

**Eixo Temático: Movimentos de luta pela terra e Educação**

**CONDIÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM TERRITÓRIOS RURAIS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO.<sup>1</sup>**

**CONDITIONS FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN  
ELEMENTARY SCHOOLS IN RURAL AREAS OF THE STATE OF SÃO PAULO.**

**Fabiana de Cássia Rodrigues<sup>2</sup>  
Alana Batistuta Manzi-Oliveira<sup>3</sup>  
José Gilberto de Souza<sup>4</sup>  
João Victor Pavesi de Oliveira<sup>5</sup>**

**Resumo:** Os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena dos estudantes. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço que institucionaliza essas ações, e deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da atenção básica, além de considerar as especificidades socioculturais da educação do campo, educação indígena e quilombola. O trabalho apresenta análises dos dados do Censo Escolar de 2023 de escolas de ensino fundamental do estado de São Paulo, relativos à presença de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, oferta de AEE e existência de Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas e acessibilidade arquitetônica. Trata-se de resultados parciais do projeto de pesquisa: "Direitos à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista". (Processo

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo n. 2023/02523-2.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Filosofia e História da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: fabricrod@unicamp.br

<sup>3</sup> Psicóloga do Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial. Ministério Público do Estado de São Paulo. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: alana.manzi@gmail.com

<sup>4</sup> Professor do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental (UNESP) e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas e do Instituto de Política Públicas e Relações Internacionais (IPPRI-Territorial) da Universidade Estadual Paulista e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail: jg.souza@unesp.br

<sup>5</sup> Professor de Geografia da educação básica e doutorando em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (FFLCH-USP). São Paulo, Brasil. E-mail: joao.pavesi@gmail.com

FAPESP n. 2023/02523-2). Os dados em análise indicam expressiva presença de matrículas de alunos com deficiência nas escolas rurais do estado (74,2%, 625). Entretanto, somente 23% das escolas rurais (192) ofertam o AEE na própria escola e um número ainda menor, 14,6% (123) possui Sala de Recursos Multifuncionais. Em relação à acessibilidade arquitetônica, 63,3% das escolas rurais (533) informaram não possuir nenhum item de acessibilidade. Apenas 6,8% declararam possuir piso tátil, 20,2% portas de vão livre e 27,3% rampas. Todos os índices foram inferiores na comparação entre as escolas urbanas e rurais, indicando que há maiores desafios para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial oriundos dos territórios rurais nas unidades escolares do estado de São Paulo.

**Palavras-chave:** 1. Educação no campo; 2. Educação especial; 3. Atendimento educacional especializado; 4. Acessibilidade.

**Abstract:** Educational systems must guarantee access, permanence, participation, and learning conditions for students with disabilities, global developmental disorders, high abilities, and giftedness, by offering accessibility services and resources that eliminate barriers and promote the full inclusion of students. Specialized Educational Assistance is the service that institutionalizes these actions, and must be offered in all stages and modalities of basic care, considering the sociocultural specificities of rural education, indigenous education, and quilombola education. The paper analyzes the data from the School Census of elementary schools, from 2023, in the state of São Paulo (INEP, 2024). The approach considered the following aspects: the presence of students who are the target audience for special education in regular classes; the provision of Specialized Educational Assistance; the existence of Multifunctional Resource Rooms in schools, and architectural accessibility. These are the partial results of the research project: "Rights to education in rural areas of the State of São Paulo: subsidies for the actions of the Public Prosecution of São Paulo". (FAPESP Process No. 2023/02523-2). The data analyzed indicate a significant presence of students with disabilities enrolled in the state's rural schools (74.2%, 625). However, only 23% of rural schools (192) offer special education in the school itself and an even smaller number, 14.6% (123) have a Multifunctional Resource Room. Regarding architectural accessibility, 63.3% of rural schools (n = 533) reported not having any accessibility items. Only 6.8% reported having tactile flooring, 20.2% had open-span doors and 27.3% had ramps. All indexes were lower when comparing urban and rural schools, indicating that there are greater challenges for the inclusion of students who are the target audience for special education from rural territories in school of São Paulo.

