

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NO CAMPO NA REGIÃO DE CAMPINAS: BREVE ANÁLISE DO
CENSO ESCOLAR DE 2011**

Lucas Mendes

mendes390895@gmail.com

Daniele Lozano

lz.daniele@gmail.com

Fernanda Vilhena Mafra Bazon

febazonccaufscar@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e
Educação: Abordagens Críticas.

Resumo

Este trabalho focalizou análise preliminar dos dados de matrícula do Censo Escolar de 2011 no que se refere às condições de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que vivem em assentamentos de reforma agrária localizados na região de Campinas do estado de São Paulo e estudam em escolas do campo, almejando assim o entendimento acerca desta população. Para tanto foram discutidas as políticas públicas que amparam a Educação Especial, objetivando favorecer a análise das práticas educacionais inclusivas na Educação do Campo. Os microdados do Censo Escolar nos permitem cotejar características oficiais acerca das matrículas de alunos com NEE na cidade e no campo, sendo que a análise deste banco de dados foi realizada pelo uso do software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS), constituindo este um estudo quantitativo e exploratório. Procuramos analisar as matrículas de alunos com NEE levando em conta a localização da escola. Observamos que apesar de em alguns municípios existirem matrículas nas escolas localizadas no campo, existe uma tendência à urbanização dos espaços escolares, podendo gerar a invisibilidade da área rural, em especial ao se falar do atendimento aos alunos com NEE. Destacamos ainda que em outras cidades não

existem matrículas em escolas no campo, mesmo que grande parte de alguns dos municípios ainda seja considerado como área rural. Por fim neste estudo buscamos estabelecer um primeiro contato e discutir os indicadores oficiais acerca da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, no que se refere às matrículas de alunos com NEE na região de Campinas, sendo que também inserimos questões a serem aprofundadas, evidenciando assim a importância de pesquisas de campo que busquem desvendar o que vem acontecendo na região estudada no que concerne à escolarização de alunos com NEE em especial nos assentamentos de reforma agrária.

Introdução

Esse trabalho tem como foco principal realizar uma análise preliminar dos dados de matrícula do Censo Escolar de 2011 referente as condições de escolarização de alunos com deficiências que vivem em assentamentos de reforma agrária localizados na região de Campinas do estado de São Paulo e estudam em escolas do campo, almejando assim o entendimento acerca da escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que residem ou estudam no campo, discutindo as políticas públicas que amparam a Educação Especial, objetivando favorecer a análise das práticas educacionais inclusivas na Educação do Campo. Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 17) apontam que “a educação especial e a educação do campo foram apenas recentemente consideradas um direito social. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo descaso de ações na área de políticas públicas” fato que traz preocupação no que concerne à como essa temática vem sendo tratada nas mais distintas esferas sociais. Esta análise preliminar com os microdados do Censo Escolar da região de Campinas faz parte de um projeto de pesquisa mais difundido que visa uma análise mais ampla das condições dos alunos com deficiência que vivem em assentamentos de reforma agrária localizados nesta região e estudam em escolas do campo.

O Censo Escolar é um indicador social importante no que se refere à estruturação de políticas públicas educacionais, sendo seus dados disponibilizados por meio das sinopses estatísticas e pelos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sendo que os dados deste Censo são analisados em conjunto com outras avaliações do Inep como o Saeb e a Prova Brasil para assim realizar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo este o indicador de referência para a elaboração de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e para o Plano Nacional de Educação (PNE).

A discussão acerca das escolas do campo é objeto tratado de forma controversa há séculos no mundo todo, abrangendo várias questões, entre elas utiliza-se o termo educação “no” ou “do” campo. Sobre isso Bezerra Neto (2010) nos mostra que a educação no campo é aquela que ocorre no local onde as pessoas ou grupo social residem, na qual não há necessidade de deslocamento dos estudantes da área rural para a urbana, contudo a educação no campo não tem o caráter educacional, voltada às questões específicas da área, mas sim segue a tendência de um processo educacional único tanto para o campo quanto para a área urbana. Já Santos (2011, p. 2) aponta que:

(...) historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual conjuntura, a educação “do” campo, estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular.

