

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA: quais são as diretrizes políticas brasileiras?

Washington Cesar Shoiti Nozu¹

Resumo: Este artigo objetiva analisar as diretrizes políticas da Educação Especial na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica. Para tanto, foi realizado um estudo em documentos escritos, contemporâneos, oficiais e públicos, disponibilizados no *site* do Ministério da Educação, em seção denominada Diretrizes para a Educação Básica. Aplicados os critérios de seleção, foram identificadas cinco diretrizes. Os dados foram sistematizados por meio de protocolo e analisados em três eixos, a saber: Educação Especial na Educação do Campo; Educação Especial na Educação Escolar Indígena; e Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. Os resultados indicam orientações textuais incipientes e de diferentes alcances para a Educação Especial na Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Nessa direção, para o desenvolvimento destas diretrizes, urge problematizar a transversalidade da Educação Especial em outras modalidades de educação, bem como complexificar a atenção às diferenças socioculturais e às necessidades educacionais específicas, no processo de escolarização de estudantes camponeses, indígenas e quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Diretrizes da Política Educacional. Educação Inclusiva. Modalidades de Educação.

SPECIAL EDUCATION IN RURAL, INDIGENOUS AND QUILOMBOLA EDUCATION: what are the Brazilian political guidelines?

Abstract: This article aims to analyze the political guidelines for Special Education in Rural Education, Indigenous School Education and Quilombola School Education, within the scope of Basic Education. To this end, a study was carried out on written, contemporary, official and public documents, that are available on the Ministry of Education website, in a section called Guidelines for Basic Education. After applying the selection criteria, five guidelines were identified. The data were systematized through a protocol and analyzed in three axes, namely: Special Education in Rural Education; Special Education in Indigenous School Education; and Special Education in Quilombola School Education. The results indicate incipient textual guidelines of different scope for Special Education in Rural, Indigenous and Quilombola Education. In this sense, for the development of these guidelines, it is urgent to problematize the transversality of Special Education in other modalities of education, as well as to complexify attention to sociocultural differences and specific educational needs in the schooling process of peasant, indigenous and quilombola students with disabilities, global disorders development and high abilities/giftedness.

Keywords: Educational Policy Guidelines. Inclusive Education. Education Modalities.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI. E-mail de contato: wcsn1984@yahoo.com.br.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL, INDÍGENA Y QUILOMBOLA: ¿cuáles son las directrices políticas brasileñas?

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las directrices políticas de la Educación Especial en la Educación Rural, Educación Escolar Indígena y Educación Escolar Quilombola, en el ámbito de la Educación Básica. Para ello, se realizó un estudio de documentos escritos, contemporáneos, oficiales y públicos, disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación, en una sección denominada Directrices para la Educación Básica. Después de aplicar los criterios de selección, se identificaron cinco directrices. Los datos se sistematizaron mediante un protocolo y se analizaron en tres ejes: Educación Especial en la Educación Rural; Educación Especial en la Educación Escolar Indígena; y Educación Especial en la Educación Escolar Quilombola. Los resultados indican incipientes orientaciones textuales y de diferentes alcances para la Educación Especial en la Educación Rural, Indígena y Quilombola. En este sentido, para el desarrollo de estas orientaciones, urge problematizar la transversalidad de la Educación Especial en otras modalidades educativas, así como complejizar la atención a diferencias socioculturales y necesidades educativas específicas, en el proceso de escolarización de los alumnos rurales, indígenas y quilombolas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades.

Palabras clave: Orientaciones de Política Educativa. Educación Inclusiva. Modalidades Educativas.

Introdução

Os direitos fundamentais positivados na Constituição Federal Brasileira de 1988 resultaram de importantes e insistentes reivindicações de diferentes movimentos sociais. Nessa direção, compreendemos os direitos fundamentais como processo de lutas sociais por dignidade (Flores, 2009).

No rol dos direitos fundamentais, a Constituição Federal indica, em seu artigo 6º, a educação como um direito social. Adiante, o texto constitucional prevê, entre os artigos 205 e 214, o direito à educação (Brasil, 1988). Entendida, no artigo 205, como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, com a “colaboração da sociedade”, a educação tem por objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Como direito social e processo de emancipação, “a educação deve comprometer-se com o pleno desenvolvimento humano, com a atenção às pluralidades de ser e estar no mundo e com os outros, com o fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãos” (Nozu, 2023, p. 18).