**Keywords:** 1. Education in the countryside; 2. Especial Education; 3. Specialized educational service; 3. Accessibility.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz resultados parciais do projeto "Direitos à educação em territórios rurais do estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista" (Processo FAPESP n. 2023/02523-2). Entre os objetivos principais dessa pesquisa está mapear as condições de oferta e as demandas educacionais relacionadas aos sujeitos sociais que vivem nos territórios rurais do estado. Embora São Paulo apresente o maior

Índice de Desenvolvimento Humano do país, apresenta desigualdades que complexificam as condições para uma oferta educacional que atenda princípios de equidade e qualidade.

Um dos aspectos da oferta educacional que explicitam precariedades nas condições da oferta educacional diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A deficiência é atualmente reconhecida como um conceito em evolução, condicionado por sua interação com os fatores ambientais. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 2º, Brasil, 2015).

Esse conceito expressa a evolução da visão da deficiência do modelo médico para o modelo social, incorporado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008b). No modelo médico, a incapacidade decorrente da deficiência era considerada um problema individual, exclusivo da pessoa, que necessitava de cuidados médicos para sua cura, adaptação ou alteração de seu comportamento. Já o modelo social contextualiza a deficiência enquanto uma produção social e não como uma falta de natureza orgânica ou ausência de capacidade. O que limita ou impede a plena inserção social das pessoas com deficiência, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos são as barreiras, que podem ser atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informação e tecnológicas (Art. 3º, IV, Brasil, 2015).

No campo educacional, a Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28, determina o aprimoramento dos sistemas educacionais visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena dos estudantes. As escolas devem adotar medidas concretas de acessibilidade, conforme a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008b), para que se tornem capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, considerando que um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Resende; Vital, 2008).

Considerando que as barreiras podem ser de diferentes naturezas, a acessibilidade também deve ser observada numa perspectiva multidimensional, compreendendo condições

de instalação, equipamentos, mobiliários, condições nos transportes escolares, nas comunicações e informações (como LIBRAS, braile, comunicação tátil, tecnologias alternativas de informação e comunicação, entre diversos outros). A acessibilidade também deve ser pedagógica, tecnológica (digital) e atitudinal. A identificação dessas barreiras e a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que as eliminem é institucionalizada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2009).

O AEE pode ser definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Ele deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Destaca a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva que a interface da educação especial na educação do campo, indígena 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, 2008).

O presente trabalho analisa dados quantitativos extraídos do Censo Escolar de 2023 com relação à infraestrutura e à oferta de Atendimento Educacional Especializado em escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) no estado de São Paulo localizadas em territórios urbanos e rurais.

## 2. METODOLOGIA

Os dados analisados foram extraídos do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024a) que reúne diversas informações autodeclaradas pelas unidades de ensino, tais como a identificação da sua localização (urbana ou rural). Foram selecionadas as escolas em funcionamento, com modelo didático presencial, públicas (municipais, estaduais e federais) e que ofertam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

As análises estão centradas em elementos estruturantes de uma oferta educacional que atenda aos princípios de equidade e qualidade para as crianças com deficiência:

- A. Educação Especial Inclusiva (em Classes Comuns) (variável *IN\_ESP\_CC*):  
A escola possui um ou mais alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estudando em classes comuns

do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (possui uma ou mais matrículas).

B. Oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (variável *TP\_AEE*).

C. Existência de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola (variável *IN\_SALA\_ATENDIMENTO\_ESPECIAL*).

D. Acessibilidade arquitetônica: pisos táteis (IN\_ACESSIBILIDADE\_PISOS\_TATEIS), rampas (IN\_ACESSIBILIDADE\_RAMPAS) e portas com vão livre (IN\_ACESSIBILIDADE\_VAO\_LIVRE). Acessibilidade inexistente (nenhum dos recursos de acessibilidade instalados) (IN\_ACESSIBILIDADE\_INEXISTENTE).

Os dados foram organizados em tabelas do Windows Excel, de acordo com o município (código do IBGE), código da escola, localização (urbana ou rural), localização diferenciada e dependência administrativa. Alguns indicadores foram espacializados utilizando *software* QGis.