No Brasil as questões ligadas à educação do campo começaram a ser mais difundidas entre as décadas de 1920 e 1940 com a introdução das ideias dos ruralistas pedagógicos e, a partir da década de 1970 com a organização de alguns trabalhadores que fundaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ambos os movimentos, defendiam que é por meio da educação que será possível fixar o homem no campo, tendo como agente fundamental para seu sucesso o professor. Para os ruralistas, o campo precisava de um professor que tivesse formação específica para atuar neste meio e que com seus saberes auxiliaria o povo do campo; um professor com vontade e capacidade de se adaptar ao meio e nele também se fixar; comprometido com os problemas do campo, livre de preconceitos, livre das manias da cidade; que promovesse a educação a favor do campo, de seus moradores e da sua produção. Segundo Bezerra Neto (2003) os ruralistas entendiam que para os professores que atuavam nas escolas do campo a maior dificuldade estava no fato de ter que “recusar” as condições que a cidade lhes proporcionava como lazer, habitação, energia elétrica, melhores condições de trabalho e econômicas. Para efetiva aprendizagem e fixação do homem no campo os pedagogos ruralistas

(...) entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às

necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar devia estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

Este ponto encontra continuidade no MST, já que o movimento defende que a educação para o homem do campo, vai além daquela proporcionada ao homem na cidade. Esta educação deve compreender saberes em comum aos saberes lecionados nas escolas urbanas, mas também incorporar saberes específicos do meio rural. Esta é uma importante reivindicação, já que ao propor uma educação diferenciada para o campo evidencia-se a separação entre trabalhadores urbanos e do campo: “o homem rural vive uma realidade diferente da realidade do homem urbano” (BEZERRA NETO & BEZERRA, 2011, p. 103).

Contudo não podemos simplesmente focar na educação do campo voltada apenas a conhecimentos específicos da área, pois neste caso estaríamos negando a função própria da escola, tal como proposta por Saviani (2008). Os autores Bezerra Neto e Bezerra (2011) relatam em seu trabalho que ao pensarmos na educação do campo devemos ter o cuidado para não colocar em segundo plano, conhecimentos que são socialmente acumulados e supervalorizar a prática em seu aspecto fenomênico, utilitarista e individual, aproximando-se ainda mais das tendências pós-modernas e de um pragmatismo exacerbado. Bezerra faz crítica ao MST ao analisar que este ainda

(...) busca criar mecanismos de fixação do trabalhador agrícola no meio rural por meio da educação; quando deveríamos estar discutindo de que maneira seria mais conveniente integrar o trabalhador rural à sociedade em geral e, possibilitar, a essa parcela da sociedade acesso a todos os bens socialmente produzidos, principalmente o acesso à educação do qual, dadas as dificuldades criadas pelo poder público, esse é quase sempre excluído (BEZERRA NETO, 2003, p. 94).

Se nesta perspectiva vemos os esforços dos pedagogos ruralistas e atualmente do MST em favorecer a apropriação do conhecimento ao homem do campo, por outra, por muito tempo tivemos poucos esforços oriundos das esferas governamentais do país. Ao longo da história do Brasil, alguns governos até demonstraram interesse pela educação do campo, estabelecendo reformas e emendas constitucionais, porém em sua maioria

não se constatarem esforços que visariam resolver os problemas que a educação em geral sofria no país.

Outro ponto que precisa ser destacado refere-se a conceituação dos termos: rural e campo. O conceito de rural está mais centrado ao trabalho e vida da população que reside no campo, contudo quando se trata de educação o termo rural se torna limitador, sendo então coerente tratar como educação do campo, por não limitar e direcionar a educação apenas à população rural, mas sim abranger a todas as comunidades que são compreendidas, conforme as políticas públicas, pela educação do campo (BEZERRA NETO, 2010).

Segundo Santos (2011) apenas no final da década de 1990 foram efetivados espaços de discussão acerca da educação do campo, com a realização em 1997 do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA); em 1998 com a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo que: promoveu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (a segunda ocorreu no ano de 2004); instituiu o CNE – Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Também no ano de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que inicialmente foi vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e hoje faz parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no Ministério do Desenvolvimento Agrário. Cabe ressaltar que todos esses movimentos e debates foram realizados e/ou organizados pelo MST.