No Brasil, o Estado deve garantir, conforme o artigo 208, “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”. O acesso a este nível de educação escolar é obrigatório e gratuito, constituindo-se “direito público subjetivo” (Brasil, 1988), que

“confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio” (Duarte, 2004, p. 113). Assim, a não oferta do direito à Educação Básica pelo poder público “permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (Duarte, 2004, p. 113).

O direito à educação deve reger-se pelo princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, artigo 206, I). O tensionamento entre as concepções de igualdade formal (todos são iguais perante a lei) e igualdade material (ponderação acerca das desigualdades sociais), sobretudo via atuação dos movimentos sociais, positivaram, na Constituição Federal de 1988, direitos à educação escolar pautados nas especificidades de determinadas coletividades.

Trata-se de um desafio principiológico de articulação entre igualdade e diferença para o alcance do direito fundamental à educação. Nessa perspectiva, urge “adotar, simultaneamente, medidas de universalização e de focalização para o alcance do direito à educação de populações vulneráveis e marginalizadas sócio, cultural e economicamente” (Nozu; Bruno, 2021, p. 105).

A regulamentação do direito à educação instituído pela Constituição Federal de 1988 foi feita por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O processo de elaboração da LDB envolveu um contexto complexo de redemocratização brasileira, de reformas neoliberais e de “debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 16). O texto aprovado da LDB disciplina sobre os princípios, os fins, o dever do Estado, a organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino e os recursos financeiros relacionados à educação escolar brasileira (Brasil, 1996).

Na LDB, a Educação Básica constitui-se de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Na Educação Básica, de um lado, o princípio da igualdade permeia a garantia de escolarização nas denominadas etapas de ensino, cuja obrigatoriedade se dá a crianças e adolescentes de quatro a 17 anos de idade. Por outro lado, “o reconhecimento das diferenças na LDB se deu, sobretudo, pelas chamadas modalidades de ensino” (Carreira, 2017, p. 82).

No Parecer n.º 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CBE), o relator Carlos Roberto Jamil Cury conceituou:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar (Brasil, 2000, p. 26-27).

Atualmente, na LDB, constam quatro modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 1996). Além dessas, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica acrescentam as seguintes modalidades: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 2010). Segundo Carreira (2017, p. 83), “essas modalidades articulam as perspectivas de igualdade material e igualdade de reconhecimento”.

A partir de meados da década de 1990, a educação escolar passou a ter suas propostas pedagógicas veiculadas por meio de diretrizes curriculares, elaboradas sob a competência do CNE (Brasil, 1995, 1996), inclusive para as denominadas modalidades de educação. Tais ações integraram um movimento mais amplo de reformas empreendidas na educação brasileira, iniciado pela LDB, mas “que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional [...] e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 16).

Trata-se de um período histórico demarcado por uma série de reformas educacionais, iniciadas com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e estendidas durante o governo Lula da Silva até o início do governo Dilma Rousseff (Ciavatta, Ramos, 2012). Esse recorte na política educacional brasileira é chamado por Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) de “era das diretrizes”.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), conceitualmente, “diretrizes são orientações para o pensamento e a ação”. Assim, no âmbito das políticas educacionais, as

diretrizes constituem-se “[...] orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (Ciavatta, Ramos, 2012, p. 11).

Sobretudo na década de 2000, “marcada pela ampliação do tensionamento entre o desenvolvimento de políticas de enfrentamento à pobreza referenciadas socialmente e políticas alinhadas ao capital financeiro” (Pletsch, Souza, 2021, p. 1294), bem como pelo fortalecimento, no Brasil, das lutas sociais “no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade” (Gomes, 2011, p. 120), são elaboradas diretrizes atinentes às modalidades de educação escolar.

As diretrizes específicas para as modalidades da Educação Básica devem ter como “referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (Brasil, 2010, artigo 3º, p. 1). Esse conjunto de princípios que orienta as diretrizes para as modalidades de educação escolar, influenciado por organismos internacionais, evidencia os desafios dos processos de democratização e de enfrentamento das desigualdades sociais (Carreira, 2017).