As respostas foram tratadas de maneira a conhecer a existência de alunos público-alvo da educação especial matriculados, a oferta de recursos de acessibilidade arquitetônica e de AEE nas escolas, considerando a localização geográfica (urbana ou rural).

### **3. CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Tendo em vista a análise das condições de Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo, são apresentados os dados do Censo Escolar de 2023 que indicam a existência de 10.486 escolas do estado de São Paulo que ofertam o Ensino Fundamental, sendo 92,02% urbanas (9644) e 7,97% rurais (842). Esses dados correspondem a 214 municípios com escolas rurais e 431 municípios sem escolas rurais na modalidade do Ensino Fundamental.

#### **3.1. O acesso/inclusão pela matrícula nas escolas comuns do estado de São Paulo.**

A questão dos processos inclusivos de estudantes com deficiência deve estar demarcada essencialmente não apenas pela formalização da matrícula, mas efetivamente pela disposição de um conjunto de condições que passam pelo Atendimento Educacional

Especializado (AEE), a existência de Sala de Recursos Multifuncionais na escola, a presença de acessibilidade arquitetônica, entre outras.

No que se refere à matrícula nas escolas regulares, que tratamos como primeira fase de inclusão, é possível destacar que a presença de estudantes com deficiência em salas comuns atinge 98,3% (9480) das escolas urbanas e 74,2% (625) das escolas rurais. A existência de alunos com deficiência em números expressivos das escolas urbanas e rurais no estado de São Paulo corrobora o aumento do acesso desses alunos e a consolidação, paulatina, da política de inclusão. O INEP destaca que o número de matrículas de alunos incluídos em classes comuns nas escolas brasileiras tem aumentado ao longo dos anos, saltando de 92,7% em 2019 para 95% em 2023 (INEP, 2024b).

Entretanto, não é possível assegurar esse processo à totalidade dos estudantes, uma vez que há um número significativo destes sendo atendidos por instituições exclusivas. Segundo a plataforma digital Diversa, 12,3% dos estudantes público-alvo da educação especial do estado de São Paulo estão matriculados em classes ou escolas especiais/especializadas. Esse número vem reduzindo ao longo dos anos, sendo que em 2019 o percentual era de 17,1% (Diversa, 2024).

Ademais, embora se reconheça a importância da matrícula como uma inserção concreta do educando no meio educacional universal, é preciso reforçar que a matrícula não é suficiente. Como destaca Silva (2014) é preciso considerar que a substituição das classes e escolas especiais pela inserção nas escolas regulares tem sido realizada de modo precário, sem o suporte adequado para a escolarização. Ainda é preciso avançar em relação às mudanças estruturais como acessibilidade, formação de professores e ao ensino que promova a apropriação dos conhecimentos sistematizados (Eloy, Coutinho, 2020).

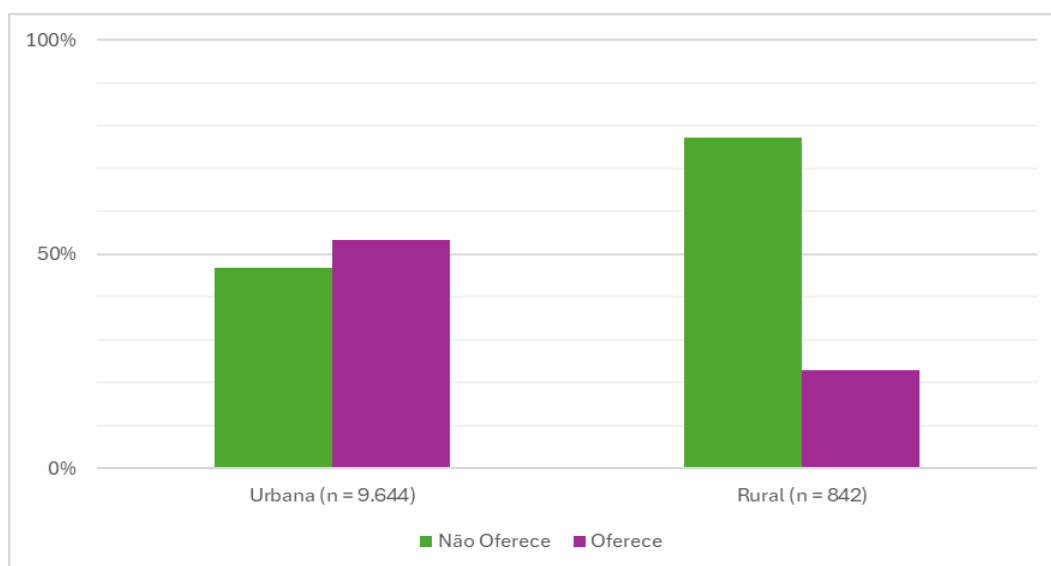
### **3.2. Atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais nas escolas de ensino fundamental: caminhos para inclusão**