Temos também a criação, no âmbito do Ministério da Educação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, na qual foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo (SANTOS, 2011). Uma das ações dessa secretaria foi o incentivo ao Programa Escola Ativa – PEA, que teve início na Colômbia na década de 1960, como uma “estratégia metodológica voltada, exclusivamente, para as classes multisseriadas e unidocentes do campo” (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011, p. 9). Para estes autores, foi a partir de 2008 que o programa passa “por um processo de avaliação e de reestruturação, absorvendo, em parte, as manifestações dos movimentos sociais do campo que pleiteiam uma educação específica voltada aos interesses dos trabalhadores camponeses” (*Ibid*, p. 11).

Os princípios da educação do campo podem ser observados no Decreto de lei 7352 de 2010, no qual o Pronera defende e estabelece que:

Art. 2º (...)

- i. Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- ii. Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- iii. Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- iv. Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- v. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decret_o/d7352.htm).

Observamos que a educação do campo, tal como entendida na lei 7352 de 2010, enfatiza a importância de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, porém mantendo o caráter fundamental da escola, de proporcionar ao aluno a apropriação de conhecimento científico e de formar cidadão crítico para atuar em sociedade.

Apesar desta luta pela educação do campo, pouco ainda se fala sobre a relação entre educação especial e educação do campo. Sobre isso, Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011) apontam que “sendo o Escola Ativa o programa para as escolas do campo, essa realidade [alunos com NEE incluídos nas classes normais¹] não tarda a chegar e se tornar mais um desafio aos professores, além das diferentes turmas, dos diferentes níveis, das diferentes idades” (p. 18). Esta temática passa a ganhar um pouco de espaço na agenda nacional em 2008, com as diretrizes complementares para a Educação do Campo (BRASIL, 2008b), Política Nacional de Educação Especial na

¹ Observação inserida pelo autor.

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e na Conferência Nacional da Educação.

Embasamento teórico

Para discutirmos esta interface entre educação do campo e educação especial devemos estar atentos para o fato de que o entendimento acerca da educação especial não é homogêneo ou consensual, e no que se refere à legislação nacional podemos encontrar diversas formas de entendê-la. Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) a educação especial pode ser definida como uma modalidade de educação escolar, que preferencialmente será oferecida na rede regular de ensino, para os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a Educação Especial de 2008:

(...) a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 14).

Notamos que na Política de 2008 existe uma ênfase na preocupação de que a educação especial seja contemplada na proposta pedagógica da escola regular, buscando evitar assim mecanismos de segregação tão comuns nesta modalidade. Em 2011 o Decreto 7611 propõe em seu artigo 1º que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (...)

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm).

Verificamos que nos três documentos coloca-se a preocupação com o processo inclusivo e define-se como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que no material do Inep para o Censo Escolar é tratado como Necessidades Educacionais Especiais - NEE. Muito já se discutiu sobre o conceito de NEE, que foi inserido na Declaração de Salamanca para delimitar os alunos atendidos pela inclusão escolar. Segundo Bueno (2008) este conceito engloba diversas situações nas quais o indivíduo por algum motivo encontra-se excluído ou à margem dos processos sociais e educacionais, sendo a deficiência entendida como mais uma expressão da diversidade que compõe as necessidades educacionais especiais. Cabe aqui, chamarmos atenção para o fato de que apesar do termo NEE ter como objetivo proporcionar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização de outros termos utilizados historicamente para definir o público-alvo da educação especial, ao abranger uma grande diversidade de sujeitos perde a precisão.

Também no decreto 7611 de 2011 (BRASIL, 2011) aponta para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte da Educação Especial definindo-o como:

Art. 2º (...)

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm).

Desta forma o decreto 7611 está em consonância com a Política de 2008 (BRASIL, 2008a), na qual se coloca que o AEE é entendido como um atendimento que tem como função eliminar as possíveis barreiras que os alunos com necessidades específicas possam encontrar nas unidades escolares. Contudo ele não substitui as atividades em sala de aula, mais sim enriquecem e complementam a formação dos

alunos, buscando torná-los cidadãos críticos e autônomos no seu cotidiano escolar e social.