Dentre as modalidades de educação escolar, a Educação Especial apresenta uma característica peculiar: a transversalidade em diferentes níveis, etapas e outras modalidades de ensino (Brasil, 2008a, 2010). A Educação Especial é entendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, artigo 58).

Consoante a perspectiva da Educação Inclusiva, cujos efeitos se darão de forma mais contundente nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 2000² (Kassar, 2011; Mendes, 2023), a Educação Especial passa a ter como “objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

² Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica tangenciaram aspectos para a construção da inclusão na área educacional (Brasil, 2001b). Entretanto, estas Diretrizes apresentaram contradições ao prever “em alguns casos”, o caráter substitutivo da Educação Especial (Brasil, 2001b). Kassar (2011) e Mendes (2023) indicam que a política de inclusão escolar se inicia de fato, no Brasil, em 2003, com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo foi promover “que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2024, n.p.).

habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Brasil, 2008a, p. 8). Para tanto, os sistemas de ensino devem garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 8).

Com a política de inclusão escolar, ganha notoriedade o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja garantia já estava prevista no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988. O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008a, p. 10). Destaca-se que as atividades do AEE “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008a, p. 10).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, entendem o AEE como “parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, artigo 3º), nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, reforçando a característica da transversalidade. Essas Diretrizes estabelecem a prioridade das salas de recursos multifuncionais para a oferta do AEE, “no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009, artigo 5º). As salas de recursos multifuncionais constituem-se “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, artigo 5º, § 3º).

Uma síntese de orientações aos sistemas de ensino e às escolas acerca da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do AEE; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais (Brasil, 2010, p. 10-11).

Nessa perspectiva, as diretrizes brasileiras para a Educação Especial nos últimos anos vêm orientando a construção de um “sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2008a, 2011). Segundo Kassir (2011, p. 53), o conjunto de programas, ações e políticas educacionais no Brasil, desde 2003, tem-se referido ao “sistema educacional inclusivo” como “um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum”.

Diante dessas orientações, problematizamos, no processo de construção de um sistema educacional inclusivo, a transversalidade da Educação Especial em outras modalidades de educação escolar, no nível da Educação Básica. Particularmente, indagamos sobre as “orientações para o pensamento e a ação” (Ciavatta, Ramos, 2012, p. 11) da Educação Especial nas modalidades da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola.

Nesse exercício de articulação entre modalidades de educação escolar, registramos a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de que “a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve

assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (Brasil, 2008a, p. 10). Diante desse quadro, este artigo objetiva analisar as diretrizes políticas da Educação Especial na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica.

Percursos Metodológicos

Os caminhos investigativos percorreram a tipologia de uma pesquisa documental, com uso de documentos escritos, contemporâneos, de autoria oficial-estatal e de acesso aberto-publicado (Punch, 2021).

Considerando os propósitos deste estudo, procedemos a um levantamento de documentos entre os meses de janeiro e fevereiro de 2024, no *site* do Ministério da Educação (MEC), no qual identificamos uma seção com a compilação das Diretrizes para a Educação Básica.

Para a seleção dos documentos, estabelecemos os seguintes critérios: possuir abrangência nacional; ser norma jurídica; ter como foco a Educação Básica; apresentar orientações a sistemas de ensino e escolas; indicar na ementa do documento a expressão “diretrizes”; abordar as modalidades de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena ou Educação Escolar Quilombola.

A partir desses critérios, constituímos o *corpus* documental do estudo com cinco Resoluções do CNE/CEB (duas da Educação do Campo, duas da Educação Escolar Indígena e uma da Educação Escolar Quilombola), publicadas entre 1999 e 2012, compreendendo o período da “era das diretrizes” (Ciavatta, Ramos, 2012). O Quadro 1 informa os documentos selecionados, por ordem cronológica de publicação.

Quadro 1: *Corpus* documental

Modalidade	Epígrafe	Ementa
Educação Escolar Indígena	Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências
Educação do Campo	Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Educação do Campo	Resolução CNE/CEB n.º 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
Educação Escolar Indígena	Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
Educação Escolar Quilombola	Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Fonte: Elaboração própria.