Para além da oferta/matricula, os caminhos de uma efetiva inclusão de estudantes com deficiência envolvem diversos outros elementos necessários ao desenvolvimento de processos formativos de sujeitos sociais com deficiência. Neste sentido, o INEP em seu levantamento de dados acerca da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresenta três respostas possíveis para as escolas: *não oferta*, *oferta não exclusivamente e oferta exclusivamente*.

A categoria *oferta não exclusivamente* corresponde às escolas que têm matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classe comum do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado na sala de recursos multifuncionais **da própria escola**. Será realizada a comparação com as escolas que não oferecem o AEE, ou seja, escolas que têm matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classe comum do ensino regular e estes alunos frequentam o AEE em sala de recursos multifuncionais de **outra escola**.

Assim, se na análise do acesso pela matrícula as disparidades entre as escolas urbanas não são tão gritantes em relação às escolas rurais, no que se refere ao AEE esses números passam a ser mais expressivos. Conforme Gráfico 1, enquanto 46,7 % (4508) das escolas urbanas não oferecem o AEE, este índice é de 77,2% (650) nas escolas rurais, o que reúne preocupações quanto à efetiva inclusão desse público-alvo.

Gráfico 1 - Número e percentual de escolas do Ensino Fundamental que ofertam e que não ofertam o AEE, por localização (urbanas e rurais).

