos diversos sujeitos PAEE; falta de espaços adequados e de materiais e recursos específicos; não adequação dos serviços às necessidades e realidades das populações atendidas.

Em relação aos atendimentos em Educação Especial, a Tabela 73 engloba os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Caarapó que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 73 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Caarapó/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	2	0,00	-
	2013	2	0,00	0,00
	2018	3	33,33	66,67
Terra Indígena	2008	2	0,00	-
	2013	2	0,00	50,00
	2018	2	50,00	50,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Dentre as escolas do campo do município de Caarapó, registra-se que estão situadas em ambientes de localização “não se aplica” e em terra indígena. Nos anos de 2008 e 2013 os dados indicam que ambas possuíam a mesma quantidade de instituições. Porém, em 2018, aponta-se que com a diminuição das escolas indígenas, 60,00% passou a estar situada em zonas registradas como “não se aplica”. Neste contexto, de acordo com os indicadores,

podemos notar que as escolas somente apresentaram SRM e AEE em 2018, sendo 33,33% e 66,67%, respectivamente. Já as escolas situadas em terra indígena dispunham de 50,00% de AEE em 2013, o que se manteve em 2018, com a inclusão de 50,00% que também acomodava SRM, conforme as informações coletadas.

Sobre as escolas situadas na zona rural do município de Deodópolis que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 74.

Tabela 74 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Deodópolis/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	3	33,33	-
	2013	3	33,33	33,33
	2018	3	33,33	33,33

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Ao analisar os dados referentes ao município de Deodópolis, vemos que as escolas da zona rural estão situadas em localização “não se aplica”. Registra-se que 33,33% dessas instituições apresentavam SRM entre 2008 e 2018. Acerca do AEE, indica-se que este mesmo percentual de escolas ofertava o atendimento de 2013 em diante, não sendo registrado aumento ou diminuição.

A Tabela 75 contém os dados de escolas situadas na zona rural do município de Douradina que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 75 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Douradina/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	1	0,00	-
	2013	1	0,00	0,00
	2018	0	0,00	0,00
Terra Indígena	2008	1	0,00	-
	2013	1	0,00	100,00
	2018	1	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Dentre as escolas do campo do município de Douradina, registra-se que estão situadas em localização “não se aplica” e em terra indígena. Nos anos de 2008 e 2013, os dados apontam que ambas possuíam a mesma quantidade de instituições. Porém, em 2018, sugere-se que, com a diminuição das escolas de localização “não se aplica”, 100,00% passaram a estar situada em terra indígena. Neste contexto, os dados sinalizam que tais instituições somente apresentaram algum tipo de atendimento em Educação Especial em 2013, quando as escolas indígenas ofertavam AEE. Nos demais anos, não foi registrado atendimento em SRM.

Sobre as escolas situadas na zona rural do município de Dourados que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 76.

Tabela 76 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Dourados/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	13	7,69	-
	2013	13	30,77	30,77
	2018	13	61,54	46,15
Terra Indígena	2008	6	0,00	-
	2013	5	42,86	42,86
	2018	7	57,14	71,43

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

As escolas no município de Dourados situam-se em terras indígenas e áreas de localização “não se aplica”, sendo esta a que contém a maioria, de acordo com os indicadores coletados. Em 2008 registra-se que 68,42% das escolas situavam-se na zona rural de localização “não se aplica”, enquanto 31,58% estavam em terra indígena. No ano de 2013, apresenta-se que esse percentual aumentou para 65,00% naquelas e 35,00% nestas, assim permanecendo até 2018. Os dados apontam que, em 2008, a SRM estava presente em 7,69% das escolas da zona rural de localização “não se aplica”, sendo inexistentes nas instituições de terra indígena. Até 2018 as escolas com SRM nessa área atingiram 61,54%, um aumento de 700,26%, conforme as informações da tabela.

Nas escolas indígenas, que em 2008 não possuíam esse atendimento, passaram a ofertá-lo em 57,14% no ano de 2018, como sugerem os dados. Ainda nessa localidade, registra-se que o percentual de oferta de AEE aumentou em 66,65% de 2013 a 2018, saindo de 42,86% para 71,43% das escolas com tal oferta

Nas escolas de localização “não se aplica”, aponta-se que 30,77% ofereciam AEE em 2013 e 46,15% em 2018, um acréscimo de 49,98% no período.

A Tabela 77 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural do município de Fátima do Sul que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 77 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Fátima do Sul/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	1	100,00	-
	2013	1	100,00	100,00
	2018	3	66,67	66,67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Ao analisar os dados referentes ao município de Fátima do Sul, vemos que todas as escolas da zona rural estão situadas em ambientes de localização “não se aplica”. Quanto à oferta de AEE em escolas do campo, registra-se que 100,00% dessas instituições apresentaram SRM entre 2008 e 2013, percentual que foi reduzido para 66,67% em 2018, representando um decréscimo de 33,33%. Acerca do AEE, indica-se que o percentual de escolas ofertavam o atendimento em 2013 também era de 100,00%, o qual sofreu a mesma redução de 33,33%, fechando 2018 em 66,67%.

Sobre as escolas situadas na zona rural do município de Glória de Dourados que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 78.

Tabela 78 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Glória de Dourados/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	1	100,00	-
	2013	1	100,00	100,00
	2018	1	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Em relação aos dados do município de Glória de Dourados, sugere-se que todas as escolas da zona rural estão situadas em áreas de localização “não se aplica”. Quanto à oferta

de AEE em escolas do campo, sinaliza-se que todas essas instituições apresentaram SRM entre 2008 e 2018. Acerca do AEE, há registros de que a totalidade das escolas situadas no campo oferece AEE a partir de 2013.

A Tabela 79 traz informações de escolas situadas na zona rural do município de Itaporã que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 79 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Itaporã/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	3	66,67	-
	2013	3	100,00	100,00
	2018	3	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Os dados relativos ao município de Itaporã indicam que todas as escolas da zona rural estão situadas em áreas de localização “não se aplica”. Nesse contexto, quanto à oferta de atendimentos de Educação Especial, sugere-se que, em 2008, 66,67% dessas escolas dispunham de SRM, sendo que tal percentual chegou a 100,00% em 2013 e manteve-se até 2018, representando um aumento de 49,99% no período. Acerca do AEE, também é apresentado que a totalidade das escolas situadas no campo oferece AEE a partir de 2013.