A sistematização do *corpus* documental indicado no Quadro 1 deu-se em protocolo próprio, elaborado por meio de processador de texto Microsoft Word. Tendo em vista o objeto de estudo, o protocolo foi organizado em três partes: caracterização do documento; registro de dados gerais das modalidades de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola; e registro de dados específicos da modalidade de Educação Especial.

Além dos documentos que constituíram o *corpus* analítico, fizemos uso, de forma subsidiária, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), — para conceituação de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola — e de pareceres do CNE/CEB das modalidades de ensino investigadas — para contextualização e/ou apresentação de panoramas da situação da Educação Especial.

A descrição e a análise dos dados documentais foram estruturadas em três eixos, a saber: Educação Especial na Educação do Campo; Educação Especial na Educação Escolar Indígena; e Educação Especial na Educação Escolar Quilombola.

Educação Especial na Educação do Campo

Nesta seção, almejamos uma aproximação conceitual de campo, povos do campo e Educação do Campo. Na sequência, buscamos analisar a Educação Especial em diretrizes da Educação do Campo.

Entendemos que o campo “tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2001a, p. 1). Tratam-se de “campos”, portanto,

territórios plurais de existências, sociabilidades, culturas e produções humanas.

No Brasil, são as câmaras municipais que definem o espaço “rural”, mediante critério de exclusão: “o rural é aquilo que ‘sobra’ das cidades, o que ainda não se urbanizou” (Soares, 2011, p. 50). Contudo, concordamos com a concepção de que o campo, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001a, p. 1).

Quanto aos povos do campo, consideram-se as “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, p. 1, artigo 1º). De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 25), o conceito de “camponês” é histórico e político, relacionado às classes sociais e às lutas de resistência, de modo que “seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos”. Antes de mais nada, o conceito denomina “o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros...” (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2011, p. 26).

A defesa por uma Educação do Campo resulta de um movimento “que projeta o campo como espaço de democratização e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 12). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação do Campo constitui-se proposta dos povos do campo, “com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região” (Brasil, 2010, p. 12, artigo 35).

Para tanto, três aspectos devem orientar a ação pedagógica das escolas do campo: a atenção aos “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes”; a “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” — inclusive por meio da Pedagogia da Alternância, com períodos de estudos alternados (tempo–escola e tempo–comunidade)³; e a “adequação à natureza

³ Para maior aprofundamento, a Resolução n.º 1, de 6 de agosto de 2023, do Conselho Pleno do CNE, dispõe sobre

do trabalho na zona rural” (Brasil, 2010, p. 12, artigo 35).

Nessa perspectiva, “a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2010, p. 12, artigo 36). Assim, a Educação do Campo tensiona o pensamento educacional a “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade” (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 12-13).

Isso posto, defendemos uma escola do e no campo: no campo, porque precisa ser oferecida no lugar onde os povos do campo vivem e produzem suas existências; do campo, pois as propostas pedagógicas das escolas devem ser configuradas aos desafios, causas, culturas, sonhos, histórias e prioridades dos povos do campo (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2011).

Diante desse quadro, indagamo-nos: como a Educação Especial é prevista em orientações da Educação do Campo? Em busca de respostas, consultamos as Resoluções CNE/CEB n.º 1/2002 e n.º 2/2008.

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em seu artigo 2º, “estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para [...] a Educação Especial” (Brasil, 2002, p. 1). Temos aqui o primeiro registro, dentre os documentos nacionais oficiais, de articulação entre Educação do Campo e Educação Especial.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008b), mencionando em dois momentos o atendimento a estudantes da Educação Especial. No artigo 1º, § 5º, há a indicação de que:

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, p. 1).

as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Dessa forma, há uma orientação para que a escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial seja realizada “preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular” (Brasil, 2008b, p. 1). Destacamos que o advérbio “preferentemente” se refere ao acesso à Educação Básica em escolas comuns da rede regular de ensino. Trata-se de previsão distinta daquela indicada no artigo 208, III, da Constituição Federal, que garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 orienta quanto à preferência da escolarização, ao passo que a Constituição Federal indica o lócus preferencial do AEE.

