

a escolarização de alunos com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores EDUCACIONAIS

Sandra Regina Casari de Souza

Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Universidade Estadual de Londrina

Capes observatório da Educação

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade mapear e analisar os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo. Conhecer a configuração da educação especial no campo a partir dos dados oficiais se justifica, pois deles resultam as políticas diretivas para esta população. Para tanto, analisamos os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no período de 2007 a 2010. Os microdados foram extraídos e tabulados por meio do software SPSS e agregados segundo: modalidade de ensino (regular, especial e EJA); localização de residência do aluno e da escola e; tipo de deficiência, visual, auditiva, física e intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação no Campo, Censo Escolar, Indicadores Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar as alterações quantitativas dos índices de matrícula de alunos brasileiros com deficiência que residem no campo, para isso pesquisamos os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2007 a 2010, segundo: modalidade de ensino (regular, especial e EJA); localidade da escola (urbana ou rural) e; tipo de deficiência: (visual, auditiva, física e intelectual).

A indagação residia em descobrir qual a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência que reside no campo em termos de acesso e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população?

As políticas sociais especificamente as que tratam da educação são resultados constituídos por questões de classe social, elementos culturais partes integrantes de um processo historicamente construído que carrega em si uma oscilação de interesses e cede

espaços para novos discursos e concepções que passam a ser incorporados e adotados sem a análise de “quem fala para quem fala e porque fala o que fala e quando fala”.

Os Movimentos Sociais expressam as lutas de grupos historicamente marginalizados e o embate que travam para que tenham as oportunidades e condições de acesso a todos os bens e serviços socialmente produzidos. Nesse contexto destacamos a educação especial no campo por entendermos que no cenário da educação brasileira esta interface reflete as tensões no esforço de dar visibilidade ao campo e incluí-lo nas pautas e agendamentos públicos, indica também a necessidade de um reordenamento necessário para a educação desta população. Embora as políticas inclusivas tenham como finalidade a redução das desigualdades sociais, o que temos visto é mais uma política de governo em detrimento de uma política de Estado que seja eficaz na distribuição dos bens produzidos socialmente.

Faleiros (1991) analisa o cenário das políticas públicas brasileiras e destaca o aspecto caritativo das políticas sociais, desenvolvidas por instituições estatais e privadas que atuam juntas, estas instituições prestam serviços às comunidades carentes de forma a incluí-las e acabam por difundir a ideia de que tais contingentes populacionais recebem favores que são oferecidos pela classe rica. Dessa forma tenta-se mascarar as lutas de classe no interior da sociedade e não se discute que são os próprios trabalhadores os pagantes por tais serviços. Segundo Garcia (2004) esta posição do Estado busca o consenso social para uma melhor aceitação da ordem do capital. O Estado assume características de mediação entre as classes já que não é possível legitimar um Estado que exclua a maioria da sua população.

Na década de 1960, Freire analisou as marcas históricas da luta para preservar as marcas culturais que compunham a identidade do homem do campo para a educação popular, ele entende este movimento como uma resposta afirmativa da população do campo em preservar sua cultura, sua história. Isso resultou numa mudança da prática educativa com a criação de métodos pedagógicos para a educação popular utilizando-se de constructos filosófico-ideológicos que pertenciam ao universo sociolinguístico-cultural dessa população.

Segundo Munarim (2005) na década de 1990 inicia-se o Movimento da Educação do Campo no Brasil, o autor destaca o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado na Universidade de Brasília em 1997, como ano simbólico e histórico, que tem como resultado O Manifesto das

Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo brasileiro, que Munarim considera a certidão de nascimento do Movimento.

Quando estudamos o histórico da educação do campo no Brasil nos questionamos sobre os diferentes brasis e seus brasileiros igualmente distintos, nesse contexto insere-se também a questão dos alunos com deficiência que compõe o quadro do alunado nacional e neste ponto trazemos algumas reflexões de Caiado (2008, 2009) que tece a análise da interface entre a educação especial e educação do campo na legislação presente nos documentos atuais.

