

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

THE CLOSURE OF FIELD SCHOOLS AND ITS IMPLICATIONS FOR THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

EL CIERRE DE ESCUELAS DEL CAMPO Y SUS IMPLICACIONES PARA EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos¹ <https://orcid.org/0009-0001-4259-894X>

Arlete Ramos dos Santos² <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Igor Tairone Ramos dos Santos³ <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Planaltino, Bahia, Brasil; krismattos@gmail.com

² Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil; arlete.ramos@uesb.edu.br

³ Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista– Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; ramosdosantosgortairone@gmail.com

RESUMO: O artigo que ora se apresenta tem como objetivo discorrer acerca do fechamento das escolas do campo e suas implicações para o público-alvo da educação especial e inclusiva, ressalta a importância de um olhar atento sobre as demandas e os retrocessos originados neste processo, acentuando ainda mais a exclusão da pessoa com deficiência do ambiente escolar. O estudo ressalta a interface produzida pelo aspecto de transversalidade entre a Educação Especial e Inclusiva e a Educação do Campo, e apresenta o fechamento das escolas do campo como uma barreira multifacetada fruto da ofensiva neoliberal sobre a educação das classes populares. A metodologia utilizada para estudo tece suas bases na pesquisa qualitativa com aporte teórico bibliográfico, ancorados nos dados do resumo técnico do Censo Escolar e pelos aspectos legais e normativos que cerceiam o acesso e permanência da pessoa com deficiência à educação. O estudo enfatiza a gravidade do fechamento das escolas do campo como barreira impeditiva ao acesso e permanência da Pessoa com Deficiência à Educação do Campo, e convida a uma reflexão sobre ações que ajudem a combater o avanço dessa problemática que vem acentuando ainda mais as desigualdades no Brasil.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Especial e Inclusiva; Fechamento de escolas do campo; Transversalidade.

ABSTRACT: The article presented here aims to discuss the closure of field schools and its implications for the target population of special and inclusive education, highlighting the importance of an attentive look at the demands and setbacks originated in this process, further accentuating the exclusion of people with disabilities from the school environment. The study emphasizes the interface produced by the aspect of transversality between Special and Inclusive Education and Field Education and presents the closure of field schools as a multifaceted barrier resulting from the neoliberal offensive on the education of popular classes. The methodology

used for the study is based on qualitative and quantitative research with bibliographic theoretical support, anchored in the data from the technical summary of the school census and in the legal and normative aspects that restrict the access and permanence of people with disabilities in education. The study emphasizes the seriousness of the closure of field schools as a barrier preventing the access and permanence of People with Disabilities in Field Education and invites reflection on actions that help combat the advance of this problem that has been further accentuating inequalities in Brazil.

Keywords: Field Education; Special and Inclusive Education; Closure of field schools; Transversality.

RESUMEN: El artículo que se presenta tiene como objetivo discurrir acerca del cierre de las escuelas del campo y sus implicaciones para el público objetivo de la educación especial e inclusiva, resalta la importancia de una mirada atenta sobre las demandas y los retrocesos originados en este proceso, acentuando aún más la exclusión de la persona con discapacidad del ambiente escolar. El estudio resalta la interfaz producida por el aspecto de transversalidad entre la Educación Especial e Inclusiva y la Educación del Campo y presenta el cierre de las escuelas del campo como una barrera multifacética fruto de la ofensiva neoliberal sobre la educación de las clases populares. La metodología utilizada para el estudio teje sus bases en la investigación cualicuantitativa con aporte teórico bibliográfico, anclada en los datos del resumen técnico del censo escolar y en los aspectos legales y normativos que cercenan el acceso y permanencia de la persona con discapacidad a la educación. El estudio enfatiza la gravedad del cierre de las escuelas del campo como barrera impeditiva al acceso y permanencia de la Persona con Discapacidad a la Educación del Campo e invita a una reflexión sobre acciones que ayuden a combatir el avance de esta problemática que viene acentuando aún más las desigualdades en Brasil.

Palabras clave: Educación del Campo; Educación Especial e Inclusiva; Cierre de escuelas del campo; Transversalidad.

Introdução

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, nasce do movimento político de luta das pessoas com deficiência (PCD)¹ por seus direitos. Esse processo articula currículo, adaptações curriculares e os processos de adaptabilidade e acessibilidade, elementos que constituem os pilares para a efetivação do direito à educação de todos os estudantes. Assim como a Educação Especial, também a Educação do Campo emerge de um histórico de resistência e reivindicação por direitos. Ela se constitui na luta da classe trabalhadora camponesa pelo acesso à terra e por uma educação de qualidade, refutando o modelo de

¹A nomenclatura atual Pessoa com Deficiência – PcD foi adotada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas, em 2006, porque a questão substantiva “pessoas” possui mais importância do que o aspecto adjetivo “com deficiência”, ou seja, a deficiência se torna apenas uma entre tantas outras características que a pessoa apresenta.

Educação Rural oriundo de políticas públicas pautadas no ruralismo pedagógico². Para Nozu (2017, p. 18),

A articulação entre ambas as modalidades educacionais é um constructo discursivo atual, fruto da imbricação do ideal de universalização do direito à educação e da ênfase pedagógica dada às especificidades e necessidades dos sujeitos em processo de escolarização. As diretrizes políticas e as produções acadêmicas que tratam da temática são recentes e lacunares, o que nos permite evidenciar que a interface Educação Especial – Educação do Campo é um objeto bruto, em construção, que instiga os estudiosos em virtude de sua complexidade, tanto na esfera da atuação política quanto na seara da teoria educacional.

A Educação do Campo transversalizada³ pela Educação Especial e Inclusiva exige um pensar pedagógico direcionado a três pontos de articulação. Em primeiro lugar, está a necessidade de dimensionar os desafios da inclusão e das necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quanto às suas diferenças socioculturais e de origem, que estão intrinsecamente ligadas à vida no campo.

Em segundo lugar, o enfrentamento e combate às barreiras e à invisibilidade que o sistema educacional vem produzindo para esses sujeitos ao longo da história, num cenário de exclusão mútua entre a Educação Especial e Inclusiva e a Educação do Campo (Nozu; Bruno; Cabral, 2018), o que dificulta o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. Em terceiro lugar, mas não menos importante, está a garantia do direito à educação e o reconhecimento das conquistas e do significado dos movimentos sociais para o fortalecimento da luta de famílias na busca pela garantia do direito à educação escolar para todos, incluindo as pessoas com deficiência (Santos, 2018), as quais, nos meandros da Educação do Campo, enfrentam não apenas as demandas socioeconômicas e culturais decorrentes dos ranços deixados pelo ruralismo pedagógico, mas também o embate do capacitismo, fruto da estigmatização da deficiência nos âmbitos socioeconômico, cultural e político (Nozu, 2017).

As barreiras da Educação do Campo incluem a infraestrutura escolar precária (falta de bibliotecas, laboratórios, saneamento básico), a defasagem no acesso à tecnologia (internet e

² Frigotto aponta como 'ruralismo pedagógico', o qual se articula às políticas centralizadoras que estendem, por um lado, "[...] modelos, conteúdos e métodos pedagógicos [...]" que "[...] ignoram a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais dos modos de vida dos povos do campo".