Na sequência, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, ao referir-se ao transporte escolar, aponta, em seu artigo 8º, § 2º, que “o eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas” (Brasil, 2008b, p. 2). Temos, assim, orientação quanto ao transporte escolar acessível aos estudantes camponeses.

Em suma, as diretrizes para a Educação Especial na Educação do Campo apenas indicam, de forma genérica, a necessidade de adequação dos projetos das escolas do campo às propostas da Educação Especial, a preferência pela escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial nas escolas comuns e a atenção quanto ao transporte escolar acessível. Nesse sentido, entendemos que há uma fragilidade das diretrizes quanto ao *modus operandi* da Educação Especial na Educação do Campo — recursos humanos e materiais, identificação/avaliação, oferta de AEE —, considerando as especificidades das escolas do campo (Nozu, 2017).

Educação Especial na Educação Escolar Indígena

Importa-nos, nesta seção, uma breve sinalização da compreensão de território/terra indígena, povos indígenas e Educação Escolar Indígena. Em seguida, pretendemos analisar a Educação Especial em diretrizes da Educação Escolar Indígena.

Como nos ensina Luciano-Baniwa (2006, p. 101),

Território [...] é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos

indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. [...] Deste modo, podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo.

Nessa perspectiva, para os povos indígenas, a terra representa muito mais que a possibilidade de uso agrário do solo, mas alcança um sentido de territorialidade, já que “o território é o habitat onde viveram e vivem os antepassados” (Luciano-Baniwa, 2006, p. 102). Trata-se de um processo mediado por relações complexas constituídas de cosmovisões, identidades e pertencimentos socioterritoriais.

A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, aplica o conceito de povos indígenas àqueles que descendem de populações que habitavam a região geográfica pertencente ao país na época da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, independentemente de sua situação jurídica, conservam, no todo ou em parte, as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas (Oit, 2011). Esta Convenção inova ao fazer uso do “termo ‘povos’, que caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam” (Oit, 2011, p. 8).

Assim, a definição de povos indígenas perpassa alguns critérios, dentre os quais Luciano-Baniwa (2006, p. 27) destaca:

- Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais.
- Estreita vinculação com o território.
- Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos.
- Língua, cultura e crenças definidas.
- Identificar-se como diferente da sociedade nacional.
- Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas.

No que concerne à educação, consideramos relevante distinguir dois termos: a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. Conforme Luciano-Baniwa (2006, p. 129), a Educação Indígena relaciona-se “aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas”; ao passo que a Educação Escolar Indígena se refere “aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola”. Neste estudo, focalizamos a análise da Educação Escolar Indígena.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais situadas em terras indígenas, “as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente” (Brasil, 2010, p. 12, artigo 37). Na organização das escolas indígenas, deve-se prover “com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Brasil, 2010, p. 12, artigo 37, parágrafo único).

Em face desse cenário, indagamos: de que maneira a Educação Especial é prevista em diretrizes da Educação Escolar Indígena? Atrás de pistas, debruçamo-nos sobre as Resoluções CNE/CEB n.º 3/1999 e n.º 5/2012.

A Resolução CNE/CEB n.º 3/1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências, não menciona a modalidade de Educação Especial (Brasil, 1999).

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB n.º 13/2012, que fundamenta a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, traz em sua estrutura uma seção própria para a Educação Especial (seção 4.4), na qual a relatora indígena Rita Gomes do Nascimento registra o panorama da Educação Especial nas escolas indígenas:

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2012a, p. 19).

Tendo em vista esse cenário, a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, orientadas, segundo o seu artigo 1º, “pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (Brasil, 2012c, p. 2).

O artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na

Educação Básica é dedicado à Educação Especial, cuja atuação deve assegurar aos estudantes indígenas público da Educação Especial “o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Brasil, 2012bc, p. 5).

Para tanto, o MEC e os sistemas de ensino deverão providenciar o levantamento das demandas por Educação Especial nas comunidades indígenas, com vistas à elaboração de “uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado” (Brasil, 2012c, p. 5-6, artigo 11, § 1º), haja vista que o AEE “na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento” (Brasil, 2012c, p. 6, artigo 11, § 6º).