Também com a intenção de assegurar o direito à educação dos alunos com NEE, para que os mesmos tenham a possibilidade de acesso à modalidade de educação especial, no campo, as diretrizes complementares para a educação do campo (BRASIL, 2008b), garantem em seu artigo 1º § 5º, conforme apontado por Caiado e Meletti (2011) que:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

Independente de o indivíduo possuir uma deficiência ou não, segundo Vigotski (1997) o ser humano só desenvolve as funções psicológicas superiores a partir do contato e interação com o outro, desta forma a condição humana não é dada ao nascimento e sim no processo dialético de contato entre indivíduo e grupo ao qual pertence. Este fator permanece no que se refere às pessoas com deficiência, sendo que para este autor, os indivíduos nesta situação tendem a buscar possibilidades de superação das limitações impostas por sua condição biológica. Este desejo, que é algo psicológico, faz com que o organismo reaja na direção oposta da deficiência, querendo compensá-la.

Voltando-nos então para o foco deste trabalho notamos que a produção científica acerca das interfaces entre educação especial e educação do campo são restritas. Caiado e Meletti (2011) apontam em sua pesquisa esta escassez de produção científica na área, assinalando ainda o quanto estamos longe de obter uma educação de qualidade como direito universal de todos.

Entendemos que esta interface ainda precisa ganhar esforços, pois além do apontado anteriormente sobre a escassez de trabalhos na área, temos também as análises do Censo Escolar que nos mostram cenários com amplas dificuldades. Meletti e Bueno (2010) assinalam que no que se refere à educação especial, no Brasil são realizados levantamentos estatísticos desde 1974, sendo que a partir da década de 1990 o Censo

Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a trazer questões acerca das pessoas com deficiência no país.

Quanto aos dados educacionais, a educação especial é analisada nos Censos Escolares a partir dos anos de 1980 (MELETTI & BUENO, 2010). Segundo informações contidas no site do Inep o Censo Escolar configura-se como levantamento de dados estatístico-educacionais no âmbito nacional, sendo realizado anualmente e contando com a participação das secretarias estaduais e municipais de educação de todos os estados brasileiros e também com a participação das escolas públicas e privadas do Brasil. Desta forma o Censo Escolar pode ser destacado como o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica em suas diferentes etapas e modalidades.

O Inep aponta ainda que por meio dos dados do Censo Escolar podemos traçar um panorama nacional da educação básica, servindo como base para a elaboração de políticas e execução de programas na área da educação.

Verificamos, portanto que as informações do Censo Escolar tem papel preponderante no norteamento dos caminhos a serem seguidos pela educação nacional, tanto no que se refere às suas metas quanto à distribuição de recursos e financiamento da educação básica. Para Meletti e Bueno (2010):

As Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados. A título de ilustração podemos citar a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado (...). Podemos também indicar a alternância das categorias de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma “auto-declaração” escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas (p. 8).

Desta forma ao analisarmos o Censo Escolar precisamos estar atentos a estas limitações, entretanto não podemos ignorar as informações obtidas por este instrumento, já que como apontado anteriormente é por meio destas informações que serão elaboradas as políticas públicas de educação em geral, e mais especificamente da educação especial e da educação do campo.

Retornando ao foco da inclusão, não podemos nos esquecer de que a mesma vem sendo discutida em diversos âmbitos, com ênfase a partir da década de 1990, e

então estar atentos a como o ideal de incluir em escolas regulares os alunos com deficiência mascara outra discussão mais basal, tal como propõe Bueno (2008). Tendo a inclusão escolar como meta a ser atingida pelas escolas, não estamos nos debruçando sobre o fato de que para que seja necessária a inclusão, estão ocorrendo processos exclusivos e de inclusão marginal, tal como definida por Martins (2002), Amaral (2002) e Patto (2008), portanto, é essencial que comecemos a discutir o ideal da escola democrática como meta a ser alcançada.

Estes pressupostos iniciais nos mostram a grande relevância no estudo da interface entre educação especial e educação do campo, sendo nesta pesquisa proposto um aprofundamento no que concerne às deficiências sensoriais. Devemos destacar que compartilhamos a ideia de que a educação do campo não deve ser apenas uma transposição das formas curriculares e seleção de conhecimentos do urbano para o rural. A escola do campo possui características peculiares, tal como discutidas e levantadas pelos ruralistas, defendidas pelo MST e por autores como Bezerra Neto (2010) e precisa ser constituída levando em consideração a escolarização de alunos com NEE, para desta forma favorecer a efetiva inserção dos mesmos no processo de aprendizagem.

Objetivos

Analisar as matrículas computadas pelo Censo Escolar de 2011, referentes aos indicadores sociais acerca da relação entre Educação Especial e Educação do Campo na região de Campinas do estado de São Paulo. Para tanto o estudo levou em conta a localização de escola e localização diferenciada da escola em relação as matrículas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Metodologia

A partir do objetivo proposto, optamos pelo delineamento inicial de uma pesquisa exploratória e quantitativa, com base nos microdados disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP do ano de 2011.

Cabe ressaltar, que para o tratamento dos dados foi necessário o auxílio do software aplicativo *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS). Foram selecionadas as variáveis dos microdados pertinentes ao objetivo da pesquisa, sendo realizados cruzamentos que nos permitissem analisar aspectos iniciais da

escolarização de alunos com NEE na Educação do Campo, de modo a investigar a localização das escolas. Desta forma, os dados das cidades de Campinas, Hortolândia, Jaguariúna, Paulínia, Sumaré, Valinhos e Vinhedo situadas no interior do estado de São Paulo foram tratados a partir dos seguintes cruzamentos:

- Matrículas de alunos com NEE das cidades da região de Campinas, do estado de São Paulo no que se refere a:
 1. Localização da escola;
 2. Localização diferenciada da escola.

Resultados

Iniciamos nossa pesquisa realizando um levantamento das cidades que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Campinas Leste e Oeste e Diretoria de Ensino de Sumaré, no qual as mesmas abrangem as seguintes cidades respectivamente:

- Campinas e Jaguariúna;
- Campinas, Valinhos e Vinhedo;
- Sumaré, Hortolândia e Paulínia.

Após a seleção das cidades decidimos pela utilização dos microdados do Censo Escolar de 2011 para trabalharmos com os dados de matrículas, com o intuito de compreender e traçar um panorama da localização da escola e da presença de alunos com necessidades educacionais especiais nesta região. Na tabela 1 podem ser encontrados os dados das matrículas por cidades selecionadas

Localização da Escola															
		Campinas		Hortolândia		Jaguariúna		Paulínia		Sumaré		Valinhos		Vinhedo	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
NEE	Não Possui	249099	721	54322	0	10921	690	24099	0	59196	328	24305	1687	15997	118
	Possui	4069	11	927	0	163	11	336	0	1295	3	314	10	563	15
	Total	253168	732	55249	0	11084	701	24435	0	60491	331	24619	1697	16560	133

Tabela 1: Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais das cidades da região de Campinas por localização de escola

A partir das informações contidas na tabela 1 podemos notar a tendência de que algumas cidades possuem escolas no campo como Campinas, Jaguariúna, Sumaré,

Valinhos e Vinhedo, contudo Hortolândia e Paulínia se configuram sem nenhuma matrícula nessa modalidade. Das cidades que possuem matrículas de escolas no campo, Jaguariúna tem 5,95% do total de matrículas de alunos de seu município, observa-se que as outras cidades não chegam nem a 1%, enfatizando assim que apesar da existência das matrículas no campo, elas são uma parcela muito reduzida sob o total, evidenciando a invisibilidade perante o montante de matrículas na área urbana.

Podemos observar ainda que nas cidades de Hortolândia e Paulínia não existe nenhuma matrícula de alunos que residem no campo, com ou sem NEE. Essa ausência de matrículas no campo é um dado preocupante, em especial na cidade de Hortolândia, onde os dados do IBGE nos mostram que 60,6% de sua área é considerada rural. Frente a isso podemos evidenciar algumas questões: Será que nestas cidades não existem escolas no campo? Se não, onde os alunos que residem nas áreas rurais estão sendo escolarizados?

Quando analisamos os dados totais de matrículas de alunos com NEE que estudam no campo, evidenciamos a ausência ainda maior de alunos matriculados em escolas do campo, no qual em algumas cidades como Jaguariúna, Valinhos e Vinhedo a porcentagem não chega a 0,1% em relação ao total de matrículas em cada cidade. Ainda como um dado mais alarmante, devemos destacar o município de Campinas, no qual o mesmo consiste de um grande volume do total de matrículas, contudo quando confrontamos com as matrículas de alunos com NEE que estudam no campo, verificamos uma lacuna imensa, sendo que como podemos observar na tabela 1, temos apenas 11 matrículas, ou seja, somente 0,004% em relação ao total de matrículas para o seu município.

Visando maior compreensão do que acontece para haver tão poucas matrículas dos alunos com NEE que estudam no campo nas cidades da região de Campinas, investigamos também a localização especial destas escolas, ou seja, se são da área de assentamento de reforma agrária, terras indígenas ou área remanescente de quilombos. Sendo assim realizamos os cruzamentos das variáveis pertinentes no que se refere a matrículas de alunos com NEE versus localização diferenciada da escola, e o resultado obtido foi que em nenhum dos municípios analisados existem alunos ou escolas em localização diferenciada.

Sendo assim podemos observar que os microdados do Censo Escolar de 2011 apontam para alguns dados relevantes e que precisam ser aprofundados no que se refere à escolarização de alunos com NEE no campo, especialmente ao se considerar que os indicadores sociais norteiam as políticas públicas no Brasil. Desta forma, se faz importante ir a campo e levantar informação de como as crianças que moram em assentamento de reforma agrária estão estudando, e se estão estudando.

Considerações finais

Bezerra Neto (2010) enfatiza em seu trabalho, que a escola do campo tem suas próprias características, as quais apresentam peculiaridades de uma população rica e distinta das urbanas. No que se refere a escolarização de alunos com NEE, a inclusão escolar deve levar em conta o contexto no qual o indivíduo esta inserido, visando a melhoria do atendimento educacional e a superação de praticas perversas de inclusão.

Neste breve estudo buscamos estabelecer um primeiro contato e discutir os indicadores oficiais acerca da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, no que se refere as matrículas de alunos com NEE na região de Campinas.

Apesar do estudo dos dados oficiais serem de grande importância para o entendimento das políticas públicas de educação e seu financiamento, os mesmos não nos permitem responder alguns questionamentos que surgem em sua análise. Para tanto é necessário o aprofundamento deste estudo a partir de pesquisa de campo, que busque desvendar o que vem acontecendo na região estudada no que concerne à escolarização de alunos com NEE no campo, em especial nos assentamentos de reforma agrária. Desta forma, não pretendemos generalizações e conclusões com este texto, mas sim apontar para lacunas importantes ao pensarmos nas vertentes da Educação Especial no Campo.

Referencias

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011. 190p.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S.; CAIADO, K.R.M. Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo?. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011. p. 9 – 18.

BRASIL (1996). **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 Out. 2012.

BRASIL (2008a). Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 02 Ago. 2012.

BRASIL (2008b). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 02 Ago. 2012.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 26 Jul. 2012.

BRASIL (2011). Ministério da Educação. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 02 Ago. 2012.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, Vol.17 (spe1). 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 Jul. 2012. DóI: 10.1590/S1413-65382011000400008.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011. p. 171 – 186.

GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.;

REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 228 p.

MELETTI, S.M.; BUENO, J.G. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Anais da 33ª. Reunião Anual da ANPEd**. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>. Acesso em: 02 Ago. 2012.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n.2, p. 307-316, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Jan. 2012.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

SANTOS, R.B. Histórico da Educação do Campo no Brasil. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. 2011, Florianópolis. II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: UFSC, 2011, v. 1. p. 1 – 14.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997, 391 p.