³ A Educação Especial e Inclusiva como modalidade transversal deve estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino regular, e não em um sistema isolado é uma modalidade de apoio que complementa ou suplementa a educação comum, essa abordagem visa a remover barreiras e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem da Pessoa com Deficiência dentro do sistema educacional regular.

computadores), a escassez de recursos financeiros, a carência de transporte escolar adequado, a falta de formação específica para professores trabalharem com a realidade campesina e o fechamento das escolas do campo (Silva; Cajaiba; Santos 2024). Esses fatores contribuem para a evasão escolar e perpetuam desigualdades em relação à educação urbana.

As barreiras na Educação Especial e Inclusiva incluem: barreiras atitudinais (preconceito); físicas (falta de acessibilidade); pedagógicas (métodos inflexíveis e currículos inadequados); e de recursos (falta de materiais, tecnologias e profissionais capacitados), associadas a uma formação inicial e continuada dissociada das condições de lidar com a diferença no contexto da diversidade (Nozu; Sá; Kassar, 2019). Nessa conjuntura, observa-se que a Educação do Campo, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, é um campo marcado pela desigualdade e pelo movimento político de luta por direitos e justiça social (Nozu; Bruno; Cabral, 2018). Este artigo se dispõe a pensar o fechamento das escolas do campo como barreira multifatorial que produz impactos na dinâmica de vida das pessoas com deficiência, com prejuízos de curto e longo prazo, principalmente no sentido da desterritorialização geográfica (Santos; Silva; Moreira, 2020).

A "desterritorialização" da pessoa com deficiência refere-se, metaforicamente, ao processo de afastamento ou exclusão de indivíduos com deficiência de espaços sociais, físicos e simbólicos que deveriam ser acessíveis a todos. Esse conceito está intrinsecamente ligado à falta de acessibilidade e à presença de barreiras que impedem a participação plena dessas pessoas na sociedade, resultando em isolamento e privação. Assim, o fenômeno da desterritorialização da pessoa com deficiência, produzido na iminência do fechamento de uma escola do campo, revela a urgência em fortalecer a Educação do Campo contra-hegemônica (Santos, 2018), comprometida com a formação integral do sujeito e sua interação com o meio ambiente, reforçando os anseios que nasceram nos contextos de luta dos movimentos sociais, em contraposição à educação rural e urbanocêntrica.

Combater o fechamento das escolas do campo é uma ação educativa voltada à construção de uma sociedade firmada em raízes decoloniais, interculturais, dialógicas e de resistência (Santos; Moreira, 2021), o que exige uma formação docente pautada no entendimento de que educação é um ato político. Trata-se de uma luta que se faz a muitas mãos e visa fortalecer a Educação do Campo, cujos pressupostos e fundamentos estão comprometidos com a garantia de uma educação pública de qualidade, contextualizada com a realidade do meio rural, sua territorialidade e as identidades de seus diferentes sujeitos (Nozu, 2017), conforme e em respeito aos princípios da equidade. Nessa conjuntura, a Educação do Campo é ferramenta

de empoderamento e mecanismo de apreensão de conhecimentos e de preservação de saberes tradicionais na luta para a construção de uma sociedade mais justa. Assim,

[...] sob o ângulo dos povos do campo, a concepção de inclusão como um direito coletivo remete à denúncia histórica das contradições e antagonismos sociais inerentes à colonização e ao desenvolvimento do capitalismo no campo, ao tempo que desafia a unilateralidade e os limites do direito moderno na superação da dialética da exclusão como uma continuidade histórica. Essa unilateralidade se revela nas assimetrias do acesso ao direito, na lentidão que acompanha a efetivação de direitos para os povos do campo ou mesmo de ignorá-los no acesso aos direitos (Santos; Barbosa, 2022, p. 6).

Da força e do caráter educativo dos movimentos sociais emerge, na legislação brasileira, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e instituiu formalmente o Pronera (Santos, 2018), um conjunto de ações articuladas para assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, a formação de professores, a produção de material didático específico e a melhoria da infraestrutura e da qualidade da educação no campo.

Em 24 de julho de 2025, o novo Pronacampo foi reafirmado pela Portaria nº 538 do Ministério da Educação (MEC), que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Todo esse arcabouço legal busca garantir que diferentes formas de organização e ensino sejam adaptadas à realidade dos povos do campo, das águas e das florestas (agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras e povos da floresta), valorizando suas identidades, culturas e tempos de vida e trabalho (Nozu, 2017; Santos; Moreira, 2021).

Ao longo de sua trajetória, a Educação do Campo vem ocupando espaços e consolidando sua força; todavia, enfrenta desafios que comprometem o acesso e a qualidade do ensino para crianças, jovens, adultos e idosos que vivem em áreas rurais (Santos, 2019). Desafios que incluem infraestrutura inadequada, carência de professores qualificados, desvalorização do trabalho docente, currículo descontextualizado e ausência de material didático contextualizado à realidade e à identidade campesina somam-se e produzem a precarização da qualidade dos serviços prestados por esse segmento à população (Nozu; Bruno; Cabral, 2018). Nesse contexto, também está o fechamento de escolas do campo, promovendo a desterritorialização do sujeito camponês e a desarticulação da vida nas pequenas comunidades (Santos; Silva; Moreira, 2020).

O fechamento das escolas do campo é um fenômeno que afeta a educação e soma-se a um conjunto de fatores acentuados pelos mecanismos de mercado que desvalorizam o conhecimento científico e sistemático, promovendo a mercantilização da educação e o

esvaziamento do seu papel social e transformador para os povos do campo, das águas e das florestas (Santos; Moreira, 2021; Nozu, 2017). Essa temática encontra-se atrelada a um emaranhado de situações que merecem um olhar atencioso, afinal, uma escola do campo é um organismo vivo, espaço de socialização (Santos, 2018).

[...] o espaço da escola em uma comunidade representa um lugar de multifunções, que transpõe a finalidade meramente educativa. Normalmente, próximo à escola está a igreja e a unidade básica de saúde, ou seja, a escola se articula com a comunidade, nas festas, nas reuniões familiares ou na utilização do espaço para tratar de assuntos de interesse comum. Assim, o fechamento de escolas do campo não é compreendido com um dano somente pela perspectiva educacional, mas, também, social [...] (Santos; Silva, 2022, p. 11).

A escola do campo é sinônimo de vida na comunidade (Santos, 2018) e, dentre os múltiplos impactos provocados pelo ataque à sua existência, cabe perguntar: o que acontece com o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva no contexto do fechamento e nucleação das escolas do campo? Para responder a essa pergunta, é preciso lembrar que, na Educação do Campo, de forma transversal, está o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva (Nozu; Bruno; Cabral, 2018). Quando uma escola do campo fecha, o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas que respeitem as singularidades do campo, a identidade do sujeito e as questões de territorialidade se rompem, e, com a desterritorialização do sujeito do campo, a pessoa com deficiência é duplamente prejudicada (Nozu, 2017; Silva, Moreira, 2022). Dessa forma, conhecer as implicações e os impactos desse processo reafirma o compromisso da pesquisa educacional, de cunho científico, com os direitos humanos e com a justiça social nas escolas do campo no Brasil e, mais especificamente, no estado da Bahia.

A análise das questões de interface e transversalidade, fluxo de matrícula, acesso ao transporte, infraestrutura dos espaços escolares, acessibilidade, qualidade dos serviços prestados, garantia do acesso e da permanência, bem como as barreiras que perpassam o processo de inclusão da pessoa com deficiência (Nozu; Sá; Kassar, 2019), revelam-se elementos importantes para ajudar a combater as contradições e os retrocessos que vêm impedindo a inclusão da pessoa com deficiência na Educação do Campo. A escola do campo é sinônimo de vida na comunidade (Santos, 2018) e, dentre os múltiplos impactos provocados pelo ataque à sua existência, cabe perguntar: o que acontece com o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva no contexto do fechamento e nucleação das escolas do campo?

Para responder a essa pergunta, é preciso lembrar que, na Educação do Campo, de forma transversal, está o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva (Nozu; Bruno; Cabral, 2018). Quando uma escola do campo fecha, o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas

que respeitem as singularidades do campo, a identidade do sujeito e as questões de territorialidade se rompem (Santos; Moreira, 2020). Com a desterritorialização do sujeito do campo, a pessoa com deficiência é duplamente prejudicada (Nozu, 2017). Diante dessa realidade, conhecer as implicações e os impactos desse processo reafirma o compromisso da pesquisa educacional, de cunho científico, com os direitos humanos e com a justiça social nas escolas do campo no Brasil e, mais especificamente, no estado da Bahia.

A análise das questões de interface e transversalidade, fluxo de matrícula, acesso ao transporte, infraestrutura dos espaços escolares, acessibilidade, qualidade dos serviços prestados, garantia do acesso e da permanência, bem como as barreiras que perpassam o processo de inclusão da pessoa com deficiência (Nozu; Sá; Kassar, 2019), revelam-se elementos importantes para ajudar a combater as contradições e os retrocessos que vêm impedindo a inclusão da pessoa com deficiência na Educação do Campo.

Trata-se de pensar os homens como seres em constante devir e não como indivíduos prontos e acabados, alguns até circunscritos, por exemplo, sob os rótulos de inferiores e mesmo deficientes, além de estigmatizados como limitados em relação à sua capacidade de aprendizagem e de se posicionar diante de si mesmo, do outro e da própria vida (Freire, 1996; Nozu, 2017).

A inclusão da pessoa com deficiência nas escolas pede o despertar da consciência de nossa condição omnilateral⁴ que, conforme os conceitos centrais da educação de Paulo Freire, é um ato político e libertador. Perpassa a conscientização dos indivíduos e a reconfiguração da práxis (ação-reflexão) para transformar a realidade. Envolve a pedagogia dialógica e o papel da educação não como transmissão de conhecimento, mas como um processo que empodera as pessoas a entender e a lutar contra a opressão.

Aspectos Metodológicos

Para fundamentar este estudo de cunho quali-quantitativo, utilizamos a análise dos dados e resultados de pesquisas realizadas pelo Programa Formação Continuada de Educadores do Campo (Formacampo⁵) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais,

⁴ O termo "omnilateral" foi utilizado pela primeira vez por Karl Marx em seus escritos, especificamente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, para descrever o ideal de desenvolvimento humano integral ou "homem total". O conceito refere-se a uma formação humana completa, que se opõe à formação unilateral ou fragmentada, comum na divisão social do trabalho sob o capitalismo.

⁵ Programa de Extensão Formação Continuada de Educadores/as do Campo (Formacampo), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenado pelo Grupo de Pesquisa Gepemdec/CNPq, em parceria com a UESC, UNEB, UFRB, Undime-BA e UNCME-BA.

Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc), por meio de um questionário do Google Forms que foi respondido por 17.000 cursistas do Programa Formacampo, no ano de 2023.

Outro objeto de observação, análise e coleta de dados foi o resumo técnico do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com ênfase em um recorte temporal de 2021 a 2025, bem como publicações veiculadas por segmentos dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Após o levantamento de dados, o processo de fundamentação dos pressupostos da pesquisa foi validado por publicações de intelectuais orgânicos da Educação do Campo que tratam da transversalidade e da interface da Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo e do fechamento das escolas do campo, destacando as contribuições de Caiado e Meletti (2011), Mattos (2023), Cajaiba (2024), Souza e Silva (2022) e Nozu (2017, 2021).

Os dados qualitativos (entrevistas, observações) foram analisados por meio de codificação, identificação de temas e interpretação. O tratamento integrado de dados quantitativos e qualitativos (métodos mistos) envolveu um processo de triangulação. O objetivo é que os dados de ambas as abordagens se complementem e se aprofundem, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado para além do que cada método alcançaria isoladamente.

Todo o trajeto da pesquisa esteve comprometido com o levantamento de material que pudesse fundamentar a afirmação de que o fechamento de escolas do campo precisa ser visto como barreira multifatorial que traz grandes prejuízos ao processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação e na sociedade de modo geral.

O fechamento de escola do campo: o processo de exclusão da pessoa com deficiência

A Educação do Campo se constitui transversalizada com a Educação Especial e Inclusiva. Trazer a problemática do fechamento das escolas do campo como uma das barreiras que dificultam o acesso das pessoas com deficiência à educação é ter um olhar ampliado sobre a invisibilidade e o silêncio que persistem entre essas duas modalidades, uma oportunidade de contribuir para o aprofundamento das discussões a respeito de uma realidade ainda marcada pela exclusão e pela inclusão excludente⁶.

⁶ “In/exclusão” é um conceito que descreve a complexidade da inclusão, evidenciando que a presença física em um ambiente não é suficiente e que a exclusão pode acontecer de forma sutil e velada mesmo dentro do que é chamado de inclusão. O termo ganhou força em trabalhos desenvolvidos, pelo Grupo de Estudos em In/exclusão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e pesquisadores associados, como Maura Corcini Lopes.

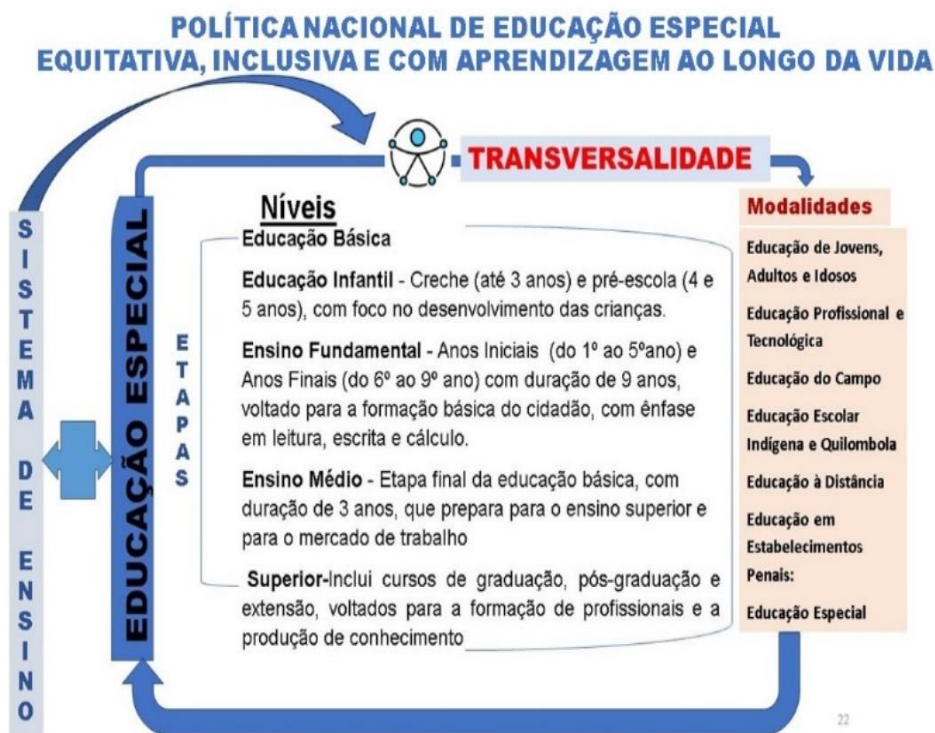
A Constituição Federal de 1988 prevê o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e determina que elas devem ter acesso às escolas regulares. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 determina que o currículo deve assegurar a formação integral, respeitando as necessidades e as especificidades de cada sujeito. Posteriormente, em 1999, o Decreto presidencial nº 3.298 regulamentou a então Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹, que definia a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Mais tarde, a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, reafirma a Educação Especial como uma modalidade transversal, não substitutiva à escolarização, com o objetivo de complementar ou suplementar e apoiar o acesso e a participação do aluno na sala de aula regular. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) trazem a esse cenário a Resolução nº 4, ratificando o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial, e, a partir daí, os sistemas de ensino devem matricular estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

Em 20 de outubro de 2025, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) passa a ser regida pelo Decreto nº 12.686, que revogou o Decreto nº 7.611/2011. Esse decreto trata a transversalidade como um de seus princípios fundamentais, uma modalidade que atravessa todos os níveis e modalidades de ensino - da Educação Infantil ao Ensino Superior -, base para a construção de um sistema educacional inclusivo, no qual as necessidades dos alunos da Educação Especial são consideradas em todas as dimensões da vida escolar.

Figura 01: Iconográfico -Transversalidade da Educação Especial e Inclusiva no Sistema de Ensino brasileiro

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos • Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A transversalidade da Educação Especial a define como uma modalidade que atua em interface com todos os níveis e modalidades de ensino para garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nozu (2017, p. 36) propõe que a "interface" seja entendida como os fluxos e trânsitos desses alunos entre os "entre-lugares" da Educação Especial e da Educação do Campo. Dessa forma, quando um fenômeno atinge a Educação do Campo causando intercorrências, a Educação Especial e Inclusiva recebe seus reflexos, de modo que o fechamento das escolas do campo incide diretamente sobre o público da Educação Especial e acentua ainda mais um processo histórico de exclusão.

Panorama das matrículas da Educação Especial e o paradoxo do fechamento de escolas do campo

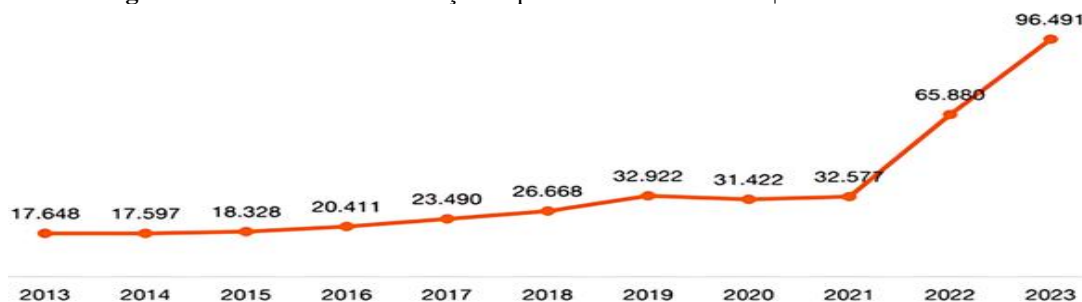
Em 2024, as matrículas da Educação Especial e Inclusiva registraram um aumento de 17,2% entre 2023 e 2024, atingindo 2,1 milhões de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. A inclusão em classes comuns para a faixa etária de 4 a 17 anos também cresceu, chegando a 95,7%, especialmente no ensino médio. No entanto, apesar do avanço, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda é insuficiente, com apenas 41% dos estudantes tendo acesso a ele.

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos • Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

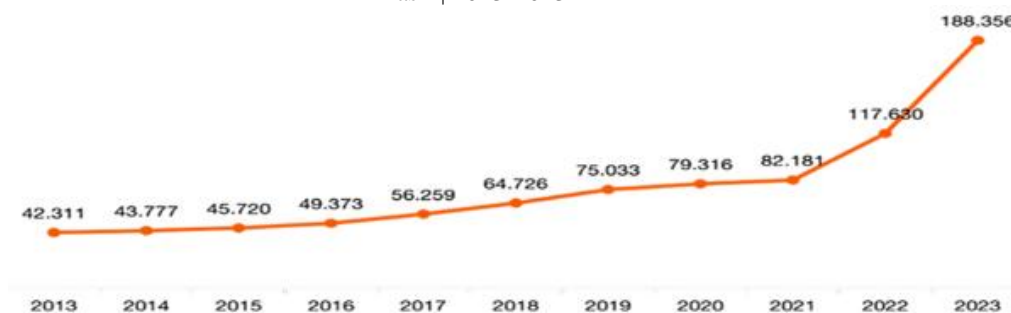
A análise dos dados sobre as matrículas da Educação Especial coletados no Censo Escolar 2024 (Inep/MEC) apresentou crescimento contínuo ao longo de doze anos (2013-2024). Especificamente na Educação Infantil, o aumento mais expressivo ocorreu recentemente, com um salto significativo entre 2021 e 2024: o número de matrículas da Educação Especial cresceu de forma acelerada, registrando 239,6% na Creche e 223,4% na Pré-Escola. Quando analisamos o período de 12 anos (2013-2024), o aumento é ainda mais expressivo: 526,9% na Creche e 528,1% na Pré-Escola. Esse panorama aponta um movimento crescente, e os dados mostram que a maioria das crianças público da Educação Especial está em classes comuns (na Creche, 96,7% delas; na Pré-Escola, 97,6%, de acordo com os dados do Censo Escolar 2024, divulgado em abril de 2025 pelo Inep/MEC).

Figura 02: Matrículas da Educação Especial na Creche Brasil | 2013-2023



Fonte: Brasil (2024)

Figura 03: Matrículas da Educação Especial na Pré-escola Brasil | 2013-2023

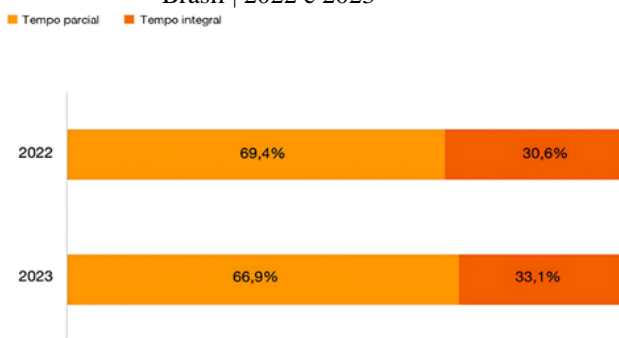


Fonte: Brasil (2024)

As figuras 2 e 3 mostram um crescimento significativo no número de matrículas da Educação Especial na creche e pré-escola nos dois últimos anos, associado tanto ao aumento de diagnósticos realizados nos primeiros anos de vida das crianças quanto à maior conscientização das famílias sobre os direitos de seus filhos e sobre a importância da educação precoce no desenvolvimento, bem como à priorização das crianças com deficiência no acesso às políticas públicas.

O Marco Legal da Primeira Infância contribui para a contínua expansão de matrículas na Educação Especial, e outro dado importante revela que cerca de uma a cada três matrículas da Educação Especial é de tempo integral. O tempo integral refere-se a matrículas em que o estudante tem uma jornada de mais de 7 horas diárias, e a carga horária pode ser composta não apenas pelo período regular de aulas, mas também pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), por atividades complementares e pela participação em turmas exclusivas de itinerário formativo.

Figura 04: Matrículas da Educação Especial, por tempo integral
Brasil | 2022 e 2023



Fonte: Brasil (2024)

Os dados recentes sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil revelam avanços importantes na permanência dos estudantes na escola. A taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental caiu significativamente na última década, passando de 21,9% em 2013 para 9,6% em 2023. Nos Anos Finais, a evasão também apresentou uma redução expressiva, caindo de 8,1% em 2014 para 1,2% em 2020. Essas informações, associadas aos dados referentes ao fechamento de escolas do campo, revelam um paradoxo ao deixar explícito que o acesso está ocorrendo, mas as condições pelas quais esse processo ocorre não têm garantido a qualidade dos serviços. Pelos dados obtidos no resumo técnico do Censo Escolar, no recorte entre 2023 e 2024, nas publicações do site do Programa Formacampo e nas pesquisas realizadas pelo GEPEDMDECC no Observatório da Educação do Campo (Legislação e documentos úteis), a decisão de fechar escolas do campo não acompanha, proporcionalmente, a queda no número de matrículas. Essa política vem intensificando a evasão escolar e ameaçando a estabilidade das comunidades locais, que enfrentam o risco do êxodo de jovens em direção às cidades.

O esvaziamento do campo tem como uma das causas o fechamento de escolas, e resulta na desterritorialização do sujeito camponês, que fica vulnerável à perda de identidade cultural, à desarticulação comunitária e ao enfraquecimento da agricultura familiar e dos saberes

tradicionais. Isso ocorre porque a escola do campo não é apenas um local de aprendizado, mas também um espaço vital de sociabilidade, cultura e articulação para as comunidades camponesas, indígenas e quilombolas.

Barreiras materiais e atitudinais no acesso à educação

No artigo intitulado "Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar", Nozu (2022) enfatiza a tendência de crescimento nas matrículas das pessoas com deficiência e aponta que, diante das ações da governamentalidade neoliberal, o fluxo de alunos que deixam o campo para serem escolarizados na zona urbana aumentou em meio ao fechamento das escolas do campo, à insuficiência de salas de recursos multifuncionais e de AEE nas escolas do campo. Um fenômeno que ocorre a partir dos movimentos de in/exclusão escolar dos camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assumindo uma vertente urbanocêntrica que intensifica o esfacelamento de uma Educação Especial do/no Campo.

O fechamento das escolas do campo tem justificativas constituídas por um conjunto de fatores. A maior parte das instituições encerradas são pequenas, marcadas pela ausência de recursos e infraestrutura adequada, e são eliminadas em um processo de redistribuição de alunos conhecido como nucleação, sob a justificativa de promover melhorias na educação.

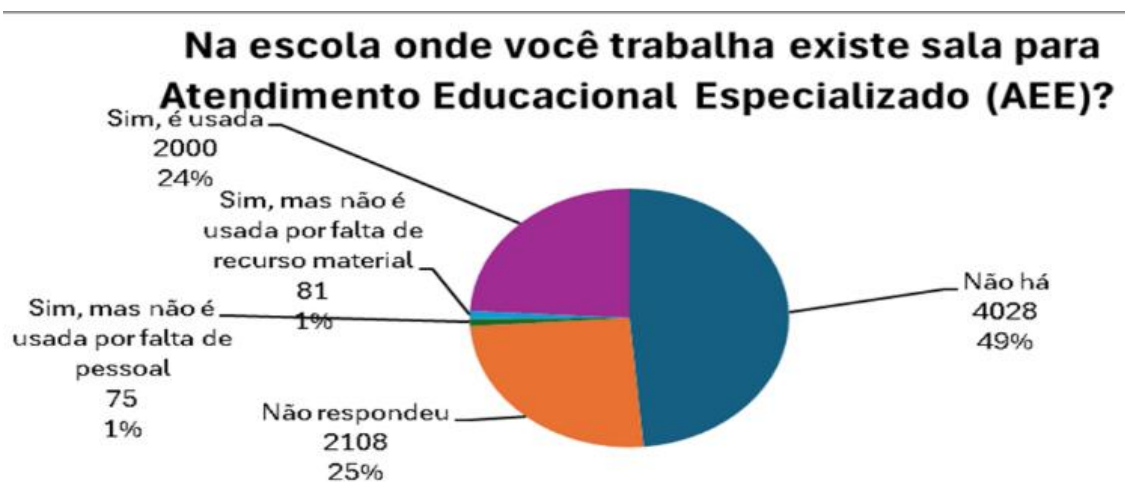
Para Nozu e Ribeiro (2022, p. 20):

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

Uma consequência direta do fechamento e da nucleação é o aumento da distância entre a residência dos estudantes e a nova escola, agora em áreas urbanas ou rurais distantes. Essa mudança impacta severamente o cotidiano das crianças e adolescentes de modo geral: as distâncias entre a casa do estudante e a sala de aula chegam a dobrar ou até triplicar. O deslocamento prolongado contribui para que o educando já ingresse no ambiente de aprendizagem com fadiga física e mental, o que, por sua vez, impacta na sua pontualidade, assiduidade e qualidade de vida.

Os estudantes passam a ter o cotidiano escolar afetado por longas viagens diárias, pela falta de acolhimento e pela desterritorialização do sujeito, que ocorre fortemente acompanhada pelo preconceito nas escolas urbanas. Nesse sentido, Santos (2017, p. 5) afirma que, entre os impactos mais evidentes, estão a superlotação das escolas urbanas e o desgaste físico e emocional dos estudantes, que passam a enfrentar longos deslocamentos diários. Muitas vezes, esses trajetos ocorrem por estradas precárias, sem pavimentação, em veículos sem condições adequadas de conforto e segurança. Esse distanciamento do território, segundo especialistas, prejudica o desenvolvimento da identidade e do vínculo comunitário dos estudantes. As dificuldades se agravam em períodos de chuva, com atolamentos e lama e, em tempos secos, com a poeira intensa.

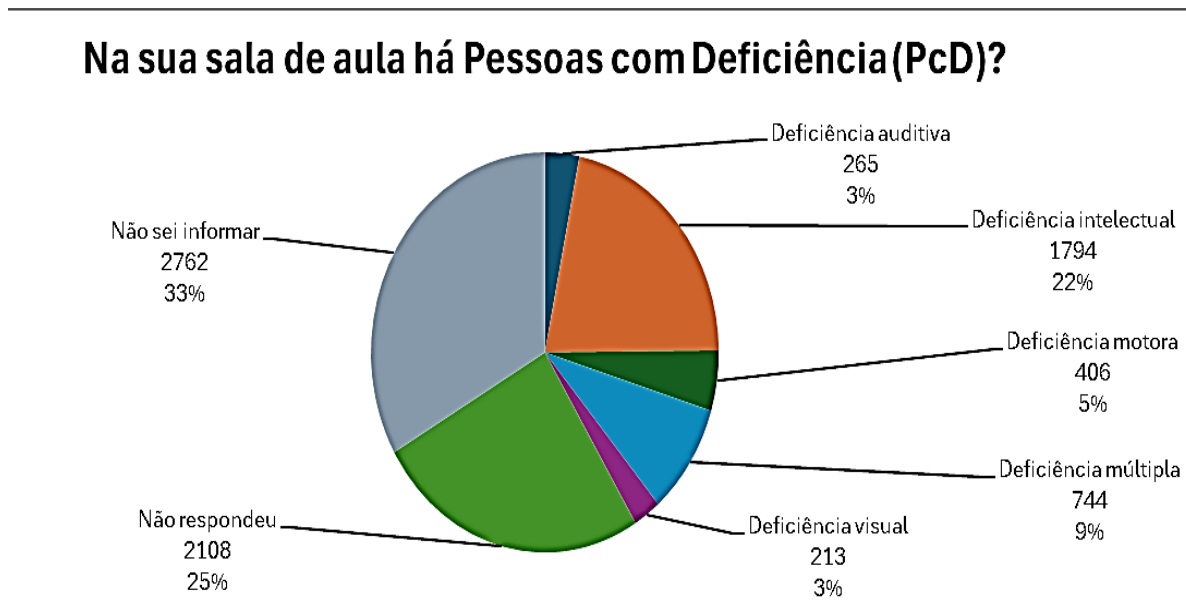
Figura 05: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), nos diferentes territórios dos municípios baianos inscritos no Formacampo



Fonte: Gepemdecc (2023)

Com a figura 06, podemos observar que, dos entrevistados sobre a existência e uso da sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, 25% não responderam à pergunta, 24% responderam de forma afirmativa para a existência e uso da sala, 49% responderam que a sala não existia em suas escolas, 1% respondeu que a sala existe, mas não é utilizada por falta de pessoal qualificado, e 1% respondeu que a motivação para a não utilização da sala é a ausência de material.

Figura 06: Sinalização da presença de pessoa com deficiência nas salas de aula das escolas do campo



Fonte: Gepemdecc (2024)

Quando interpelados sobre a presença do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, do total de entrevistados, 33% não soube informar, 25% não respondeu à pesquisa, 3% informaram a presença de pessoa com deficiência auditiva na sala de aula, 22% apontaram a presença de pessoa com deficiência intelectual, 5% apontaram a presença de pessoa com deficiência motora, 9% sinalizaram a presença de pessoa com múltiplas deficiências, e 3% sinalizaram a presença de pessoas com deficiência visual.

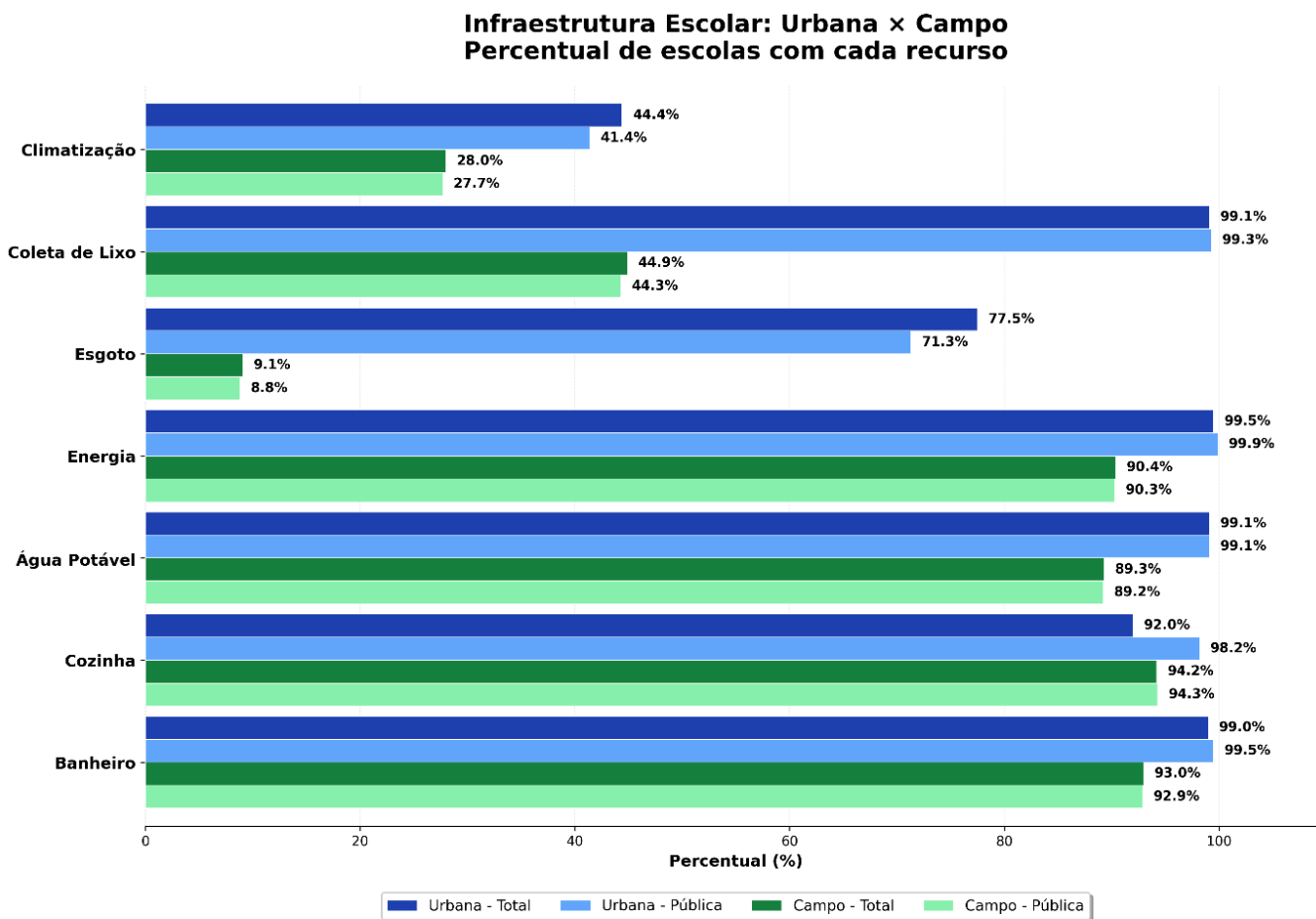
Fechamento das escolas do campo e barreira de acesso à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas do campo

Dos 5.565 municípios brasileiros, 4.426 possuem alunos matriculados em escolas do campo. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 89% das matrículas no país estão concentradas em áreas urbanas, enquanto apenas 11% estão em áreas rurais. Dados de 2025 do Anuário Brasileiro da Educação Básica revelam que as escolas urbanas, em geral, têm mais acesso a laboratórios, bibliotecas e saneamento básico do que as rurais.

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos • Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

Figura 07: Escolas que possuem todos os itens de infraestrutura básica, por localização, em 2024 – Brasil (em %)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2025)

Segundo os dados do Anuário: “Em 2024, apenas 41% das escolas públicas de Educação Infantil contavam com parque infantil. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, menos da metade (47,2%) dispunham de biblioteca ou sala de leitura. Já entre as escolas dos Anos Finais, só 46,8% possuíam laboratório de Informática e, no Ensino Médio, 46,9% tinham laboratório de Ciências”. As escolas brasileiras ainda apresentam sérios problemas de infraestrutura, e esses problemas se fazem mais evidentes nas escolas do campo. Isso vem ocorrendo ao longo da história e atende a uma política neoliberal que visa desarticular o acesso à educação para os povos do campo, das águas e das florestas em prol do avanço do agronegócio. Esses dados revelam uma disparidade e refletem o caráter excludente e as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo, que continuam em uma realidade de abandono e precarização.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do IBGE, a taxa de analfabetismo nas áreas rurais é de 18%, comparada a 5% nas áreas urbanas.

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos • Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

A média de anos de estudo também é mais baixa no campo (8,7 anos) em comparação às cidades (11,6 anos). Esse processo é fruto do fechamento das escolas do campo.

Pensar o fechamento de escolas do campo é conduzir o olhar sobre o processo de dominação das classes dominadas nos diferentes períodos da historiografia brasileira, marcados pelos eventos de ocupação e esvaziamento do campo à mercê das necessidades do capitalismo vigente. Segundo Braga (2022, p. 46-47),

[...] Na lógica do capitalismo o campo é concebido como lugar propício para lucro, exploração e domínio. Ao longo da história é notório as investidas do sistema capitalismo no campo. Num dado momento, criam escolas visando conter o êxodo rural e a melhor mão de obra para a produção agrícola; noutro momento, fecham escolas e impulsionam o esvaziamento do campo.[...] são notórias, portanto, as manobras neoliberais que compreendem as comunidades camponesas como verdadeiro entrave ao projeto do capital no campo e, com o objetivo do agronegócio em dominar as águas, florestas e fecundas, mediante o fechamento de escolas do campo, instituem parte do seu projeto a fim de invisibilizar, desarticular e tirar os camponeses dos seus espaços .

Para Santos (2017), a Educação do Campo faz parte de um território de disputa entre capital e trabalho e tem mudado de acordo com a conjuntura política e econômica do país. Nessa direção, o agronegócio avança e contribui ideologicamente para a aceleração do êxodo rural; além disso, tem explorado as terras produtivas no Brasil.

A prática de segregar as pessoas com deficiências foi constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, mais efetivou-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes, privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acúmulo de bens materiais (Fernandes, 2007, p. 37).

Pesquisas do Formacampo e Gempedecc na Bahia realizadas entre 2021 e 2024 fazem a junção dos dados nacionais e apontam que no Brasil, desde 2000, mais de 160 mil escolas foram fechadas, e mais de 100 mil somente no campo. Além disso, temos 18 mil escolas paralisadas no campo em todo o país e que, em breve, serão também extintas”. Enquanto o Diagnóstico da Educação do Campo da Bahia expõe que, no estado, entre 2017 e 2023 as estatísticas revelam dados preocupantes em relação às escolas “em atividade, extintas e paralisadas” nos Territórios de Identidade do Estado, conforme disposto na tabela abaixo:

Quadro 01 – Escolas do campo em atividade, extintas e paralisadas por Território de Identidade na Bahia (2017-2023)

Ano:	Em atividade:	Paralisadas:	Extintas:
2017	9.282	6.420	236
2018	8.641	4.276	2.829



O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos • Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

2019	8.126	4.350	422
2020	7.915	2.670	1.769
2021	7.781	2.621	2.65
2022	7.631	2.698	282
2023	7.422	2.435	287

Fonte: Bahia (2023)

A Bahia é o estado brasileiro que mais fechou escolas rurais, segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2019). Esse fenômeno é explicado principalmente pela "nucleação", em que alunos são transferidos para escolas maiores, aumentando o tempo de deslocamento. No contexto da interface e da transversalidade da Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo, o fechamento de escolas do campo se configura como um fenômeno que produz e reproduz prejuízos significativos para toda a comunidade, tendo altos impactos sobre a dinâmica de vida da pessoa com deficiência, principalmente para alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Educação Básica, que podem carregar danos irreversíveis ao seu desenvolvimento.

No campo semântico da Educação Especial e Inclusiva, barreira é tudo aquilo que inviabiliza a participação plena da pessoa com deficiência nas vivências cotidianas. As barreiras são categorizadas em: arquitetônicas e físicas (relacionadas à infraestrutura); comunicacionais; atitudinais e pedagógicas (relacionadas ao processo comunicativo que possibilita interação, formação de professores, currículo flexível, recursos de comunicação e compreensão nas dinâmicas sociais e cotidianas).

Temos ainda as barreiras produzidas no âmbito dos recursos financeiros e das políticas públicas (falta de material adequado, precarização dos diferentes elementos que constituem os serviços de atendimento à pessoa com deficiência).

O sistema educacional brasileiro está marcado pela violência simbólica que se manifesta através de barreiras que vem historicamente acentuando as mazelas sociais e as desigualdades no contexto escolar, é neste cenário que insurgem as lutas dos diferentes segmentos sociais pelo direito a uma educação que prime pelo fim da exclusão, da discriminação e do preconceito no contexto socioeducacional (Mattos, 2023, p. 10).

O fechamento de escolas do campo, nesse cenário, assume a fisionomia de barreira multifacetada que resulta na soma de diferentes obstáculos, com destaque para os desafios enfrentados na dificuldade de acesso ao transporte, falta de infraestrutura acessível e a perda do vínculo e suporte da comunidade local, acarretando a evasão. Um levantamento do Fórum

Nacional de Educação do Campo (Fonec) aponta que, entre 2002 e 2022, foram encerradas 155.383 instituições em todo o Brasil. Desse total, quase 50 mil estavam em áreas urbanas, enquanto 106.410 estavam localizadas em zonas rurais. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Bahia está entre os estados brasileiros que mais fecharam escolas nos últimos tempos. Em 2007, o Estado possuía 11.389 unidades escolares nessas localidades. Em 2023, esse número foi reduzido para 7.422, representando o fechamento de quase 4.000 escolas no período, sem contar as que estão com as atividades paralisadas. Mesmo com uma legislação vigente, como as Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008, que asseguram o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, determinando que, nas áreas rurais, as escolas devem estar localizadas onde os estudantes vivem, os fechamentos de escolas vêm promovendo sérios prejuízos à população do campo.

Nos dias 7, 8 e 9 de maio de 2025, no I Encontro Internacional da Educação do Campo e no 9º Encontro Territorial Baiano do Programa Formcampo, no campus da UNEB em Guanambi, Bahia, foi lançada a proposta da Frente de Enfrentamento ao Fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas do Estado da Bahia (FEFECIQ-BA), composta por representantes de conselhos municipais de educação, da UNCME-BA, da Undime-BA, secretários municipais, docentes, estudantes, movimentos sociais e sindicatos. Segundo dados extraídos do site do Formcampo, "o evento reuniu 1.632 participantes presenciais e 1.797 online, incluindo pesquisadores de diversos países da América Latina e de vários estados brasileiros. Estiveram presentes também representantes de 230 municípios baianos. Uma das pautas centrais do encontro foi justamente o alarmante número de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas na Bahia". Uma das ações desse coletivo foi a elaboração de uma Carta Aberta para sensibilizar a sociedade civil, os governos estaduais e municipais, o Ministério Público e demais órgãos de proteção e controle social, para que o direito à educação no/do campo, conforme preconiza a lei, seja garantido a todos os estudantes camponeses, indígenas e quilombolas.

Nesse cenário, a desterritorialização e a alteração da dinâmica familiar que, às vezes, precisa se mudar para dar seguimento à vida escolar e ao atendimento educacional da pessoa com deficiência que fica desassistida, empurram milhares de pessoas à situação de insegurança e vulnerabilidade social. Nem mesmo o amparo legal da Lei nº 12.960/2014, que faz constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, consegue conter esse quadro que constrange e inquieta. Para Cajaiba (2024), o fechamento de escolas do campo interfere na vida e nega os

direitos do campesinato, posto que impede a população que vive no campo de estudar próximo à sua residência.

O fechamento impacta no modo de vida, na organização e na cultura, além de fragilizar as comunidades. Isso reverbera com maior intensidade para quem já enfrenta barreiras históricas de negação de direitos. Nessa conjuntura, os milhares de matrículas de pessoas com deficiência inseridas nos processos de nucleação que resultam do fechamento de escolas são invisibilizadas e destituídas de seus direitos. As ofensivas neoliberais que resultam no fechamento de escolas apresentam um efeito devastador sobre o direito constitucional de acesso à educação e negam conquistas já afirmadas: "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade".

Considerações Finais

A presente investigação buscou evidenciar as implicações que envolvem o fechamento de escolas do campo e as barreiras produzidas nesse contexto ao processo de acesso e permanência da pessoa com deficiência nas escolas do campo. Efetivar as práticas educativas pautadas nos pressupostos da Educação Especial e Inclusiva ainda é um dos grandes desafios postos à educação brasileira, e essa situação se agrava quando acontece o fechamento de uma escola do campo.

A Educação do Campo, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, é princípio norteador da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino nas escolas do campo, atendendo aos anseios do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Salamanca, 1994), segundo o qual todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais: crianças com deficiência e com altas habilidades/superdotação, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

O levantamento de dados nesta pesquisa apontou um número crescente de fechamento de escolas do campo e de nucleação; todavia, dados que revelem a real situação do público-alvo da Educação Especial nesse contexto não são publicizados, uma lacuna que precisa ser preenchida para que as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência não caiam no esquecimento.

Por fim, esta investigação aponta para a necessidade urgente de que pesquisadores, educadores, movimentos sociais, gestores públicos, Ministério Público e sociedade civil organizada intensifiquem suas ações de resistência ao fechamento de escolas do campo e de

denúncia das violações de direitos que esse processo acarreta, especialmente no que tange ao público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. Além de garantir o cumprimento da Lei nº 12.960/2014, é preciso fortalecer uma concepção contra-hegemônica de Educação do Campo, comprometida com a formação integral do sujeito, com o respeito à diversidade, com a acessibilidade universal e com a transformação das estruturas de opressão que historicamente excluíram as populações camponesas e as pessoas com deficiência.

Referências

BRASIL. ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2025. Infraestrutura das escolas brasileiras por localização geográfica. Brasil, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/index.html>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 93-104, maio/ago. 2011.

CAJAIBA, J. C. M. **Fechamento de escolas do campo em municípios do território de identidade Vale do Jiquiriçá: uma lógica de negação de direitos do campesinato.** 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial.** Curitiba: Ibpx, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônica e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In:* MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GEPEMDECC. **Frente de Enfrentamento ao Fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas do Estado da Bahia (FEFECIQ-BA).** Site Formacampo, 2025. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MATTOS, J. C. D. A transversalidade da educação especial e inclusiva na educação do e no campo: um dedo de prosa sobre as trajetórias de lutas pelo direito a educação tensionada pelos movimentos sociais. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO 10 ANOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 2023, Amargosa. **Anais [...].** 4, Amargosa: Centro de Formação de Professores: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2023.

NOZU, W. C. S. Educação Especial e Educação do Campo: entre fronteiras, prisioneiras e transgressões. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 485-500, 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no campo: estudantes com deficiência, educadores e escola em relação de interdependência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 4, p. 1250-1274, 2018.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; KASSAR, M. C. M. Educação Especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, jul.-dez. 2019.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e Educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. 207p.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SILVA, G. J.; CAJAIBA, J. B.; SANTOS, A. R. Nenhuma escola a menos: reflexões sobre o fechamento escolas do campo no Território de Identidade Costa do Descobrimento-BA. **Revista Plurais**, v. 14, p. 426-443, 2024.

SANTOS, A. R. dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, A. R.; MOREIRA, E. S. **Educação do Campo e práticas contra-hegemônicas.** In: SANTOS, A. R., SILVA, G. J., OLIVEIRA, J. M. S., COELHO, L. A. (eds). **Educação do campo: políticas e práticas.** Ilhéus, BA: EDITUS, 2020. p. 269-273.

SILVA, S. M. do C.; SANTOS, A. R. dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do Médio Rio de Contas. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, p. e11368, 2022.

SANTOS, A. R. Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputa. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 71-90, 2017.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 3, p. 1-18, 2022.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos. Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- (UFRB). Atua como professora na Rede Estadual de Educação da Bahia desde 2012 e na Rede Municipal de Ensino de Planaltino-Bahia, desde 1989. <http://lattes.cnpq.br/3391246328625413>

Arlete Ramos dos Santos. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/CNPq). <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Igor Tairone Ramos dos Santos. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor da Rede Municipal de Vitória da Conquista. <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Como citar

MATTOS, Josleide Cristina D'Oliveira; SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. O fechamento das escolas do campo e suas implicações para o público-alvo da educação especial e inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-23, jan./dez., 2025.