Essa tarefa pressupõe a realização de diálogos interculturais com as diferentes comunidades indígenas, de modo a construir significados e possibilidades de um AEE no contexto da Educação Escolar Indígena que promova as potencialidades socioeducacionais dos estudantes indígenas público da Educação Especial.

Ainda, a acessibilidade, em diferentes dimensões (de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais), deve ser assegurada aos estudantes indígenas público da Educação Especial (Brasil, 2012c, artigo 11, § 2º). Da mesma forma, a acessibilidade de comunicação deve ser garantida mediante uso de linguagens e códigos aplicáveis para acesso aos conteúdos, “sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada” (Brasil, 2012c, p. 6, artigo 11, § 3º).

A atuação das instituições de pesquisa é indicada “com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades” (Brasil, 2012c, p. 6, artigo 11, § 3º). Nesse sentido, registramos as significativas contribuições de Vilhalva (2009), no mapeamento de línguas de sinais emergentes em comunidades indígenas, e de Lima (2013), sobre as formas de comunicação de crianças indígena surdas na família e na escola.

No processo de identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, os sistemas de ensino devem contar com a experiência dos professores indígenas, a

opinião da família, a atenção às questões culturais, o assessoramento técnico da equipe da Educação Especial articulado às instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012c, artigo 11, § 5º). Trata-se de um trabalho complexo que irá requerer parcerias de setores educacionais e interlocuções atentas às realidades e às cosmovisões das diferentes etnias indígenas. Eis um dos desafios mais urgentes, em nosso entendimento, para a Educação Especial na Educação Escolar Indígena, sobretudo quando denunciado o risco de produção de deficiências em razão de diferenças socioculturais (Nozu, 2017).

Por fim, na abordagem “Dos currículos da Educação Escolar Indígena”, o artigo 15 indica que, na organização curricular das escolas indígenas, a oferta do AEE deve ser complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas público da Educação Especial (Brasil, 2012c, artigo 15, § 6º, IX).

De um modo geral, as diretrizes para a Educação Especial na Educação Escolar Indígena sinalizam ações desafiadoras ao poder público e às comunidades indígenas, que perpassam: o levantamento de demandas por serviços da Educação Especial nos variados contextos indígenas; a articulação de um processo intercultural de identificação/avaliação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas; o provimento de múltiplas dimensões da acessibilidade em escolas indígenas; e a construção de um AEE que promova as potencialidades socioeducacionais dos estudantes indígenas, a partir dos princípios, das referências e das características da Educação Escolar Indígena.

Educação Especial na Educação do Escolar Quilombola

Intentamos, com esta seção, uma sucinta conceitualização de quilombo, quilombolas e Educação Escolar Quilombola. Posteriormente, procuramos analisar a Educação Especial em diretrizes da Educação Escolar Quilombola.

No Brasil, o conceito de quilombo encontra-se em processo de redefinição desde a Constituição Federal de 1988. De acordo com Santos (2012, p. 652), esta redefinição constitui-se “pela convergência de tradições discursivas (sobretudo aquelas pela Reforma Agrária e antirracismo) que, no bojo da definição dos sujeitos de direitos, promove uma releitura do passado e do presente e da história e das relações sociais que constituem os quilombos”.

Os quilombos compreendem: “os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de

ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica”; comunidades rurais e urbanas que lutam pelo direito à terra e ao território, com seus usos, costumes, tradições, recursos ambientais e “reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória”; e “comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros” (Brasil, 2012d, p. 4, artigo 3º).

O termo quilombola, por sua vez, também passou por releituras históricas. A Convenção n.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, auxilia na compreensão dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais (Oit, 2011). Segundo o Decreto n.º 6.040/2007, compreende-se por povos e comunidades tradicionais:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, artigo 3º, I).

Destacamos que o termo quilombola, perante o Estado brasileiro, configura-se, atualmente, como sujeito de direitos, com suas particularidades históricas, socioculturais, territoriais e de resistência (Ferreira, 2012). Em consonância, a relatora Nilma Lino Gomes, no Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, nos ensina que:

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (Brasil, 2012b, p. 12).