Caiado (2008-2009), analisa que os dados da zona rural a revelam um cenário complexo, precário e desconhecido, pois até 2009 o Ministério da Educação afirmava não conhecer a realidade da educação especial no campo. As transformações em andamento na escola pública do campo estão ainda por ser analisadas, pois há poucos estudos que oferecem um mapeamento da educação especial no campo que permita discutir um projeto que favoreça na elaboração e concretização de uma educação de qualidade para este público.

Segundo a autora os documentos retratam a luta dos movimentos sociais pela educação enquanto um direito de todos. Embora o entendimento que o direito a educação implique no ingresso e permanência na escola de todos os públicos independente de sua localidade, grupo cultural e condição social dados do último Censo Escolar (BRASIL, 2009) revelam que ainda há muito a se fazer, pois, do total de matrículas no país 14,88% está na área rural e apenas 1,02% corresponde as matrícula da educação especial.

Desenvolver pesquisas que incluam dados quantitativos e qualitativos trará conhecimento mais profundo e permitirá tecer análises de como está atualmente o quadro da educação especial no campo. Os dados do último Censo Escolar (BRASIL, 2009) revelam que do total de matrículas no país 14,88% está na área rural e 1,02% é matrícula da educação especial.

2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Para a análise dos indicadores educacionais acerca da escolarização de alunos com deficiência que residem no campo consideramos, conforme apresentado por Meletti e Bueno (2010), o conceito Indicador Social elaborado por Jannuzzi (2006, p.15):

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

A partir do agrupamento de indicadores sociais relativos um aspecto da realidade forma-se o sistema de indicadores sociais. Conforme, Jannuzzi (2006, p. 18) este processo envolve quatro etapas: 1) definição do conceito abstrato ou temática a que se refere o sistema; 2) especificação das dimensões do indicador social, tornando-o um objeto específico, passível de ser “indicado de forma quantitativa”; 3) obtenção das estatísticas públicas relacionadas ao indicador e; 4) “através da combinação orientada das estatísticas disponíveis computam-se os indicadores, compondo um Sistema de Indicadores Sociais, que traduz em termos mais tangíveis o conceito abstrato inicialmente idealizado”.

Para as análises pretendidas elencamos como:

- Temática Social de interesse: escolarização da pessoa com deficiência;
- Dimensões Operacionais de Interesse:
 - atendimento escolar da população com deficiência no campo segundo;
 - modalidade de ensino: regular, especial, e EJA; - alunos com deficiência;
 - dependência administrativa e localização da escola.

No que se refere às deficiências, selecionamos a deficiência visual, deficiência auditiva e surdez, física e intelectual, com base nas indicações de Bueno e Meletti (2011).

Restringimos nosso foco às chamadas “deficiências clássicas” por duas razões fundamentais: as classificações de outras categorias (como os distúrbios globais de desenvolvimento) sofreram modificações constantes o que impediu a sua classificação e organização ao longo do período; a segunda, porque temos dirigido nossos focos de análise para essas deficiências, por considerar que aqui se expressa, de forma mais precisa, as contradições e ambiguidades das políticas educacionais em ação.

Na primeira fase da pesquisa trabalhamos com o programa SPSS 17, um software que nos possibilitou tratar os microdados disponibilizados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

3 DADOS DA PESQUISA

Nas tabelas abaixo veremos os índices de matrículas por deficiência nas modalidades e por localização.

Tabela 1: Matrículas de alunos com deficiência auditiva que residem no campo por modalidade e localização (2007/2010).