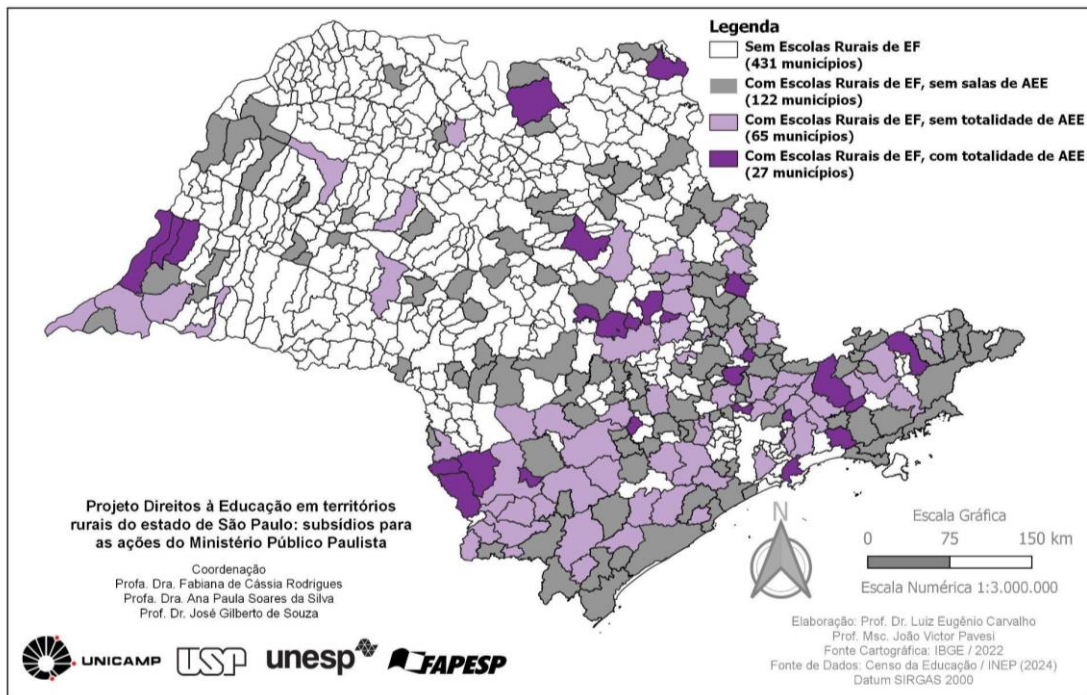


Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024a)

Nota-se, portanto, importante contradição em relação ao dado anterior: apesar de 74,2% das escolas rurais (625) possuírem alunos com deficiência, somente 23% delas (192) ofertam o AEE.

A dinâmica de espacialização do AEE está demonstrada no mapa 1. Observa-se que nos municípios que apresentam escolas rurais apenas 27 ofertam o AEE em todas as escolas rurais, 65 ofertam em algumas escolas rurais e em 122 deles nenhuma das escolas rurais oferta o AEE.

Figura 1 - Espacialização da oferta de AEE em escolas do Ensino Fundamental por município do estado de São Paulo.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2024a).

Na análise do mapa é importante considerar que há uma porção Leste no estado de São Paulo com o maior número de escolas rurais e que ao Sudeste, onde há também maior concentração de escolas sem sala de AEE. A faixa Sul do estado de São Paulo, o eixo do Vale do Ribeira, é a região que concentra a maior diversidade de sujeitos sociais do campo (comunidades tradicionais camponesas, caiçaras, remanescentes de quilombos, indígenas e caboclos). Pode-se inferir que essas populações encontram-se, em grande medida, desassistidas no que tange ao atendimento especializado em suas escolas.

Ainda do ponto de vista da dinâmica espacial, uma outra área sobre a qual deve ocorrer maior inserção de políticas de Atendimento Educacional Especializado é o eixo do extremo Oeste e Noroeste, áreas que concentram inúmeros projetos de assentamentos rurais (Reforma Agrária e populações atingidas por barragens). Por sua, é importante ressaltar que o imenso "vazio" de escolas rurais na parte central e oeste do estado de São Paulo, não significa a inexistência de demanda de populações rurais para um atendimento especializado, esta mancha em verdade é representativa de uma política de fechamento de escolas rurais no estado e que força uma grande parcela destes estudantes a deslocarem de seus territórios para escolas urbanas. Assim, se de um lado é possível inferir, dado o percentual de matrículas da

população público-alvo em escolas comuns, que estes estudantes do campo podem estar nas escolas, por outro, o reduzido percentual de AEE (46,7%) também nas escolas rurais, evidenciam a não completude de inclusão, acentuando ainda o não reconhecimento de suas singularidades como sujeitos sociais do campo, das águas e das florestas, que apenas estão matriculados nas escolas urbanas.

É imperativo reforçar ainda que a oferta de AEE na própria escola representa uma necessária coerência de integração à proposta pedagógica da unidade escolar, o que favorece a organização institucional para que o serviço seja prestado e o público-alvo seja incluído. O AEE é organizado para apoiar os alunos diante das barreiras existentes no ambiente escolar, favorecendo o acesso e a participação dos alunos da educação especial (Mantoan, Ramos & Barreto, 2008).

(...) o fato de não se deslocar o aluno da escola para o AEE externo reforça o compromisso e os vínculos entre a equipe e aquele estudante. O AEE é um ponto de resistência e um embrião da transformação da escola. Trata-se de uma estratégia fundamental para garantir o direito da criança à escola comum, porque sua prática se baseia na diferenciação para incluir. (Barbosa, 2012, p.148)

Há que se considerar que nos territórios rurais há desafios significativos para o deslocamento dos estudantes, a depender da distância dos territórios de moradia e das unidades escolares, bem como das más condições dos veículos e das estradas e da ausência de acompanhantes nos deslocamentos. Tendo em vista que o AEE é ofertado de maneira complementar ou suplementar no contraturno do ensino regular, pesam ainda as dificuldades relacionadas à garantia e à qualidade desse transporte dos estudantes. Dificuldades que também se impõem aos professores do AEE, prejudicando a realização de suas atribuições previstas nas diretrizes do atendimento (Brasil, 2009).