A Tabela 80 engloba os dados de escolas situadas na zona rural do município de Jateí que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 80 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Jateí/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	0	0,00	-
	2013	1	100,00	100,00
	2018	1	100,00	100,00
Assentamento	2008	1	0,00	-
	2013	1	100,00	100,00
	2018	1	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

As escolas no município de Jateí, de acordo com os indicadores, situam-se em terras de assentamento e áreas de localização “não se aplica”. Em 2008, registra-se que a totalidade

das escolas encontrava-se em assentamentos, enquanto que, de 2013 a 2018, o percentual passou a ser de 50,00% para cada área. Sinaliza-se que, em 2008, nenhuma das instituições de ensino apresentava SRM ou AEE, o que veio a mudar em 2013, quando todas as escolas ofertavam esses atendimentos. Em 2018, os dados apontam que as escolas registradas como “não se aplica” mantiveram esse patamar, enquanto que as situadas em assentamentos não mais dispunham de SRM e AEE em suas dependências.

Sobre o percentual de escolas situadas na zona rural do município de Maracaju que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial, podemos observar a Tabela 81.

Tabela 81 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Maracaju/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	2	0,00	-
	2013	2	0,00	0,00
	2018	1	0,00	0,00
Assentamento	2008	1	0,00	-
	2013	1	0,00	0,00
	2018	1	0,00	0,00
Terra Indígena	2008	1	0,00	-
	2013	0	0,00	0,00
	2018	1	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

As escolas no município de Maracaju situam-se em terras indígenas e áreas de localização “não se aplica” e assentamentos, conforme as informações da tabela. Em 2008, registra-se que 50,00% das escolas situavam-se na zona rural de localização “não se aplica”, enquanto a outra metade estava dividida igualmente entre terras indígenas e de assentamentos. No ano de 2013, indica-se que esse percentual aumentou para 66,67% naquelas, 33,33% nas áreas de assentamento e nenhuma em terra indígena. Já em 2018, apresenta-se que o percentual de escolas de localização “não se aplica” foi reduzido novamente e passou a representar 33,33% do total, sendo que o mesmo percentual foi registrado nas instituições das demais localidades. Em relação aos atendimentos de Educação Especial, sinaliza-se que em todo o período nenhuma escola possuía SRM e/ou AEE em suas dependências.

A Tabela 82 contém os dados de escolas situadas na zona rural do município de Rio Brillante que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 82 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Rio Brillante/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	1	0,00	-
	2013	0	0,00	0,00
	2018	2	0,00	0,00
Assentamento	2008	0	0,00	-
	2013	2	0,00	0,00
	2018	0	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

As escolas no município de Rio Brillante, de acordo com os dados, situam-se em terras de assentamento e áreas de localização “não se aplica”. Em 2008 e 2018, os indicadores apontam que a totalidade das escolas situava-se na zona rural de localização “não se aplica”, enquanto que, em 2013, tal quantitativo centrava-se nos assentamentos. Em relação aos à disponibilização de SRM e AEE, sugere-se que o município não possuía qualquer escola que ofertasse esses atendimentos no período em questão.

A Tabela 83 traz informações de escolas situadas na zona rural do município de Vicentina que oferecem SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Tabela 83 - Escolas do Campo que Oferecem SRM e/ou AEE no Município de Vicentina/MS

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	2	100,00	-
	2013	3	66,67	66,67
	2018	3	66,67	33,33

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar. Obs: Não foram encontrados registros de escolas situadas em assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo e unidade de uso sustentável.

Na Tabela 83, com os dados referentes ao município de Vicentina, vemos que todas as escolas da zona rural estão situadas em ambientes de localização “não se aplica”. Quanto à oferta de AEE em escolas do campo, registra-se que 100,00% dessas instituições

apresentaram SRM em 2008, percentual que foi reduzido para 66,67% em 2013, representando um decréscimo de 33,33%, sendo mantido em 2018. Acerca do AEE, aponta-se que o percentual de escolas ofertava o atendimento em 2013 também era de 66,67%, o qual sofreu redução de 50,00%, fechando 2018 em 33,33% das escolas disponibilizando esse atendimento aos alunos.

Após analisar descritivamente os dados sobre o AEE ofertado nas escolas de cada município da região da Grande Dourados, calculamos as médias percentuais, referentes aos três recortes temporais (2008, 2013 e 2018), do estado de Mato Grosso do Sul, da macrorregião Centro-Oeste e Brasil para então cotejar com os dados locais.

A nível estadual, a média de escolas situadas em áreas de localização “não se aplica” que oferecia SRM foi registrada em 27,04%, enquanto das que disponibilizavam AEE foi 27,68%. Nas áreas de assentamentos, indica-se que o primeiro percentual foi de 19,58%, enquanto o segundo de 22,81%. Já em terras indígenas, sinaliza-se que a média de escolas com SRM foi de 7,35%, sendo que em relação ao AEE esse percentual somava 14,90%.

Comparando esses percentuais com os levantados nos municípios da Região da Grande Dourados em escolas registradas como “não se aplica” que oferecem SRM e AEE, vemos que Caarapó, Douradina, Maracaju e Rio Brillhante apresentaram índices abaixo do estadual no que tange à SRM, sendo que o restante teve médias maiores. Sobre o AEE, somente Douradina, Maracaju e Rio Brillhante registraram menores taxas.

Nas escolas de assentamentos, o único município que obteve média superior à estadual foi Jateí, enquanto Maracaju e Rio Brillhante ficaram abaixo, seja em relação à disponibilidade de SRM quanto do AEE.

Em terras indígenas, as escolas que dispunham de SRM nos municípios de Caarapó e Dourados apresentaram média superior, sendo que em Douradina e Maracaju esse percentual ficou aquém do estadual. Acerca da oferta de AEE, o único local que obteve média inferior foi o município de Maracaju, ficando os demais acima do percentual de Mato Grosso do Sul.

No âmbito da macrorregião Centro-Oeste, no que se refere às escolas que disponibilizavam SRM, apresenta-se uma média de 13,20%, enquanto as que dispunham de AEE atingiram 12,28% em escolas de localização “não se aplica”. Nas áreas de assentamento, o primeiro percentual foi de 12,31%, enquanto o segundo de 13,97%, conforme os dados coletados. Já nas escolas indígenas, registram-se as médias de 2,24% e 3,15%, respectivamente para SRM e AEE.

O contexto das escolas de localização “não se aplica” da região da Grande Dourados comparado ao do Centro-Oeste, é similar ao de Mato Grosso do Sul. Acerca da SRM, os

municípios de Caarapó, Douradina, Maracaju e Rio Brillhante permaneceram abaixo da média, enquanto o restante com resultados superiores. Já em relação ao AEE, os únicos municípios com percentuais menores foram Douradina, Maracaju e Rio Brillhante.

Mesmo panorama em relação às escolas de assentamentos. Nesse cenário, Jateí apresentou médias superiores à regional, tanto em SRM quanto em AEE. Já Maracaju e Rio Brillhante não alcançaram esses índices, mantendo-se com indicadores mais baixos.

Em contrapartida, os municípios com escolas indígenas que tiveram médias inferiores em SRM foram Douradina e Maracaju, sendo que Caarapó e Dourados possuíam maiores percentuais. Já em relação ao AEE, verificamos que Caarapó, Douradina e Dourados estiveram com médias maiores, enquanto Maracaju foi o único município a ficar abaixo do índice regional.

Na seara nacional, em relação às escolas de localização “não se aplica” com SRM e AEE, as médias apresentadas foram 4,48% e 5,27%, respectivamente. Em áreas de assentamento, esses valores atingiram 4,06% para SRM e 5,55% para AEE. Já nas escolas indígenas, indica-se que a média percentual para o primeiro foi de 1,32% e, para o segundo, 1,85%.

Os municípios com escolas de localização “não se aplica” apresentam percentuais, em sua maioria, superiores à média nacional. No quesito SRM, temos Douradina, Maracaju e Rio Brillhante com índices inferiores, sendo que os demais estão acima. Em relação ao AEE a mesma situação ocorre, de forma que tais municípios detinham menores médias, se comparados aos dados do país.

Nas escolas de assentamentos, somente Jateí permaneceu com média superior. Tanto Maracaju quanto Rio Brillhante obtiveram indicadores menores acerca da oferta de SRM e de AEE em suas dependências.

Em áreas indígenas, as escolas dos municípios de Douradina e Maracaju apresentaram índices menores em relação à SRM, enquanto Caarapó e Dourados permaneceram acima da média. No AEE, o único município abaixo do percentual nacional foi Maracaju, sendo que os demais tinham resultados superiores.

Em síntese, vemos que o número de instituições de ensino situadas na zona rural da região da Grande Dourados e que dispõe de SRM e AEE em suas dependências tem aumentado de forma considerável na maioria dos municípios, alguns inclusive com percentual de 100,00%. De outro lado, ainda persistem localidades em que não há qualquer oferta desses atendimentos em escolas do campo, o que vai de encontro com a ideia e defesa de uma educação do/no campo para as populações que lá produzem sua existência.

A política de Educação Especial tem sido direcionada no sentido de incentivar e promover a implantação e aparelhamento de SRMs nas escolas, considerando esse *locus* como prioritário no oferecimento do AEE (NOZU, 2013). De acordo com Rebelo (2016), foram implantadas 42 mil SRMs no Brasil até 2014, contemplando 49% das escolas públicas regulares com matrículas de alunos PAEE.

Entretanto, pesquisas como a de PALMA (2016), SANTOS (2018) e SILVA (2017) encontraram algumas localidades no meio rural cujas escolas não possuem disponibilidade de SRM; outras, quando dispõem, têm seu funcionamento em locais improvisados. Destacam que existem casos em que, nos espaços previstos para este serviço, são realizadas atividades para os professores, sala de cópia de documentos ou acomodações de setores administrativos no local. Essa readequação do espaço da SRM para fins diversos ou sua inutilização, de acordo com os autores, vem demonstrando a falta de prioridade no atendimento dos estudantes PAEE.

Além disso, Nozu (2017, p. 57) questiona se a atuação da 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.”

A problemática dos espaços de SRM pode ser sentida observando os indicadores de alguns municípios na região da Grande Dourados nos quais o percentual de escolas com SRM é maior do que aquelas que ofertam AEE. Tal informação instiga a pensar o que gera essa incongruência. Algumas hipóteses surgem e precisam ser consideradas: podem ser salas recém implantadas e ainda sem operação; esses ambientes estão sendo utilizados para outras finalidades que não o AEE; ou as salas encontram-se inativas por falta de condições mínimas de funcionamento. Seja qual for a causa, esse cenário sinaliza uma violação ao direito à educação e à inclusão dos sujeitos que necessitam desse atendimento.

Em contrapartida, de acordo com os dados, nas escolas localizadas em áreas indígenas de Caarapó, Douradina e Dourados, além das consideradas “não se aplica” em Caarapó, em alguns anos, existe um percentual maior de oferta do AEE do que de SRM, o que pode indicar que esse recurso tem sido disponibilizado em outros locais no espaço escolar. Assim, esses resultados vão na contramão do que é proposto pelas políticas da área, as quais constituem as SRMs como o ambiente de oferta prioritária do AEE.

Em relação ao AEE, há um ponto a ser considerado. De acordo com a política de educação, sua disponibilização deve ocorrer no contraturno ao da escolarização, o que, na maior parte das vezes, não é viável nas escolas do campo, haja vista suas especificidades no

que tange a distâncias entre escola e residência dos alunos, as atuais condições do transporte público e o funcionamento dessas escolas (NOZU; SÁ; DAMASCENO; 2019).

Diante disso, pesquisas demonstram que o AEE nas escolas do campo tem sido ofertado no mesmo horário da escolarização, com a retirada dos alunos da sala de aula comum para receber o atendimento (ANJOS, 2018; CORRÊA, 2019; NOZU, 2017; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; PALMA, 2016; SILVA, 2017)

O contraturno estabelecido pelas Políticas de Educação Especial não contempla a especificidade do campo porque os alunos moram em lotes distantes da escola e não há transporte para levar individualmente o aluno, caso necessite ficar no período oposto. É uma condição de direito negado, tendo em vista que o turno inverso está garantido na Política Pública. E o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença (PALMA, 2016, p. 113).

A dificuldade ou impossibilidade de oferta do AEE no contraturno com o conseqüente atendimento em período de igual turno ao que os alunos deveriam frequentar as aulas, para além da possível não garantia de direitos, indica como as políticas públicas centradas têm sido (re)criadas ou mesmo (re)significadas em contextos locais (BALL, 2001). Atores políticos envolvidos, sejam gestores, professores, demais funcionários, dentro e diante da marginalização a qual permanecem submetidos, produzem meios igualmente marginais para realocar as diferenças no ambiente educacional.

Nessa direção, Nozu (2013, p. 191) pontua que:

[...] o AEE nas SRMs pode ser considerado enquanto um dispositivo disciplinar para a normalização dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Logo, a vida desses indivíduos é esquadrihada por meio de um conjunto de procedimentos para tornar seus corpos adestrados: a distribuição espacial, o controle das atividades, o fracionamento do tempo e a composição das forças individuais.

Toda essa organização estrutural em torno da SRM e do AEE parece atuar no sentido do disciplinamento de sujeitos que se encontram fora dos padrões de normalidade. Foucault (2014b) explica como são empregadas algumas técnicas para o controle dessas individualidades. Além da distribuição espacial desses sujeitos, de acordo com uma lógica que permita uma fácil localização e individualização, opera-se para controlar as atividades. Técnicas que permitem o controle do tempo, sua divisão em atos menores fazem com que o

tempo penetre no corpo do sujeito, de forma que coordene todas as suas atividades, eliminando ociosidades e criando o máximo de eficiência. Além disso, é exercida uma vigilância sobre esses indivíduos, garantindo que eles permaneçam sujeitados, o que pode ser complementado por sanções e avaliações, capazes de classificar, graduar as diferenças existentes e punir os desviantes, extraindo, assim, o máximo das forças e do tempo desses sujeitos.

Partindo dessa lógica, vemos que o poder, no sentido adotado por Foucault, não é um fenômeno de dominação homogêneo, exercido exclusivamente por um indivíduo ou instituição central, mas algo que circula, sendo exercido em cadeia, em rede, nos níveis mais baixos das relações. Nessas redes, os indivíduos são sempre atravessados pelo poder, estando em posições que podem exercer ou, então, sofrer ação do poder. Este indivíduo, inclusive, é constituído pelo poder e serve como ponto de transmissão. Nas sociedades modernas, a burguesia não se interessa pelo sujeito, seja o louco, o delinquente, mas pelo sistema de poder que os controlam, punem, reformam, produzem (FOUCAULT, 2018).

A inclusão, nessa perspectiva, enquanto dispositivo de normalização e regulamentação que produz, controla e normaliza as diferenças, é objeto dessas disputas de poder. Seus espaços e práticas permitem o exercício do poder nos níveis microfísicos das relações, como ocorre com a SRM e o AEE. Logo, busca-se o domínio desses meios para que se possam controlar sujeitos, verdades, o próprio discurso.

Skliar (2003) pondera que o outro na educação teve sempre de ser apagado ou anulado, à medida que se buscava instalar uma continuidade enquanto tempo infinito que afirmava a mesmidade e proibia a diferença. No entanto, com as reformas feitas nessa área, em especial com os movimentos pela inclusão, esse mesmo outro, imprevisível, incompreensível, por vezes desconcertante, passa a ser objeto de uma captura massiva. É neste sentido que opera a sociedade do controle descrita por Foucault (2004), disciplinando, gerenciando os riscos das populações para governá-las. E, não há como pensar que isso ocorra sem que as diferenças estejam próximas, sempre ao alcance.

Ao refletir sobre as ressignificações da política de oferta de AEE no contexto campesino, percebemos, dessa forma, tendências de continuidade e descontinuidade. Esta se apresenta nos tempos que são outros (turno e contraturno); aquela, nos espaços que relutam em manterem-se inalterados (SRMs). Neste sentido, a oferta de AEE nas escolas do campo é permeada, portanto, de movimentos contraditórios por meio dos quais a diferença é reforçada pela temporalidade, mas homogeneizada pela espacialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de pessoas consideradas PAEE, no Brasil, por muito tempo foi predominantemente ofertada em ambientes segregados, seja em instituições especializadas, escolas ou classes especiais. Esses locais, em decorrência de fatores econômicos, educacionais e biopolíticos de controle das populações, foram perdendo espaço em detrimento da sala de aula comum.

Em meio a essas condições, o discurso internacional da inclusão ganhou forma e passou a orientar as políticas educacionais brasileiras, principalmente, a partir da elaboração da PNEEPEI, cujo documento prevê que a escolarização do PAEE seja realizada em classes comuns de escolas da rede regular de ensino. Além disso, orienta a disponibilização de recursos e serviços que atendam às necessidades desse público, bem como contemplem as particularidades das diferentes populações atendidas em ambientes urbanos ou camponeses (BRASIL, 2008).

No entanto, mesmo com as políticas garantindo a inclusão escolar do PAEE que vive no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização. A falta de condições de acesso e permanência, como estrutura física, atendimentos de Educação Especial, materiais, transporte e profissionais tendem a restringir o direito à educação e à inclusão escolar desses estudantes. Essa conjuntura pode ser ainda mais precária em regiões de fronteira, onde o fluxo e a intensidade de trocas entre diferentes culturas, múltiplas identidades, tornam maior o desafio de uma proposta de Educação do Campo atenta às diferenças socioculturais dessas variadas populações.

Neste sentido, analisamos as configurações da inclusão do PAEE que vive no campo nas escolas dos 11 municípios que compreendem a região da Grande Dourados-MS, no período de 2008 a 2018. Para tanto, buscamos compreender os processos de normalização e governo das diferenças por meio da educação, delinear os dispositivos político-normativos de inclusão escolar dos estudantes PAEE camponeses, bem como analisar os indicadores estatísticos da educação desses sujeitos.

De um primeiro momento, problematizamos como a educação tem atuado para administrar as diferenças sob o viés da inclusão. Partindo da perspectiva pós-crítica, vemos como identidade e diferença são dois conceitos inter-relacionados e atrelados a disputas discursivas pelo poder. A diferenciação entre elas, por conseguinte, é materializada pelo processo de normalização, o qual cria hierarquia entre as identidades, estabelecendo um

modelo “normal” a ser atingido, de forma que todos os desviantes são tidos por “anormais” (SKLIAR, 2003; SILVA, 2014).

Para isso, o estado moderno utiliza tanto estratégias disciplinares quanto regulamentadoras. As primeiras permitem o controle dos indivíduos, analisando seus corpos, atividades e o espaço onde se inserem para criar técnicas capazes de adestrá-los, tornando-os dóceis e produtivos. Em geral, essas práticas ocorrem no interior de instituições como a escola (FOUCAULT, 2014b). Já as práticas regulamentadoras são embasadas no biopoder, ou seja, no governo das populações, e atuam no sentido de controlar os fenômenos coletivos por meio de dispositivos de segurança, realizando cálculos de riscos sociais e relacionando diferentes normalidades para fixar o que é ou não aceitável (FOUCAULT, 2004; 2010). Neste sentido, os dados censitários/estatísticos, constituem-se como importantes ferramentas biopolíticas de captura das massas.

Assim, a inclusão, à medida que busca trazer o PAEE para perto, onde se possa conhecê-lo e controlá-lo de forma eficiente, com o mínimo de intervenções diretas, utilizando técnicas disciplinares e regulamentadoras, funciona como importante estratégia de governo das diferenças.

Analisamos também os dispositivos de inclusão escolar do PAEE que vive no campo, em seus aspectos normativos, políticos e estatísticos do Brasil, região Centro-Oeste e estado de Mato Grosso do Sul. Em síntese, as políticas e legislações sobre Educação Especial, nas três esferas, garantem ao PAEE o direito à educação, visando sua plena participação no processo de ensino e aprendizagem junto aos demais alunos. Para que seja assegurado tal direito, existe a previsão do AEE, o qual deve ser ofertado, de forma prioritária, nas SRMs, em contraturno ao da escolarização. Além disso, está prevista a garantia de acesso e permanência desses estudantes, assim com a remoção das barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento humano.

Do mesmo modo, os dispositivos que versam sobre Educação do Campo salientam a necessidade de criar propostas pedagógicas adequadas às populações camponesas. Em contrapartida, os indicadores estatísticos sinalizam a tendência de fechamento de escolas do campo, exceto em Mato Grosso do Sul, além de um grande fluxo de alunos que residem na zona rural e deslocam-se para estudar em áreas urbanas. Em relação ao percentual de matrículas, constatamos o predomínio em classes comuns, conforme orientam as políticas da área, destacando a prevalência de alunos com deficiência intelectual. As condições de acessibilidade e oferta de AEE, no entanto, demonstram como essas populações são marginalizadas e tem de se manter com o mínimo necessário para a educação, haja vista

grande parte das escolas do campo não possuem quaisquer desses recursos em suas dependências.

No que tange aos indicadores educacionais dos municípios da região da Grande Dourados, realizamos a análise por meio de quatro eixos, a saber, escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização das matrículas de camponeses PAEE e AEE em escolas do campo.

O eixo escolas e acessibilidade arquitetônica contém dados acerca do número de instituições de ensino de cada município, tanto na zona urbana quanto rural, além de indicadores sobre o percentual das escolas campesinas que dispõe de sanitários e dependências acessíveis, de acordo com a localização diferenciada que apresentam. Verificamos, ao contrário dos cenários macros, o aumento no número de escolas do campo na maioria dos municípios. Em média, os indicadores de acessibilidade são superiores aos níveis mais amplos, mas mesmo assim, poucos deles ultrapassam 60,00% das escolas, o que demonstra a quantidade de instituições que ainda carece de acessibilidade arquitetônica em suas dependências.

No eixo de matrículas, figuram dados sobre o percentual de matrículas de alunos PAEE que vive no campo na região estudada, conforme a localização da escola onde se encontram. No decorrer do período, verificamos o aumento exponencial do número desses alunos, chegando, em alguns casos, a ultrapassar 600,00%. Essas pessoas concentram-se, principalmente, em escolas de localização “não se aplica” ou em áreas urbanas. Não foi constatada ocorrência de matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas no campo, o que não pode ser dito das escolas urbanas, que ainda possuem alunos campesinos nesses ambientes. Sobre o AEE, observamos que a maioria das localidades na região da Grande Dourados apresentou redução no percentual de matrículas nesse atendimento da Educação Especial.

Já no eixo da caracterização das matrículas de camponeses PAEE, concentram-se dados acerca do percentual de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que residem no campo. Considerando o aumento de matrículas, verificamos que os alunos com deficiência intelectual foram os mais frequentes na maioria dos municípios da região no período. Esse resultado foi constatado tanto nas matrículas gerais quanto nas do AEE, demonstrando que os indicadores da região caminham no mesmo sentido dos níveis macro.

Por fim, o eixo de AEE em escolas do campo contém indicadores sobre o percentual de escolas situadas na zona rural da região da Grande os tipos que são oferecidos deste

atendimento. Nos municípios dessa localidade, houve aumento na disponibilização desses atendimentos de Educação Especial, registrando, por vezes, médias superiores às estaduais, do Centro-Oeste e do país. Entretanto, apesar do aumento no período em questão, os indicadores analisados apresentam uma proporção significativa de escolas sem qualquer SRM em suas dependências ou oferta de AEE aos estudantes.

No tocante às modalidades de AEE oferecidas, constatamos que a maioria das escolas locais não segue as tendências dos níveis macro, disponibilizando outras formas de AEE com maior frequência. Em âmbitos nacional, do Centro-Oeste e de Mato Grosso do Sul as modalidades de AEE com maior oferta foram desenvolvimento de processos mentais, Língua Portuguesa na modalidade escrita e autonomia escolar. Já na seara da região da Grande Dourados, por seu turno, identificamos enriquecimento curricular dentre as mais frequentes em sete dos onze municípios, quais sejam, Caarapó, Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Jateí e Vicentina.

Mediante análise desses indicadores educacionais, foi possível traçar um panorama detalhado acerca das configurações da inclusão escolar do PAEE que vive no campo nos municípios da região da Grande Dourados ao longo da última década. A partir disso, podemos verificar, ao menos em âmbito dos dados oficiais, a situação a qual os estudantes de cada localidade estão submetidos para usufruírem de seu direito à educação, o que nos provoca algumas inquietações.

Como vimos, o aumento no número de escolas situadas na zona rural no Mato Grosso do Sul e na maior parte dos municípios da região da Grande Dourados vai de encontro à tendência nacional de fechamento dessas instituições. Com os dados levantados não é possível concluir muito sobre este ponto, mas existem hipóteses de que escolas localizadas em distritos, para evitar serem fechadas, transicionaram suas nomenclaturas para escolas do campo, podendo funcionar em uma estrutura diferente e, por vezes, com um quantitativo menor de alunos. Essa questão mostra-se como um campo aberto a pesquisas, pois demanda investigações acerca das razões que levaram a esse aumento e se tais escolas estão organizando-se a partir dos princípios da Educação do Campo.

Quanto à acessibilidade dessas instituições, apesar do aumento sinalizado pelos indicadores, podemos questionar como têm ocorrido tais adequações. Vimos que, em geral, existem mais escolas com banheiros acessíveis do que com dependências acessíveis. Dessa forma, alguns alunos, especificamente aqueles com mobilidade reduzida, não podem acessar todo e qualquer espaço da escola. A estrutura arquitetônica, neste sentido, atua como

mecanismo de in/exclusão, cerceando e controlando onde podem movimentar-se as diferenças no ambiente escolar.

Os movimentos de matrículas do PAEE também sinalizam disputas de poder. O discurso da inclusão tem prevalecido, nos últimos anos, nas políticas de educação do país, direcionando o foco das matrículas em salas de aula comuns do ensino regular e o atendimento a esses sujeitos nas SRMs, por meio do AEE. Nos contextos dos municípios não foram encontradas matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas no campo, porém, na zona urbana, os alunos campesinos continuam a frequentar esses ambientes, mesmo que em menor escala. Tal situação, à medida que envolve disputas por sujeitos, verdades e destinação de recursos, permite refletir sobre como funcionam os vetores de força no cenário da Educação Especial.

De forma semelhante, o AEE, ofertado hegemonicamente em SRM, também mostra-se enquanto palco dessas disputas. Trata-se de um atendimento formulado nos moldes de uma educação urbana, de extensão nacional, que no campo trabalha com a mesmidade de espaços, regulando as diferenças e produzindo sujeitos de acordo com certo padrão de normalidade (SKLIAR, 2003). Os dados apresentaram significativa diminuição no percentual de matrículas nesse atendimento, o que levanta indagações se o direito ao acesso à Educação Especial das populações camponesas está sendo violado ou se esses resultados demonstram a luta e resistência desses sujeitos contra o silenciamento de suas identidades, reformulando essa política conforme suas necessidades e particularidades locais.

Outro ponto que podemos problematizar é o fluxo de PAEE que reside no campo e desloca-se para estudar na zona urbana. Existem algumas potenciais causas para esse fenômeno. Esses estudantes podem residir mais próximo de locais urbanos do que das escolas do campo, o que os levaria a matricular-se nessas instituições. Outra possibilidade seria a falta de condições adequadas no meio rural para que eles recebam sua escolarização, fazendo com que procurem educação nos ambientes urbanos. Essa problemática também indica delineamentos das tensões entre o urbano e o rural, de forma que a ausência de serviços e estrutura para Educação no Campo pode ser mais uma estratégia de alocação dessas diferenças em ambientes onde representem menor risco. Cabe questionar, ainda, se as escolas urbanas que recebem estudantes oriundos do campo estão adequando suas propostas pedagógicas às necessidades dos sujeitos que atendem ou continuam mantendo-se impermeáveis em relação às diferenças socioculturais que atravessam seus espaços.

A relação com as diferenças também pode ser pensada no que tange à caracterização das matrículas do PAEE. O aumento de matrículas e a prevalência de alunos com deficiência

intelectual permitem refletir sobre como esses sujeitos estão sendo diagnosticados. Considerando que a Educação do Campo, como se configura nesta região, envolve contato com diversas populações, sejam assentados, indígenas, agricultores familiares, além de povos de países fronteiriços, não temos como desconsiderar a influência dessas diferenças socioculturais e econômicas na área. Resta saber, no entanto, até que ponto o contato com esses outros tem provocado a necessidade de categorizá-los de alguma maneira e, além disso, hierarquizá-los de acordo com uma escala de aprendizagem e de comportamento que não é comum a todas as pessoas, gerando uma produção social desse tipo de deficiência.

Isso porque uma maior proximidade com as diferenças influi nos sistemas de representação e alteram as formas como são posicionadas e constituídas as identidades (HALL, 2015). Assim, o contato com esses “outros” camponeses, fronteiriços, deficientes, faz com que haja a necessidade de normalizá-los com base em características adotadas como padrões. Esse processo desconsidera, portanto, as múltiplas identidades que transitam pelos ambientes escolares, bem como as diferentes formas de aprender e relacionar-se nesses contextos.

Também merecem atenção os resultados obtidos por meio dos indicadores de AEE em escolas do campo. Foi registrado aumento desses índices se comparado ao início do período analisado, o que sinaliza impacto das políticas de inclusão escolar do PAEE na região da Grande Dourados. Em que pese tal aumento, ainda existe certo percentual de escolas na região que não possui SRM e AEE em suas dependências. Assim, caso existam alunos PAEE que necessitem desses atendimentos nessas instituições, seu direito à educação não estaria sendo assegurado plenamente conforme prevê as legislações e políticas educacionais.

Sem a pretensão de chegar a uma resposta final e estanque acerca do problema desta pesquisa, buscamos complexificar o que nos foi dado, deixando, para tanto, alguns apontamentos e questões para estudos vindouros. Os resultados obtidos intencionaram a compor os cenários de inclusão do PAEE camponês na região da Grande Dourados, indicando os avanços e problemas existentes nas localidades, considerando as diferentes populações envolvidas.

Entretanto, até então consideramos os dados de alunos matriculados, sendo que podem existir indivíduos que sequer têm acesso à educação formal, escapando às estatísticas oficiais. Se, mesmo as pessoas já matriculadas encontram obstáculos e restrições para sua inclusão, qual a situação desses sujeitos que não têm garantido seu direito à educação? Quais os impactos civis, políticos, econômicos e sociais que essa violação causa em suas vidas? Esses questionamentos ficam em suspenso e sinalizam caminhos para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas: o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L. et al (Orgs). *Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalização e práticas*. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018, p. 166-175.
- ANJOS, C. F. 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.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez/ 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- _____. *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.
- _____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001.
- _____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2002.
- _____. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Brasília, 2004.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- _____. *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.

_____. *Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a.

_____. *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, 2009b.

_____. *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.

_____. *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.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b.

_____. *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.

_____. *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.

CAARAPÓ. *Lei Complementar nº 040 de 28 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração dos membros do magistério da prefeitura municipal de caarapó, estado de mato grosso do sul, e dá outras providências. Caarapó, 2009. Disponível em:
<http://www.tce.ms.gov.br/storage/docdigital/2010/05/1385a61e48f129a8484113b86caae746.pdf>. Acesso em 19 fev. 2020.

_____. *Lei Municipal nº 1.255, de 26 de outubro de 2015*. Caarapó, 2015. Disponível em:
<http://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html>. Acesso em 17 jun. 2018.

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.

_____. GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.17, n. 1, p. 119-130, jan./abr., 2014.

CHRISTOFOLETTI, R. A caixa de ferramentas de Foucault. In: GESSER, V.; MOSTAFA, S. P. (Orgs.). *Teóricos e teorias: presença na educação*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

CORRÊA, R. A. R. *Educação Especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá MS*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

_____.; REBELO, A. S. Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais. *Perspectivas em Diálogo*. Naviraí, v. 6, n. 13, p. 62-79, jul./dez. 2019.

CURY, C. R. J; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de Efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre educação*. v. 17. n. 18. p. 124-145, 2010.

DAL'LGNA, M. C. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, E. T. H; KLEIN, R. R. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 181-198.

DEODÁPOLIS. *Lei Municipal nº 011, de 18 de junho de 2015*. Deodápolis, 2015. Disponível em: <http://www.deodapolis.ms.gov.br/e-sic/uploads/20180209173034-0WWA.pdf>. Acesso em 17 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015*. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 2015a.

_____. *Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília, 2015b.

_____. *Resolução CEDF nº 1 de 2017*. Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: CEDF, 2017.

_____. *Portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018*. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2018.

DOURADINA. *Lei Complementar nº 056 de 22 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre reestruturação do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Douradina, 2014. Disponível em: http://www.tce.ms.gov.br/storage/docdigital//2014/12/32_2_2014_56.pdf. Acesso em 19 fev. 2020.

_____. *Lei nº 008, de 22 de junho de 2015*. Douradina, 2015.

DOURADOS. *Lei Complementar nº 118 de 31 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências. Dourados, 2007. Disponível em: http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-118_2007-PCCR-dos-Profissional-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-de-Dourados-Tabelas-de-2014-atualizadas.pdf. Acesso em 19 fev. 2020.

_____. *Lei nº 3.904, de 23 de junho de 2015a*. Dourados, 2015a. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>. Acesso em 17 jun. 2018.

_____. *Resolução SEMED nº 27/2015*. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Dourados, 2015b. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/DOM-N%C2%B0.-4.106-03.12.15-Lei-Comp-298-taxas-SIMD-e-Decreto-2112-designa%C3%A7%C3%A3o-Marino.pdf>. Acesso em 19 fev. 2020.

FÁTIMA DO SUL. *Lei nº 1.172, de 21 de setembro de 2015*. Fátima do Sul, 2015. Disponível em: http://www.fatimadosul.ms.gov.br/arquivos/PME_FATIMA_DO_SUL_Consolidada_2015.pdf. Acesso em 17 jun. 2018.

_____. *Resolução SEMECT nº 001 de 28 de janeiro de 2019*. Dispõe sobre a Organização Curricular e o regime escolar nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Fátima do Sul-MS, e dá outras providências. Fátima do Sul, 2019. Disponível em: <http://www.fatimadosul.ms.gov.br/diario/anexos/01022019184512.pdf>. Acesso em 19 fev. 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.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*.n. 114, p. 197-223, novembro/2011.

FONSECA, M. A. da. *Michel Foucault e o direito*.2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

_____. *Sécurité, territoire, population*. França: Gallimard/EHESS/Seuil, 2004.

_____. *Em defesa da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

_____. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

_____. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

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

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GLÓRIA DE DOURADOS. *Lei Municipal nº 961 de 25 de outubro de 2011*. Glória de Dourados, 2011. Disponível em: [http://www.gloriadedourados.ms.gov.br/e-sic/\(25OUTUBRO2011\)Lei%20Ord.%200961%20de%2025-10-2011%20-%20Estatuto%20do%20Magisterio.pdf](http://www.gloriadedourados.ms.gov.br/e-sic/(25OUTUBRO2011)Lei%20Ord.%200961%20de%2025-10-2011%20-%20Estatuto%20do%20Magisterio.pdf). Acesso em 19 fev. 2020.

_____. *Lei Municipal nº 1.050 de 23 de junho de 2015*. Glória de Dourados, 2015.

GOIÁS. *Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998*. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia: Assembleia Legislativa, 1998.

_____. *Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006*. Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa, 2006.

_____. *Lei nº 18.320 de 30 de dezembro de 2013*. Institui a Política Estadual de Educação do Campo e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa, 2013.

_____. *Lei nº 18.969 de 22 de julho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa, 2015.

_____. *Resolução CEE/CP nº 03 de 16 de fevereiro de 2018*. Estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no estado de Goiás [...]. Goiânia: CEE/GO, 2018.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, cap. 3, p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. 1. reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOFFMAN, M. O poder disciplinar. In: TAYLOR, D. (Org.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018.

IBGE. *Cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 15 jan. 2020.

INEP. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 10 maio 2019.

_____. _____. 2013. Disponível em <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 10 maio 2019.

_____. _____. 2018a. Disponível em <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 10 maio 2019.

_____. *Censo escolar da educação básica 2018: caderno de instruções*. Brasília: INEP/MEC, 2018b.

ITAPORÃ. *Plano Municipal de Educação*. Itaporã, 2015.

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

JATEÍ. *Plano Municipal de Educação*. Jateí, 2015.

_____. *Lei nº 721 de 29 de julho de 2019*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária de 2020, do município de Jateí – Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Jateí, 2019. Disponível em: <http://www.jatei.ms.gov.br/e-sic/uploads/20190730111558-u48L.pdf>. Acesso em 19 fev. 2020.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago, 2011.

_____.; MARCELO, R. M. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, n. especial, p. 27-42, 2016.

_____.; REBELO, A. S; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educ. Pesqui.*; São Paulo, v. 45, 2019.

KLEIN, R. R. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: FABRIS, E. T. H; KLEIN, R. R. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 165-180.

KÜHN, E. R. *A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: _____; HATTGE, M. D. (Orgs.). *Inclusão escolar: conjuntos de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-130.

LOCKMAN, K; TRAVERSINI, C. S. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. S; HILLESHEIM, B. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 35-56.

LOZANO, D. *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.

MANTOVANI, J. V. *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo*. 2015. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARACAJU. *Lei nº 1.809, de 13 de maio de 2015*. Maracaju, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-maracaju-ms>. Acesso em 17 jun. 2018.

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.

MATO GROSSO. *Resolução CEE/MT nº 261/2002*. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: CEE/MT, 2002.

_____. *Resolução CEE/MT nº 126/2003*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: CEE/MT, 2003.

_____. *Lei nº 8.806 de 10 de janeiro de 2008*. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 2008.

_____. *Resolução Normativa CEE/MT nº 003 de 24 de julho de 2013*. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso. Cuiabá: CEE/MT, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 1.772 de 29 de setembro de 1997*. Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 1997.

_____. *Deliberação CEE/MS nº 6767 de 25 de outubro de 2002*. Campo Grande. CEE/MS, 2002.

_____. *Deliberação CEE/MS nº 7111 de 16 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE/MS, 2003.

_____. *Deliberação CEE/MS nº 7828 de 30 de maio de 2005*. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande: CEE/MS, 2005.

_____. *Lei nº 3.488 de 12 de janeiro de 2008*. Estabelece as diretrizes e as normas gerais sobre a acessibilidade ao transporte escolar pelos alunos da rede de ensino público, residentes na zona rural, e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 2008.

_____. *Deliberação CEE/MS nº 9367 de 27 de setembro de 2010*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE/MS, 2010.

_____. *IRS-MS: Índice de Responsabilidade Social de Mato Grosso do Sul. Vol. 2*. Campo Grande: SEMAC-MS, 2011. Disponível em: <http://www.semade.ms.gov.br/irs-ms-2011/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. *Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 2014.

_____. *Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento*. Campo Grande, 2015. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/157/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. *Decreto nº 14.787 de 24 de julho de 2017*. Reorganiza o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), e dá outras providências. Campo Grande: Governo do Estado, 2017.

MELETTI, S. M. F; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos CEDES*. v. 34. n. 93. S/P, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*. v. 11. n. 33. p. 387-405, 2006.

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. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

NERES, Celi Corrêa. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOZU; W. C. S. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

_____. *Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

_____.; BRUNO, M. M. G; HEREDERO, E. S. 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.

_____.; RIBEIRO, E. A; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. *Interfaces da Educação*, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

_____.; SÁ, M. A. de; DAMASCENO, A. R. 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

_____.; SILVA, A. M. da; SANTOS, B. C. dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez., 2018

OTTONELLI, J. C. *Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

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.

PELLIZZARO, N. Michel Foucault: um estudo do biopoder a partir do conceito de governo. *Peri*. v. 5. n. 1. p. 155-168, 2013.

PETERS, M. A. Tecnologias disciplinares e a escola na época da razão digital: revisitando Vigiar e Punir após 40 anos. In: FILORDI, A.; GALLO, S. (Orgs.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

REBELO, A. S. *A. Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

_____. *Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

_____.; KASSAR, M. C. M. Indicadores Educacionais de Matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 25-44.

RESENDE, H. Sociedade avaliativa: o exame como mecanismo de controle e gestão populacional. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Orgs.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 285-315.

RIBEIRO, E. A, et al. Interface educação especial – educação do campo: análise de planos municipais da região da grande dourados. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/interface-educacao-especial-%E2%80%93-educacao-do-campo%3A-analise-de-planos-municipais-da-regiao-da-grande-dourados>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SÁ, M. A. de. *O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. 2011. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

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.

SANTOS, I. M.; KLAUS, V. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 61-78.

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

SILVA FILHO, D. M. da; KASSAR, M. C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 32, 2019.

SILVA, I. M. A. *O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SILVA, L. F. da. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, M. L. da; FRÖHLICH, R. Governando “sujeitos-especiais” através dos pareceres descritivos. In: THOMA, A, S; HILLESHEIM, B (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 145-162.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, cap. 2, p. 73-102.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

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

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 2017, vol. 25, n. 97, p. 831-853.

SOUZA, S. R. C. de. *Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.

TARTUCI, D; DINIZ, R. A. S. F; DIAS, R. M. P. Educação especial e educação do campo: interfaces e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. In: PERES, S. M; PAULA, M. H. de; SANTOS, M. P. dos. (Orgs.). *Educação e formação de professores*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 81-94.

THOMA, A. S; KRAEMER, G. M. *Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento*. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b, p. 105-118.

_____. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, H. de. *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018, p. 33-44.

VICENTINA. *Lei nº 415, de 18 de junho de 2015*. Vicentina, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, cap. 1, p. 7-72.