No que tange à garantia do direito à educação das/nas comunidades quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica preveem a Educação Escolar Quilombola “em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente” (Brasil, 2010, p. 13, artigo 41).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na

Educação Básica avançam nas orientações: indicam elementos constitutivos desta modalidade de educação — tal como a memória coletiva, as línguas reminiscentes, as práticas culturais, os acervos e repertórios orais, os festejos e tradições, a territorialidade (artigo 1º, I) —; informam seus destinatários — “populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (Brasil, 2012d, p. 3, artigo 1º, III) —; e ampliam a definição de Educação Escolar Quilombola para além das escolas localizadas em território quilombola, englobando “escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012d, p. 7, artigo 9º).

A partir dessas considerações, questionamos: de quais modos a Educação Especial é prevista em diretrizes da Educação Escolar Quilombola? Para encontrar alguns indícios, verticalizamos a análise da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Um diagnóstico das condições da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola é informado pela relatora Nilma Lino Gomes no Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, cujo teor fundamenta a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012: “falta muito para que o Atendimento Educacional Especializado se realize nessas comunidades, tanto nos territórios quilombolas rurais quanto nos urbanos” (Brasil, 2012b, p. 31).

No texto da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, a Educação Especial é citada no artigo 1º, inciso II, como uma modalidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012d). De modo particular, no artigo 22 a Educação Especial é prevista para garantir aos estudantes quilombolas público da Educação Especial “o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012d, p. 10).

A Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 aponta a responsabilidade do MEC em “realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas”, com vistas à criação de “uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem” (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 1º). Trata-se, em nosso entendimento, de ação necessária para a construção de um AEE aos estudantes quilombolas alicerçado nos elementos constitutivos da Educação Escolar Quilombola.

Aos sistemas de ensino cabem assegurar a oferta de AEE aos estudantes quilombolas (Brasil, 2012d, artigo 22, § 1º), de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2012d, artigo 38, X) e em “igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento” (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 6º).

Ademais, a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 delega aos sistemas de ensino a garantia de acessibilidade predial, mobiliária, de equipamentos, transportes, “profissionais especializados”, “tecnologia assistiva” e “outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola” (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 3º). Salientamos que a atenção à acessibilidade dos transportes aos estudantes quilombolas com deficiência é reiterada no artigo 29 (Brasil, 2012d).

A acessibilidade comunicacional e aos conteúdos deverá ser viabilizada por meio de “linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso” (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 4º).

A identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas deve ser realizada considerando as perspectivas dos professores e da família, as “especificidades socioculturais”, a assessoria técnica e o apoio da equipe de Educação Especial do sistema de ensino (Brasil, 2012d, artigo 22, § 5º). A atenção às particularidades dos estudantes e das comunidades quilombolas constitui-se cuidado fundamental para que não se proceda com confusões entre “necessidades educacionais especiais” e “especificidades socioculturais”, embora estas devam ser consideradas — no contexto da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola — no processo de identificação/avaliação daquelas. Essa exortação tem sido reiterada no sentido de denunciar práticas que tomam, no cotidiano escolar, as diferenças sociais, culturais, linguísticas e étnico-raciais dos estudantes como deficiência, sobretudo a intelectual.

Em síntese, as diretrizes para a Educação Especial na Educação Escolar Quilombola atravessam ações articuladas entre os sistemas de ensino e as comunidades quilombolas, urbanas e rurais, para: levantamento das demandas relativas à Educação Especial nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem a estudantes advindos de territórios quilombolas;

provimento de acessibilidade predial, material, comunicacional, curricular e de transporte escolar, bem como de tecnologia assistiva e profissionais especializados; identificação das necessidades educacionais especiais no processo de escolarização dos estudantes quilombolas, sob o prisma das especificidades socioculturais dos povos e territórios quilombolas; construção de um AEE a partir dos fundamentos da Educação Escolar Quilombola. Tais diretrizes não devem ser construídas “para os alunos ou membros das comunidades remanescentes de quilombos, mas sim com eles. Assim, os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos devem atender às especificidades culturais e históricas da comunidade” (Mantovani, 2015, p. 100).