O espaço do AEE na escola é a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e deve contemplar mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Destina-se ao ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem, acesso ao currículo comum (Poker *et al.*, 2013) e simultaneamente as especificidades culturais de suas comunidades.

Considerando ainda que a SRM é o espaço que viabiliza a organização do AEE, chama a atenção o índice de que apenas 14,6% (n= 123) das escolas rurais do estado informou possuir sala de AEE, índice que nas urbanas foi de 44,2% (n = 4.267).

Pesquisa recente realizada pelo IPEA (2021), utilizando-se dos dados da PNAD e do censo escolar do INEP, indica a precariedade das instalações das escolas que atendem crianças e adolescentes que vivem no campo, em que a maior parte não dispõe de biblioteca, laboratório de informática ou acesso à internet de boa qualidade. Nessa direção, os dados mostram que a ausência de SRM também é maior nas escolas rurais.

### **3.3. Acessibilidade arquitetônica**

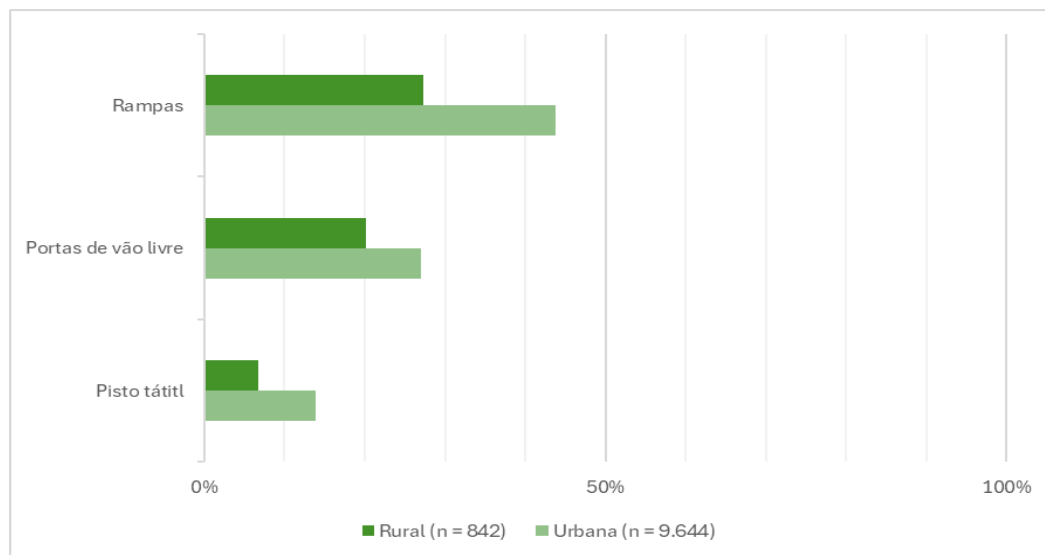
No que se refere à acessibilidade arquitetônica foi analisada inicialmente a variável *recursos de acessibilidade inexistentes*, que indica que a escola não possui nenhum dos recursos de acessibilidade listados no levantamento (corrimão, elevador, piso tátil, rampas e portas de vão livre, sinal sonoro, sinal tátil e sinal visual) (INEP, 2024a).

Os dados indicam que 54,4% (5.243) das escolas urbanas e 36,7% (309) das rurais possuem algum elemento de adaptação. Isso significa que 4401 escolas urbanas e 533 escolas rurais indicaram que não possuem nenhum elemento básico para garantia de acessibilidade arquitetônica. Observa-se, portanto, que os recursos de acessibilidade são pouco presentes nas escolas de maneira geral, mas também são inferiores nas escolas rurais.

Três elementos arquitetônicos de acessibilidade foram analisados separadamente (piso tátil, rampas e portas de vão livre) dentre as disponíveis no Censo Escolar de 2023 (corrimão, elevador, sinal sonoro, sinal tátil e sinal visual). Esses elementos foram priorizados por serem os mais presentes, tanto nas escolas urbanas quanto rurais.

Apenas 6,8% (57) das escolas rurais possuem piso tátil, 20,2% (170) portas de vão livre e 27,3% rampas (230). Esses índices são menores do que os das escolas urbanas, as quais 13,9 % possuem piso tátil (1345) , 26,9 % portas de vão livre (2598) e 43,7% rampas (4217). O gráfico 2 apresenta um quadro comparativo por item e por localização das escolas.

Gráfico 2 - Oferta de piso tátil, portas de vão livre e rampas nas escolas do Ensino Fundamental, por localização (urbanas e rurais) no estado de São Paulo (2023).



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024a)

Observa-se, novamente, que o número de escolas rurais com recursos de acessibilidade é menor do que o de escolas urbanas. Todos estes elementos analíticos evidenciam os enormes desafios para a eliminação de barreiras que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nessas unidades escolares, principalmente oriundos dos territórios rurais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, entre outros, o AEE, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, assim como a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Destaca-se a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que se refere à universalização do acesso à educação básica e ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A existência de sala e de professor para o AEE, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas são, portanto, centrais para o atendimento dos alunos com deficiência. Se

historicamente as discrepâncias das condições educacionais de oferta no campo e na cidade se manifestam como uma realidade que perdura e as exigências para a oferta educacional adequada em termos de AEE se mantém no conjunto das escolas do estado, é plausível considerar que a realidade nas escolas de ensino fundamental em territórios rurais do estado seja ainda mais preocupante neste quesito.

A pesquisa "Direitos à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista" (Processo FAPESP n. 2023/02523-2) pretende lançar luz a essas especificidades do atendimento de alunos público-alvo da educação especial que vivem em territórios rurais, contribuindo para a garantia do direito à educação dessas populações.

O presente trabalho oferece elementos para uma compreensão inicial da situação da oferta do AEE nas escolas de ensino fundamental rurais do estado de São Paulo. Os dados especializados puderam demonstrar a concentração regional das escolas com maior precariedade no AEE, chamando a atenção para sua possível ausência nas escolas que atendem as crianças e adolescentes dos territórios remanescentes de quilombos e terra indígenas concentradamente localizadas no sul do estado. Análises futuras poderão contemplar informações sobre escolas de localização diferenciada. Também podem ser abordadas as especificidades do AEE para as populações do campo, em especial as interfaces com as políticas de educação indígena e quilombola.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum**. 2012. 179 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/873724>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de seis de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF. 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 19 de outubro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Técnico nº 71, de 02 de maio de 2013**. Ministério da Educação. Brasília: DF. 2013. Disponível em: <https://lappei.fae.ufmg.br/parecer-tecnico-no-71-de-02-de-maio-de-2013/> Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 28 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Brasília, DF. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Educação Inclusiva** Brasília: DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Org.) Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, DF: 2008b. p. 164. Disponível em <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

DIVERSA. Painel de indicadores da educação especial. Disponível em <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 30 set. 2024.

ELOY, A. C. M.; COUTINHO, L. C. S. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e38/ 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984686X41161. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161>. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023**. Brasília, MEC, DF, Inep, 2024a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico** (Versão Preliminar). Ministério da Educação. Diretoria de estatísticas educacionais. Brasília, DF. 2024b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em 30 set. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Texto para discussão. **Educação no meio rural: diferenças entre o rural e o urbano**. Rio de Janeiro: RJ. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10501> . Acesso em: 10 out. 2024.

MANTOAN, M. T. E., RAMOS, E. S.; BARRETO, L. M. S. **Atendimento educacional especializado (AEE) segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. SEESP/MEC. Fundação FEAC LEPED Unicamp. Campinas: SP. 2008. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ATENDIMENTO-EDUCACIONAL-ESPECIALIZADO.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Oficina Universitária, 2013. 184p. ISBN 978-85-7983-393-9