Deficiência auditiva

Ano Modalidade Localização Total Geral

Urbana % Rural %

Regular 1038 39,89 1 564 60,10 2 602

2007

Especial 990 91,32 94 8,68 1 084

EJA 115 47,13 129 52,87 244

Total 2 143 1 787 **3 930**

Regular 1115 38,38 1790 61,62 2 905

2008

Especial 874 92,58 70 7,42 944

EJA 101 42,43 137 57,57 238

Total 2 090 1 997 4 087

Regular 1149 36,67 1984 63,33 3 133

2009

Especial 647 94,04 41 5,96 688

EJA 106 38,13 172 61,87 278

Total 1902 2197 4 099

Regular 1485 38,16 2407 61,84 3 892

2010

Especial 680 94,71 38 5,29 718

EJA 206 50,00 206 50,00 412

Total 2371 2651 5 022

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

A deficiência auditiva na modalidade regular de ensino na área rural apresenta índices mais elevados em comparação com a modalidade regular na área urbana. Na

área rural a modalidade regular tem em 2007 60,10% no cômputo geral esse percentual oscila para mais nos anos seguintes 61, 62% em 2008, 63,93% em 2009, e uma queda em 2010 com 61,84%.

Já os dados da educação especial rural em todos os anos são bem menores em relação à educação especial urbana, não atingem nem 10% das matrículas que se concentram na educação urbana. Em 2007 na educação especial urbana os números totais representavam 91,32% e em todos os três anos seguintes temos elevação nesse percentual com o maior índice em 2010 que correspondeu a 94,71%.

A Lei nº 10.436/02 pontua que para o alunado com deficiência auditiva deve ser garantido o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras que se constitui numa forma de comunicação e expressão de direito a eles.

A disciplina de Libras deve ser inserida nos cursos formativos de profissionais que atenderão esse alunado.

Mas diante de um quadro histórico de ausência de políticas públicas para a educação no campo acreditamos que a educação bilíngue que a lei reconhece necessária para a aprendizagem em língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, e todo aparato de profissionais exigidos como tradutor/intérprete de Libras, não se constitui numa realidade para este público.

Tabela 2: Matrículas de alunos com deficiência visual que residem no campo por modalidade e localização (2007/2010).

Deficiência visual						
Ano	Modalidade	Localização		Total Geral		
		Urbana	%	Rural	%	
2007	Regular	339	49,20	350	50,80	689

	Especial	279	93,94	18	6,06	297
--	----------	-----	-------	----	------	-----

	EJA	36	33,64	71	66,36	107
--	-----	----	-------	----	-------	-----

	Total	654		439		1 093
--	--------------	------------	--	------------	--	--------------

2008	Regular	225	36,64	389	63,36	614
-------------	---------	-----	-------	-----	-------	-----

	Especial	261	81,56	59	18,44	320
--	----------	-----	-------	----	-------	-----

	EJA	21	34,43	40	65,57	61
--	-----	----	-------	----	-------	----

	Total	507		488		995
--	--------------	------------	--	------------	--	------------

2009	Regular	603	58,15	434	41,85	1 037
-------------	---------	-----	-------	-----	-------	-------

	Especial	154	93,33	11	6,67	165
--	----------	-----	-------	----	------	-----

	EJA	39	32,77	80	67,23	119
--	-----	----	-------	----	-------	-----

	Total	796		525		1 321
--	--------------	------------	--	------------	--	--------------

	Regular	349	40,11	521	59,89	870
--	---------	-----	-------	-----	-------	-----

2010						
	Especial	167	91,76	15	8,24	182
	EJA	79	49,69	80	50,31	159
	Total	595		616		1 211

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Em 2007, 2008 e 2010 a educação regular no campo apresentou os maiores índices de matrículas de alunos com deficiência visual com relação à educação regular urbana, podemos notar, no entanto que em 2007 a educação regular urbana e a educação regular rural mantiveram índices muito próximos que oscilaram em torno de 49, 20% na área urbana e 50,80% no campo.

Já na educação especial a concentração de matrículas em 2007 está na educação especial urbana com 93,94% contra apenas 6, 06% na educação especial rural. Nos anos seguintes podemos notar que a concentração das matrículas permanece na área urbana, no campo os números baixíssimos de matrículas 59 em 2008 que representa 18,44%. Uma baixa em 2009 com 11 matrículas, ou seja, 6,67%, e em 2010 15 matrículas que corresponde a 8,25%.

Na modalidade de ensino da EJA urbana percebemos uma estabilidade com um aumento apenas no ano de 2010 que foi de 49, 69% comparando-se ao ano de 2009 que apresentou o índice de 32, 77%.

Tabela 3: Matrículas de alunos com deficiência física que residem no campo por modalidade e localização (2007/2010).

Deficiência física

Ano Modalidade Localização Total Geral

Urbana % Rural %

Regular 1956 41,37 2772 58,63 4 728

2007

Especial 1610 94,37 96 5,63 1 706

EJA 110 41,98 152 58,02 262

Total 3676 3020 6 696

Regular 1859 34,97 3457 65,03 5 316

2008

Especial 1698 84,18 319 15,82 2 017

EJA 118 42,14 162 57,86 280

Total 3675 3938 7 613

Regular 2193 32,00 4660 68,00 6 853

2009

Especial 1104 92,31 92 7,69 1 196

EJA 140 38,57 223 61,43 363

Total 3437 4975 8 412

Regular 8671 55,25 7023 44,75 15 694

2010

Especial 2919 96,34 111 3,66 3 030

EJA 368 50,00 368 50,00 736

Total 11958 7502 19 460

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Em 2007 o índice percentual da educação rural referentes aos alunos com deficiência física na modalidade de educação regular urbana correspondia a 41,47% e em 2008 temos registrado 34,97% que corresponde a 1 859 matrículas, já no ano seguinte 2009 temos 32% e em 2010 o cômputo mostra uma elevação de 55, 25%, ou seja, o número de matrículas passou de 1 956 em 2007 para 8 671 em 2010. Estes números indicam a predominância das matrículas na rede regular urbana de ensino.

Na educação especial rural que apresenta os dados do alunado com deficiência física temos em 2007 5,63%, apenas 96 matrículas. Já em 2008 houve elevação chegando a 15,82% que representa 319 matrículas. No entanto esse aumento não se mostra consistente nos anos seguintes e como resultado temos uma queda em 2009 com 7,69% e em 2010 3,66%.

Na EJA rural o número de matrículas de alunos com deficiência física é maior que na EJA urbana, exceto no ano de 2010 que temos os mesmos percentuais de 50 % tanto na área urbana como no campo.

O ensino regular no campo apresenta um dado interessante apresentam índice maior em todos os anos comparando-se a educação regular urbana:

2007- 41,37% matrículas na educação urbana e 58, 63% na educação do campo;

2008- 34,97% matrículas na educação urbana e 65,03% na educação do campo;

2009- 32,00% matrículas na educação urbana e 68,00% na educação do campo; no entanto no ano de 2010 temos o inverso, as matrículas da educação urbana aumentam e há uma queda na educação no campo.

Isso nos leva a indagar qual a causa destes alunos se deslocarem do campo para estudar na área urbana uma vez que por sua condição física seria melhor que permanecessem na escola do campo com o atendimento e acompanhamento educacional necessário facilitando assim a sua locomoção para que continuem na escola?

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva temos o seguinte dado referente às condições de acessibilidade ao alunado com deficiência física:

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12% (BRASIL, 2008 p.7).

O texto conclui dizendo que no âmbito geral as escolas apresentam apenas 12% de acessibilidade, mas nos questionamos como está esse percentual nas escolas rurais? Uma vez que os índices apontam a escassez de investimentos nas escolas do campo. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos e quanto ao espaço rural, quais são as ações que tem sido efetivada para que o deficiente físico se locomova com segurança até a instituição escolar, pois a localidade se constitui uma grande barreira para este alunado.

Tabela 4: Matrículas de alunos com deficiência mental que residem no campo por modalidade e localização (2007/2010).

Deficiência mental

Ano	Modalidade	Localização		Total Geral		
		Urbana %	Rural %			
	Regular	7625	50,73	7405	49,27	15 030
2007						
	Especial	26072	94,72	1453	5,28	27 525
	EJA	656	66,13	336	33,87	992
	Total	34353	9194	43 547		
	Regular	7365	40,35	10886	59,65	18 251
2008						
	Especial	17780	80,05	4432	19,95	22 212
	EJA	904	64,66	494	35,34	1 398
	Total	26049	15812	41 861		
	Regular	9984	39,67	15181	60,33	25 165

2009

Especial 16208 92,94 1231 7,06 17 439

EJA 516 46,99 582 53,01 1 098

Total 26708 16994 43 702

Regular 16053 40,14 23942 59,86 39 995

2010

Especial 17612 94,45 1034 5,55 18 646

EJA 1425 59,45 972 40,55 2 397

Total 35090 25948 61 038

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Em 2007 tínhamos como soma geral das modalidades regular, especial e EJA o total de 43 547 mil matrículas, esse número total teve uma queda em 2008, voltou a subir em 2009, mas é no ano de 2010 que o total geral passa para 61 038 mil matrículas.

Podemos observar na educação regular no campo um aumento dos números de matrículas, pois em 2007 o total das matrículas era de 7 405 mil matrículas que correspondia a 49,27%, esse total teve aumento em 2010 e contabilizou 23 942 mil matrículas, ou seja, 59,45% em 2010, um aumento de pouco mais de 10%.

A educação especial urbana mostrou queda no número de matrículas em 2007 o total apresentado era de 94,72 %. Em 2008 temos o percentual de 80,05%, em 2009

92,94% e em 2010 uma recuperação que representa 94,45% número próximo do que foi computado em 2007.

Na EJA rural houve crescimento em todos os anos, pulando de 336 em 2007 para 972 em 2010, mas ainda representa um número pouco expressivo.

Segundo o Censo de 2000 do IBGE, a população com deficiência mental possui a menor taxa de alfabetização, menor índice de frequência à escola e menos anos de estudo que a sociedade em geral.

Ainda, segundo essa mesma fonte, apenas 9,3% das pessoas com deficiência possui ensino médio completo. Esses dados foram confirmados durante as visitas às instituições, e percebeu-se que apesar da pessoa ter direito de frequentar escolas regulares, com professores e técnicos preparados para as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento, o mesmo não acontece.

As escolas não estão preparadas para receber alunos que precisam de cuidados mais específicos na educação, apesar da Constituição Federal, nos artigos 205 e 208, garantir que é dever do poder público assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Meletti (2010) o crescimento do número de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar pouca preocupação política e surge como resposta as reivindicações e denúncias dos grupos sociais, mas o aumento quantitativo dessas matrículas, ainda é pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado.

Desta forma temos o registro de certa abertura as classes populares normalmente a margem do sistema escolar que despreparadamente, centrado em sua cultura própria gerada para atender as elites tenta enquadrar-nos mesmos moldes de trabalho pedagógico clientelas muito distintas em suas identidades. O resultado se reflete na passagem muito rápida destes alunos nos bancos escolares e mais recaem sobre estes alunos a culpabilização pelo fracasso escolar que experimentam.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi à política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública,

visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente e esta não se reestruturou para receber essa nova população (Oliveira e Araújo 2005p. 9).

Oliveira e Araújo (2005) destacam que surgiu na Constituição de 1988 a incorporação do termo qualidade na educação, e a indefinição sobre esse conceito persiste. Sem entrar no mérito da questão de qual concepção de qualidade menciona a lei podemos com firmeza definir que a qualidade não está expressa nos índices de alunos que passam e permanecem no sistema educacional por um tempo e saem de lá com baixíssimos índices de desempenho em conteúdos mínimos, ou seja, saem de lá como se lá nunca estivessem estados.

A finalidade de usufruírem de algo que a lei diz que é direito de todos, não se concretiza, fruto de um sistema que ainda precisa de uma reestruturação em todas as suas instâncias para que de fato a educação cumpra seu papel. A educação formal ainda hoje se desenvolve em uma engrenagem bipolar que se efetiva na continuidade e promoção de poucos em detrimento de uma grande parcela inserida na escola, mas ainda excluída.

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. (Oliveira e Araújo 2005 p.07)

Garcia (2004) aponta que nos últimos anos programas que representam essas políticas na área educacional foram implementados no Brasil, programas que tinham em comum o objetivo da ampliação, acessibilidade e permanência das crianças entre 7 e 14 anos na escola. Esses programas fazem o uso do discurso politicamente correto que é permeado de ideais humanitários enfatizam que o momento é de mudanças complexas e em função disso, é preciso desenvolver aprendizagens que correspondam a esse momento.

Assim temos no cenário atual a indicação do texto sobre a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 2006 da qual o Brasil é signatário.

Nesta Convenção definiu-se que os Estados-Partes têm como responsabilidade assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, tal processo

deve ocorrer, em condições que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, com a adoção de medidas que garantam que as pessoas com deficiências não sejam excluídas do sistema educacional e pontua que esse ensino seja de qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vive.

Podemos então entender que se isso foi posto como um objetivo a ser estabelecido é porque ainda há instituições escolares que barram o ingresso a essa clientela. Independentemente da deficiência que possua toda pessoa deve ter a sua inserção no sistema educacional, pois a bandeira da educação para todos é sustentada pelo estandarte da distribuição de renda, políticas sociais, acesso aos diferenciados bens culturalmente produzidos.

Entender que o processo de inclusão educacional se apresenta como um conjunto de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente nos mostra que:

Ainda é preciso construir um modelo de educação inclusiva que respeite nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante á atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, vale ressaltar que aceitar o ideário da inclusão não modifica, por mais bem intencionada que seja o que existe num passe de mágica, produzindo o cancelamento de serviços existentes sem antes produzir uma reestruturação adequada do sistema educacional. (Mendes, 2002 p.71)

Na atualidade o Plano Nacional de Educação Especial tem como metas para as populações do campo implementar por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

Indica que as instituições federais deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional e estabelecendo em seus planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na educação infantil o desafio é fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio

do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

Mesmo que as políticas compensatórias sejam elaboradas com a finalidade de corrigir as desigualdades destes grupos, os dados nacionais refletem uma realidade que evidencia que tais políticas não correspondem de fato à necessidade do alunado da educação especial brasileira especialmente do alunado que está inserido no campo é inegável a necessidade de escolas nos assentamentos e acampamentos do MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra que se configura hoje como uma realidade premente que precisa ser priorizada nos planos e programas da educação nacional.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC, 1994.

Brasil. IBGE. **Censo Demográfico 2000: características gerais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>
<http://www.inep.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 junho 2011.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

Bueno, J. G. S. **Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente**. In: **Educação Especial em Debate**. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 37-54, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores generalistas ou especialistas?** Revista brasileira de Educação Especial p. 7 a 26 setembro/1999.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico**. Círculo de Produção do Conhecimento: CPC2 – Formação de Educadores do Campo. Universidade Federal de São Carlos.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP, n. 01/2006**. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16/05/2006, seção 1, p. 11.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos>. Data de acesso: 13/05/2010

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários á pratica educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. [[Links](#)]

GARCIA, Maria Cardoso Rosalba. **Políticas de Inclusão uma análise de campo da educação especial brasileira**. Florianópolis 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael De; LAPLANE, Adriana. Lia F. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Editora Alínea/ PUC- Campinas, 141 p.2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª. edição 2006. Editora Autores Associados LTDA. Campinas, São Paulo.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., 2010, vol.31, no. 112, p.919-938. ISSN 0101-7330.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Editora Vozes. Petrópolis 2003.

MELETTI, S.M. F.; BUENO, J.G. I Encontro Interinstitucional de Pesquisa: **Políticas públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência**. UEL, 2010.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tiepo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. Caxambu/MG, ANPED, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. [[Links](#)]

ONU, 2007. Sobre os direitos das pessoas com deficiência, Carta Para o 3º Milênio.