Considerações finais

A pauta da diversidade, erigida como bandeira de luta de variados movimentos sociais, tem produzido efeitos na política educacional brasileira, sobretudo a partir dos anos 2000 (Gomes, 2011; Kassar, 2011; Nozu, 2017). Nesse processo, a defesa da educação de grupos vulnerabilizados social, cultural, política e economicamente passou a materializar-se em documentos político-normativos, relacionados, principalmente, às denominadas modalidades de educação escolar.

Dentre as modalidades, partimos da Educação Especial, destacada por sua característica de transversalidade, para lançar a pergunta: quais são as diretrizes políticas brasileiras da Educação Especial na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena e na Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica?

Em busca de fragmentos da realidade, empreendemos um estudo documental, a partir de levantamento no *site* do MEC, de cinco diretrizes (duas da Educação do Campo, duas da Educação Escolar Indígena e uma da Educação Escolar Quilombola), estabelecidas via Resoluções do CNE/CEB, entre 1999 e 2012.

Os resultados evidenciaram que, dentre as diretrizes analisadas, as da Educação do Campo apresentam maiores lacunas quanto às orientações para a atuação da Educação Especial e indicam que o acesso à Educação Básica de camponeses público da Educação Especial ocorra “preferentemente” em escolas comuns, o que pode gerar interpretações contrárias à política de Educação Inclusiva.

Quanto ao discurso do “sistema educacional inclusivo” (Kassar, 2011), parece fixar-se

com maior aderência nas diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, cujas ênfases do AEE complementar e suplementar são textualizadas.

Somente a acessibilidade de transportes foi contemplada, de forma unânime, pelas orientações da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola. De forma diferencial, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola registram também a necessidade de provimento de outras dimensões da acessibilidade (predial, material, comunicacional, curricular e de recursos humanos).

Nas diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, a Educação Especial relaciona-se ao desenvolvimento das “potencialidades socioeducacionais” dos estudantes, aproximando-se, ao que nos parece, de uma atenção às “diferenças socioculturais” requerida pela política de inclusão escolar (Brasil, 2008). Ainda, a participação das comunidades indígenas e quilombolas é indicada como fundamento para levantamento das demandas da Educação Especial, para a identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes e para a constituição de um AEE, respectivamente, Indígena e Quilombola.

Em decorrência do exercício analítico empreendido, refletimos sobre a transversalidade da Educação Especial. Para nós, o sentido de transversalidade não pode encerrar-se apenas na disponibilização padronizada de atendimentos, procedimentos e recursos humanos e materiais da Educação Especial em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Em nosso entendimento, a transversalidade evoca que a Educação Especial reconfigure sua atuação a partir dos propósitos dos distintos níveis, etapas e modalidades da educação escolar.

Dessa maneira, ao considerarmos as diretrizes da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, defendemos que a Educação Especial seja atravessada pelos princípios, características e culturas das comunidades, dos estudantes e das escolas camponesas, indígenas e quilombolas, desde os procedimentos de identificação das necessidades educacionais específicas até a organização do AEE. Quiçá, assim, possamos avançar na construção de uma Educação Especial do Campo, Indígena e Quilombola que atenda, simultaneamente, às diferenças socioculturais e às necessidades educacionais específicas no processo de escolarização de estudantes camponeses, indígenas e quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-18.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/153-programas-e-acoes-1921564125/educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-758281017/250-educacao-inclusiva-apresentacao>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 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, DF: MEC/CNE/CEB, 2008b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de agosto de 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2023.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais:** a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna

(org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 647-652.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD: LACED/Museu Nacional, 2006.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas e inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. p. 20-39.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti(org.). **Educação Especial e Educação do/no Campo**: sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 17-19.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Para além das políticas da diversidade: interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 88-113, jan./abr. 2021.

OIT. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da**

OIT. Brasília, DF: OIT/Escritório no Brasil, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação Comum ou Especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social**: abordagens quantitativas e qualitativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. Quilombos. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 652-658.

SOARES, Scheilla. **Sujeitos do campo considerados deficientes**: da invisibilidade ao pertencimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Submissão em: 21/03/2024

Aceito em: 22/05/2024

Citações e referências
Conforme normas da:

