



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE
DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISAS E PÓS-
GRADUAÇÃO-PPG**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE – PPGREC**

RÚBIA CRISTINA LIMA NÓBREGA ROCHA

**ESCOLA QUILOMBOLA ALTO ALEGRE: INTERFACES ENTRE A
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**JEQUIÉ
2021**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA
BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES
ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**



RÚBIA CRISTINA LIMA NÓBREGA ROCHA

**ESCOLA QUILOMBOLA ALTO ALEGRE: INTERFACES ENTRE A
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador (a): Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**JEQUIÉ
2021**

R672e Rocha, Rúbia Cristina Lima Nóbrega.

Escola quilombola Alto Alegre: interfaces entre a educação quilombola e a educação especial / Rúbia Cristina Lima Nóbrega Rocha.- Jequié, 2021.
110f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, sob orientação do Prof. Dr. Benedito G. Eugenio)

1.Interculturalidade 2.Educação Especial 3.Educação escolar quilombola
I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 378

RUBIA CRISTINA LIMA NOBREGA ROCHA

**ESCOLA QUILOMBOLA ALTO ALEGRE: INTERFACES ENTRE A
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação**

Aprovado em: 05 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio
(UESB) Orientador



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana
(UESB) Examinador Interno



Profa. Dra. Danusia Cardoso Lago
(UFBA) Examinadora Externa

JEQUIÉ

2021

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho nEle? Agradeço em primeiro lugar a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada. À minha família pelo apoio, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pelo dom da vida, por todas as dádivas que tem derramado sobre mim, por toda força, ânimo e coragem para a conclusão do meu curso de mestrado.

Ao **Orientador Benedito Eugenio**, por ter me aceitado como sua orientanda, desempenhando sua função de forma cuidadosa, precisa, com muita responsabilidade e compromisso. Nos meus momentos de fraqueza sempre acreditou em mim, transmitindo esperança, otimismo e autoestima. Foram muitos encontros que colaboraram para o meu crescimento profissional, trazendo confiança e aprendizagem para vida. Você é um ser de muita Luz!

À **UESB**, por ser minha companheira desde a graduação, pós-graduação e mestrado, além de ter me proporcionado momentos enriquecedores de aprendizagem, conhecimentos e preparo para enfrentar as adversidades da vida.

Aos meus **Professores** pela dedicação, pela troca de conhecimentos, concedendo-me a oportunidade de evoluir a cada dia.

Aos meus **colegas** pelos momentos de aprendizagem, brincadeiras, interação, em especial a Ailton e Juliana, a minha Juju, companheira das viagens.

À **Escola Quilombola Alto Alegre**, por possibilitar a realização da pesquisa com os quilombolas com deficiência da comunidade.

Para finalizar, à minha **família** que sempre me apoiou e incentivou nos momentos mais difíceis da minha vida. Em especial, meu esposo Magno, que estava sempre presente nas viagens para orientação, na pesquisa de campo, dando-me todo o suporte para concluir o curso. Você é minha alma gêmea, meu alicerce. Obrigada por ser esse super pai tão presente em nossas vidas, deixando a nossa família mais bela.

Aos meus **filhos**, Kauê e Kauã, por este amor incondicional que impulsiona a minha vida para a cada dia ser uma pessoa melhor, tornando a minha caminhada mais leve e feliz.

Meu agradecimento todo especial para o meu filho Kauã, portador de síndrome de Down, que me deu a oportunidade de ser resiliente, forte, corajosa, destemida. Você foi o caminho para mostrar que os quilombolas com deficiência precisavam de visibilidade. Agradecida por tudo que vivemos juntos. Amor eterno!

Eu sou negro, branco, pardo sou de várias etnias!

Eu sou cigano!

Eu sou indígena!

Eu sou Afro!

Eu sou homossexual, eu sou lésbica, eu sou lgbt!

E só quero amor!

Eu sou candoblé, eu sou católica, eu sou evangélico, sou de várias religiões!

Eu sou Brasileiro, eu sou Africano, Eu sou Japonês, Eu sou Americano, eu sou de várias culturas!

Eu sou pobre, eu sou rico!

Eu tenho deficiência mental, física e intelectual, isso faz diferença pra você?

Eu sou médico, pedreiro, professor, dançarina, advogado, sou de várias profissões!

Eu sou emo, sou gótico, sou hippie, sou funkeiro, sou de várias tribos!

Eu não sou nada, Eu sou tudo!

Sou excluído ou incluído?

Sou amado ou odiado?

Sou visível ou invisível?

Somos todos diferentes, devíamos ser iguais na diferença?

Quem sou eu nesse mundo?

Eu sou a Diversidade!

Pietro Silveira

RESUMO

A temática desta pesquisa é a escolarização de estudantes com deficiências em uma escola quilombola. O cenário da pesquisa foi o município de Presidente Tancredo Neves, localizado no Baixo Sul Baiano. O problema da pesquisa é: De que forma se efetiva a interface entre educação quilombola e educação especial nas ações e projetos de uma escola quilombola no município de Presidente Tancredo Neves? Constitui objetivo geral da pesquisa: Analisar as ações e projetos propostos pela secretaria municipal de educação de Presidente Tancredo Neves para o trabalho pedagógico desenvolvido por professores de estudantes quilombolas com deficiências. Os sujeitos da pesquisa foram as coordenadoras e professora da escola quilombola Alto Alegre. Para a produção dos dados realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas. A base teórica é constituída pelos estudos decoloniais e sua articulação com as questões educacionais. A análise dos dados está organizada em dois manuscritos. Como resultado, os dados apontam que a estrutura da escola, os materiais didáticos pedagógicos, conteúdos curriculares, os documentos oficiais do município e o planejamento pedagógico não contemplam as especificidades da educação quilombola nem a inclusão efetiva dos alunos, se configurando como uma inclusão excludente dos alunos quilombolas com deficiência matriculados.

Palavras-Chave: Interculturalidade. Educação Especial. Educação escolar quilombola.

ABSTRACT

The theme of this research is the schooling of students with disabilities in a quilombola school. The research scenario was the municipality of Presidente Tancredo Neves, located in Baixo Sul Baiano. The research problem is: How is the interface between quilombola education and special education effective in the actions and projects of a quilombola school in the municipality of Presidente Tancredo Neves? The general objective of the research is: To analyze the actions and projects proposed by the municipal education department of Presidente Tancredo Neves for the pedagogical work developed by teachers of quilombola students with disabilities. The research subjects were the coordinators and teacher of the Alto Alegre quilombola school. For the production of the data, we carried out a qualitative research of the case study type, using semi-structured interviews. The theoretical basis is made up of decolonial studies and their articulation with educational issues. Data analysis is organized into two manuscripts. As a result, the data indicate that the school structure, pedagogical teaching materials, curricular contents, official documents of the municipality and pedagogical planning do not contemplate the specificities of quilombola education or the effective inclusion of students, configuring themselves as an exclusive inclusion of students. quilombola students with disabilities enrolled

Keywords: Interculturality. Special education. Quilombola school education.

LISTA DE IMAGENS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Baixo Sul Baiano	27
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categorias e subcategorias de análise	24
Quadro 02 – Documentos consultados.....	25
Quadro 03 – População, área e densidade demográfica/2020	28
Quadro 04 – Principais Indicadores da Educação	28
Quadro 05 – Comunidade Quilombola Certificada.....	29

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01 – Escolas municipais em Presidente Tancredo Neves- Bahia	53
Tabela 02 – Número de alunos matriculados no município de Presidente Tancredo Neves em diferentes anos de 2015 a 2019	54
Tabela 03 – Matrícula de alunos com deficiência no município de Presidente Tancredo Neves	56
Tabela 04 – Tipos de deficiências encontradas nos alunos do município de Presidente Tancredo Neves	57
Tabela 05 – Alunos com deficiência matriculados na Escola Quilombola Alto Alegre 2019	58
Tabela 06 – Número de alunos matriculados na escola quilombola e total de alunos matriculados e com deficiência	63
Tabela 07 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB - anos iniciais/ IDEB Observado e metas projetadas	65
Tabela 08 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB – dos anos finais Ideb Observado e metas projetadas	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de matrículas do município de Presidente Tancredo Neves BA entre os anos de 2015 a 2019	54
Gráfico 02 – Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular do município de Presidente Tancredo Neves BA	58

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
1.1 A pesquisa qualitativa	21
1.2 Estudo de caso	22
1.3 Local de coleta de dados	22
1.4 Sujeitos da pesquisa.....	23
1.5 Instrumento para a produção dos dados: entrevista semiestruturada	23
1.6 Os documentos consultados	24
1.7 Situando o local da pesquisa	26
2 INTERCULTURALIDADE, A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERFACES	29
2.1 Do Quilombo à Educação escolar Quilombola	29
2.2 As diretrizes curriculares para educação escolar quilombola e a educação especial	33
2.3 A interculturalidade e a Educação Quilombola.....	36
2.4 A Pedagogia Decolonial e a inclusão de alunos quilombolas com deficiência.....	43
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
Manuscrito 01: INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES	47
Manuscrito 02: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO BAIANO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	106

APRESENTAÇÃO

Para falar em história de vida, abordo aqui um pouco da minha trajetória, pois as lembranças autobiográficas impropriamente generalizadas tornam-se, assim, o paradigma de minha caminhada pessoal e acadêmica.

Sou filha de uma analfabeta, negra e doméstica, que na sua infância e mocidade nunca teve a oportunidade de frequentar uma escola, pois trabalhava arduamente e seus pais não tinham interesse em alfabetizá-la. Já meu pai, oriundo de família simples e humilde.

Agradeço a Deus por ser fruto da escola pública. Formei em magistério no ensino médio (antigo segundo grau), licenciiei-me em Pedagogia, cursei duas especializações, sendo a primeira em Gestão e Planejamento Educacional e a segunda em Metodologia do Ensino Superior, todos os cursos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Depois, casei-me e tive dois filhos maravilhosos. Meu filho caçula é portador de síndrome de Down, eu e meu esposo ficamos entristecidos com a notícia, tendo em vista que não imaginávamos passar por tal situação. Sentimentos negativos e de reprovação nos deixaram incapazes como se estivéssemos perdido algo, principalmente expectativas e sonhos. Vivemos, literalmente, um momento de luto.

Naquele momento, senti-me impotente, parece que o chão se abriu e eu fui enterrada viva. Chorei muito, e não aceitava ouvir aquela notícia, pois o que mais me preocupou foi em saber que a sociedade rotula o portador da SD com um “ser diferente” e incapaz de socializar e viver como todas as outras pessoas consideradas normais em nosso meio cultural. Sofri muito com a notícia, pois esperei nove meses de gestação para ter um menino perfeito, e naquele momento o que mais me deixava aflita e triste era saber que meu filho poderia sofrer o preconceito e a discriminação perante a sociedade.

Essa lembrança traz à tona uma passagem do livro de Tezza (2009) ao afirmar que “a ideia de alguém que viveu momentos difíceis e superou, ou que não superou, mas o final infeliz nos ensina a valorizar a vida e os momentos felizes” (TEZZA, 2009, p. 275). Hoje valorizo essas experiências, pois foi através delas que me tornei uma mãe, professora, um ser humano empático, assumindo a luta árdua pela inclusão, motivo esse que se tornou fundamental para realizar a pesquisa nessa temática.

Orei muito, pedindo forças a Deus. Neste momento de sintonia com o nosso Criador, com Nossa Senhora de Fátima, em quem acredito, percebi que minha atitude estava sendo

preconceituosa, as minhas ações estavam discriminando o meu próprio filho. Vivi um momento de êxtase e o primeiro passo foi aceitá-lo como uma criança deficiente, que Deus presenteou a mim e a minha família com seu jeitinho amoroso e meigo.

Enfim, chegou o momento da luta e superação, foi neste instante que li muitos livros e assisti documentários, dando-me força e coragem para aniquilar aquele trauma e fazer do sofrimento um ato de amor e vitória pelo meu filho, o qual precisava muito de mim. Fomos resilientes e as sensações iniciais foram substituídas por emoções positivas, e o nosso filho nos trouxe experiências de vida extremamente gratificantes e enriquecedoras.

O documentário “Do Luto à Luta” foi um suporte muito grande para nós, uma vez que o autor, também pai de uma filha Down, tratou a tal síndrome de forma branda e poética. Mocarzel (2005) desmistifica não só suposições errôneas do senso comum ao mostrar como esses pais superaram a dor inicial (do luto) que desconsideraram tais prognósticos (a luta) e possibilitaram o pleno desenvolvimento de seus filhos.

A partir desse insight, começamos a estimulação com fisioterapia, fonoaudiologia, neurologista, terapia ocupacional, exames e graças a Deus, Kauã Nóbrega, respondia muito bem ao tratamento. Tem uma vida saudável e cheia de alegria. Inicialmente tivemos dificuldades financeiras para continuar o tratamento, mas tenho uma família muito unida que nos deu suporte financeiro para prosseguir e, o mais importante, amor pela nossa causa, o carinho e companheirismo para superarmos os obstáculos que foram surgindo.

Hoje, acredito que Kauã Nóbrega não veio por acaso, vejo como um propósito na minha vida, de cumprir uma missão aqui na Terra. A partir daí comecei a me interessar pelos casos de crianças com deficiência do meu município (Jitaúna-Ba). Em 2010 fiz uma tentativa de criar uma associação para mães com filhos deficientes, mas infelizmente, não foi possível por intervenções políticas.

Veio, então, a eleição municipal de 2012. Candidatei-me a vereadora apoiando a bandeira: “Lutando pela Inclusão Social”. Para minha surpresa fui eleita e o prefeito o qual apoiei foi eleito também. Tomei posse em 1º de janeiro de 2013 e em julho deste mesmo ano inauguramos a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. O principal objetivo desta associação é proporcionar uma melhor qualidade de vida a todas as crianças deficientes. Nela reunimos pais e amigos dos excepcionais com a missão de promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionados à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Além disso, presta serviços assistenciais e a busca de

inclusão social, oportunizando o desenvolvimento psíquico cognitivo, afetivo, moral e social aos especiais.

Crianças que não tinham oportunidades, segregadas no nosso município, atualmente possuem nova vida, participando frequentemente da APAE, que oferece gratuitamente: fisioterapia, fonoaudiologia, oficinas, aula de arte, capoeira, terapia ocupacional, psicólogos. Os pais ou responsáveis recebem orientações de como cuidar do filho com deficiência. Antes da APAE, muitas crianças não estudavam e viviam escondidas em casa. Hoje elas frequentam a escola de ensino regular e estão ativas na sociedade, derrubando barreiras e vencendo preconceitos.

Toda mudança que aconteceu na minha vida e o despertar pelos deficientes, agradeço a meu filho, um anjo enviado por Deus que veio mudar e reescrever uma nova trajetória na vida das pessoas com deficiências do município de Jitaúna, já que saímos do período de exclusão, crenças e verdades absolutas para uma nova etapa de construção da história, onde os deficientes são os próprios protagonistas.

Como sou educadora, Licenciada em Pedagogia pela UESB, e com o convívio com o meu filho, senti a necessidade de mudar a minha prática pedagógica na docência e também enquanto pessoa, considerando que acredito no seu potencial e luto por uma educação mais digna, reflexiva para ele e para todas as pessoas com deficiências, respeitando acima de tudo as suas especificidades e os seus direitos enquanto cidadãos.

Foi assim que surgiu o interesse em fazer o mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, para discutir a temática proposta neste trabalho, por ser filha de negra e pela experiência cotidiana com o meu filho.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema de estudo o mapeamento dos estudantes quilombolas com deficiência no processo educacional no município de Presidente Tancredo Neves, localizado no baixo no sul baiano. Estudos com esta temática ainda são incipientes. Na pesquisa exploratória que realizamos no banco de teses e dissertações da Capes, foram localizados apenas duas dissertações de mestrado com os descritores Educação Especial e Educação Escolar Quilombola.

A dissertação “*A educação da pessoa com deficiência em comunidades de quilombos no Estado de São Paulo*” (MANTOVANI, 2015), aborda a educação de pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Os principais colaboradores na escola foram: diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e professores. Nas comunidades foram pais, lideranças e pessoas com deficiências.

A pesquisa traz os achados sobre a escolarização de pessoas com deficiência no quilombo, contribuindo para a criação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade da educação oferecida à comunidade quilombola e que possua pessoas com deficiência. Os resultados desta pesquisa revelaram a evasão escolar, avanços na legislação, valorização da escola por parte dos pais e alunos, enfrentamento de adversidades para se chegar à escola e nela permanecer.

Já o estudo “*Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação*” (ALMEIDA, 2018), analisou os PPPs de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação. Essa pesquisa traz um panorama da educação quilombola no Estado do Amapá.

Segundo Caiado e Meletti (2011), no Brasil o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no sistema educacional, em especial, na educação escolar quilombola, é revelado, também, pela ausência de produção científica na área. Devido à grande carência de pesquisas que façam referência à educação especial em comunidades quilombolas, surge o interesse e a decorrente necessidade de produção de estudo sobre tal temática.

O processo de escolarização de estudantes com deficiência, principalmente quando esses educandos são pertencentes aos quilombos, é marcado por inúmeras injustiças sociais e discriminação, fazendo esses grupos ficarem à margem da sociedade ao longo dos séculos, sem direito à educação e às políticas sociais.

A Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer as comunidades quilombolas, conforme exposto no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), como grupos étnicos com direito a políticas sociais. A partir de 2003 uma série de políticas públicas destinadas aos quilombolas, aqui compreendidos como grupo étnico, passaram a ser executadas pelo governo federal, dentre elas, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial; o aumento da certificação das comunidades quilombolas e da regularização fundiária; a melhoria do abastecimento de água via PAC-FUNASA; conquista da casa própria via Programa Minha Casa Minha Vida; extensão do Programa Luz para Todos e garantia da tarifa social; Assistência Técnica e Extensão Rural Quilombola; Selo Brasil Quilombola; construção de escolas quilombolas; acesso ao Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE Campo; aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Programa Brasil Quilombola (SANTOS et al, 2019).

Conforme apontado por Matos e Eugenio (2020):

No decorrer dos anos, a disputa jurídica em torno do artigo 68 tem se intensificado e inúmeros têm sido os conflitos, embates e debates dos remanescentes quilombolas com o capital. Um dos grandes enfrentamentos das comunidades quilombolas diz respeito à titulação das terras. Inúmeros são os conflitos e embates entre empresários ligados ao agronegócio, ao turismo e os quilombolas. O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil incide diretamente nos territórios quilombolas e gera diversos conflitos socioambientais (MATOS; EUGENIO, 2020, p. 26).

Um conjunto considerável de políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas passaram a fazer parte da agenda do governo. Essas ações tiveram a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades quilombolas, além de assegurar-lhes melhores condições de vida.

Existem várias leis que asseguram a presença dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, mas mesmo assim é possível encontrar diversas dificuldades que impedem que estas políticas de inclusão sejam realmente efetivadas. Porém, a exclusão se dá nestes mesmos espaços quando, por exemplo, o aluno com deficiência não é aceito pelos colegas de turma, quando o professor não propõe atividades que contemplem a todos os alunos e em suas mais variadas dimensões, sejam elas sociais, educacionais, econômicas, filosóficas, ambientais e tantas outras. Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa

organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Valorizar e estimular a autoconfiança, autonomia, a participação, o reconhecimento, interação, entre outros pontos destas pessoas/alunos fazem parte do processo de inclusão. O ambiente escolar é para qualquer pessoa um espaço de interação. A inclusão escolar é de fato a oportunidade para que alunos/as com deficiência realizem atividades que não sejam ausentes de sentido e significado.

Por outro lado, se ainda há espaços de exclusão na escola em meio a tantas diferenças é preciso fortalecer as práticas pedagógicas a partir da diversidade escolar, por um currículo escolar mais diverso, flexível e refletido nas relações em sociedade, visto que esta é composta por seres humanos que agem e transformam a natureza e seus instintos. Daí a importância de cada vez mais a escola e toda a sua comunidade fortalecer estes vínculos em busca de uma maior conscientização e emancipação humana.

Partindo deste pressuposto, é imprescindível que a educação escolar quilombola seja inclusiva estando entrelaçada com a cultura, a diversidade, a identidade e os conhecimentos deste grupo étnico, respeitando as suas diferenças e introduzindo os saberes produzidos em suas práticas sociais. Sendo assim, a escola e os professores têm um papel primordial no ofício de oferecer uma educação igualitária, com qualidade, um currículo que atenda às suas especificidades e políticas públicas sérias que atendam de forma global a educação especial quilombola.

A pesquisa aqui desenvolvida tem como problema: De que forma se efetiva a interface entre educação quilombola e educação especial nas ações e projetos de uma escola quilombola no município de Presidente Tancredo Neves?

Constitui objetivo geral da pesquisa: Analisar as ações e projetos propostos pela secretaria municipal de educação de Presidente Tancredo Neves para o trabalho pedagógico desenvolvido por professores de estudantes quilombolas com deficiências.

Os objetivos específicos são:

- Mapear os dados de matrícula dos estudantes quilombolas com deficiências no município de Presidente Tancredo Neves;
- Descrever a organização da educação básica no município pesquisado para o atendimento dos estudantes quilombolas público-alvo da educação especial;

- Identificar as ações municipais de formação continuada dos professores para o trabalho com as relações étnico-raciais.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo da dissertação nos debruçamos a delimitar os caminhos metodológicos empregados para o desenvolvimento da pesquisa e a construção dos dados. É uma pesquisa qualitativa, que teve como parâmetro o estudo de caso e emprega a entrevista como instrumento para a produção de dados. Foram entrevistados professor e coordenadores da escola quilombola do município de Presidente Tancredo Neves. Neste capítulo foram analisados também os seguintes documentos oficiais: o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE); Diretrizes curriculares para a educação quilombola; Plano Municipal de Educação do município de Presidente Tancredo Neves e o Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola, fazendo a interface entre a educação especial e a educação escolar quilombola.

Na continuidade, o capítulo dois apresenta a base teórica de sustentação da pesquisa, organizado em três subtópicos: 1) Do quilombo à educação escolar quilombola; 2) Um breve relato sobre as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola e a interface com a educação especial; 3) A interculturalidade e a educação quilombola. Para fundamentar esta discussão sobre a educação especial e as comunidades remanescentes de quilombos, se fez necessário entender como atuam e atuaram estas comunidades no passado e no presente, bem como as suas conquistas. Alguns autores contribuíram para dar embasamento a esta pesquisa: Fanon (1983), Candau (2003), Santos (2006), Quijano (2007), Walsh (2009), Gomes (2012), Mello (2012), Arruti (2014), Mignolo (2017).

O capítulo traz a análise dos dados produzidos na pesquisa e são apresentados em dois manuscritos. O manuscrito 01 aborda a organização da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves. Já o manuscrito 02 faz uma análise das entrevistas com a professora da escola quilombola, verificando as práticas educativas na interface educação escolar quilombola e educação especial em uma perspectiva intercultural.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para a produção dos dados da pesquisa. Inicialmente são apresentadas algumas características da pesquisa qualitativa que justificam seu emprego nesta dissertação. Na sequência, são apresentados os elementos específicos acerca do tipo de pesquisa e do processo de produção dos dados.

1.1 A pesquisa qualitativa

Como fora mencionado nas páginas anteriores, o método adotado nesse estudo foi a pesquisa qualitativa. A escolha dessa abordagem permite a realização de pesquisas aprofundadas em muitas áreas acadêmicas e profissões diferentes. Muitos pesquisadores utilizam estudos qualitativos por fazer parte de diversas disciplinas de ciências sociais como a sociologia, antropologia ou psicologia, bem como em diferentes profissões como na educação, administração, enfermagem entre outras. Segundo Yin (2016), “em qualquer um desses campos, a pesquisa qualitativa representa um modo atraente e produtivo de fazer pesquisa”. A pesquisa qualitativa busca a interpretação do mundo real sobre a experiência vivida dos seres humanos. Sendo assim, o pesquisador procura se debruçar no estudo dos fatos em seu ambiente natural, analisando o problema constantemente.

Segundo Bogdan e Biklen (2000), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

- 1^a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2^a) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3^a) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4^a) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indubitavelmente.
- 5^a) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (BOGDAN, 1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Sendo assim, o pesquisador deve estar atento, pois as respostas são frequentemente abertas à interpretação, ou seja, os dados podem ser muito subjetivos, dificultando a análise dos resultados com precisão: se os entrevistados não tiverem interesse pela pesquisa e não se sentirem à vontade o suficiente, pode ser um desafio para o pesquisador obter seus verdadeiros pontos de vista e sentimentos; o pesquisado pode responder de forma que agrade o pesquisador ou aos padrões aceitáveis da sociedade; certeza do próprio pesquisador com

relação a seus dados e envolvimento do pesquisador com os sujeitos pesquisados, o pesquisador pode assumir interpretações que melhor se encaixam com a sua conclusão pretendida.

1.2 Estudo de caso

No intuito de delinear o caminho metodológico desta pesquisa, foi utilizado o estudo de caso. De acordo com Chizzotti (2005):

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI, 2005, p.102).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é a estratégia preferida quando se está em busca de respostas às questões “como” e “por que”, e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Rocha (2008) nos revela que:

O Estudo de Caso – enquanto método de investigação qualitativa – tem sua aplicação quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva e com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com a história desses grupos, mas também fruto de sonhos e utopias (ROCHA, 2008, p.159).

A pesquisa foi realizada no Baixo Sul Baiano, na escola quilombola e na Secretaria de Educação do município de Presidente Tancredo Neves. Fizemos levantamento de onde estão e como se encontram os alunos com deficiências matriculados na educação escolar quilombola. Constituem os sujeitos desta pesquisa os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no município e na escola quilombola.

1.3 Local de coleta de dados

A pesquisa foi realizada no baixo sul baiano, no município de Presidente Tancredo Neves, na Escola de Educação Escolar Quilombola Alto Alegre, que dispõe de professores que atuam na educação básica com alunos com deficiência. Fizemos levantamento do

quantitativo dos alunos deficientes quilombolas e como se encontram estes discentes matriculados na educação escolar quilombola.

1.4 Sujeitos da pesquisa

Constituem os sujeitos desta pesquisa uma professora (graduada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia) e duas coordenadoras pedagógicas, ambas licenciadas em Pedagogia. Todas moram na sede do município e trabalham na zona rural na escola quilombola.

1.5 Instrumento para a produção dos dados: entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica de produção de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com uma professora¹, que aqui chamaremos de Sol, e as coordenadoras que serão chamadas por Pedra² e Terra³.

Gil (2011) ressalta que a técnica da entrevista apresenta vantagens como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

O pesquisador também deve ser bastante cauteloso no momento da transcrição da entrevista e a sua análise, pois requer muito tempo e o pesquisador deve-se doar-se ao máximo neste período tão crucial, pois aspectos não compreensíveis podem surgir e exigir uma nova entrevista com as mesmas pessoas.

Foram selecionados para serem entrevistados duas coordenadoras e uma professora do município de Presidente Tancredo Neves, que lecionam em escola quilombola, e convivem diariamente com os problemas e dificuldades existentes no espaço escolar e lidam diretamente com alunos quilombolas deficientes.

¹ Professora entrevistada

² Coordenadora entrevistada

³ Coordenadora entrevistada

Após transcritas, as entrevistas foram categorizadas. Para isso valemo-nos da técnica de análise do conteúdo. Seguimos os três momentos propostos por Bardin (2011), quais sejam: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise sistematizamos o material produzido nas entrevistas. Essa fase envolveu: leitura flutuante de todo o material, elaboração do *corpus* de análise, verificação da adequação dos objetivos da pesquisa a partir da leitura inicial dos dados; elaboração preliminar de indicadores para categorizar o corpus. Essa fase envolveu as regras citadas por Bardin (2011): exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência.

A fase de exploração do material envolveu a codificação, considerando os recortes dos textos das entrevistas. Eles foram submetidos a uma pré-categorização. Esse processo procurou compreender o sentido das falas das entrevistadas.

A última fase compreendeu o tratamento e a análise dos dados. Para isso, procedemos à categorização do *corpus* das entrevistas, resultando nas categorias descritas no quadro abaixo:

Quadro 01: Categorias e subcategorias de análise

Categorias de Análise
Educação municipal e suas principais dificuldades
Funcionamento da educação escolar Quilombola no município
Formação Continuada para a equipe pedagógica da escola Quilombola e Educação Inclusiva
Educação Inclusiva na educação escolar Quilombola
Os Estudantes da educação especial no município pesquisado

1.6 Os documentos consultados

Para complementar a produção dos dados foram consultados os seguintes documentos: Diretrizes curriculares para a educação quilombola; o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE); Plano Municipal de Educação do município de Presidente Tancredo Neves e o Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola desse município.

A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, nos traz a esperança em se ter políticas públicas, cujo movimento é de afirmação e valorização dos valores históricos e

culturais de matriz africana, que por muitos séculos estavam ausentes dos currículos e ao mesmo tempo dando ênfase a educação voltada para os deficientes. No artigo 1º, o item II do primeiro parágrafo faz menção à Educação Especial ao firmar os níveis e modalidades que a Educação Escolar Quilombola deve contemplar.

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Muito importante que esta lei contempla todas as modalidades de ensino, dando suporte a este grupo étnico que foi negligenciado por muitos anos. Para Santomé (1995), a reflexão sobre a relação entre culturas negadas e silenciadas, atravessa a discussão de que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

No quadro a seguir, apontamos a compreensão de educação escolar quilombola e educação especial presente em cada um dos documentos nacionais e estadual consultados.

Quadro 02: Documentos consultados

Documentos Oficiais	Descrição: Conceito	Compreensão educação escolar quilombola	Compreensão Educação especial
Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	São diretrizes que define que a Educação Escolar Quilombola requer uma pedagogia que atenda as especificidades étnico-racial do alunado quilombola, respeito a sua cultura, assegurando uma educação de qualidade e inclusiva.	Art. 1º Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, compreendendo os níveis e modalidades. No artigo oito, define as ações que devem contemplar a Educação Escolar Quilombola: um PPP que considere as especificidades históricas e culturais das comunidades quilombolas. No artigo vinte e dois determina o Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Educação Escolar Quilombola.	Inclui a Educação Especial como forma de níveis e modalidades que devem contemplar a Educação Escolar Quilombola. No artigo oito refere-se a questão da acessibilidade no espaço físico. No Art.22. A Educação Especial é a primeira modalidade descrita na Educação Escolar Quilombola.

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008.).	Assegura assim, a implementação de políticas públicas, de acessibilidade e dar lugar de fala aos familiares mais velhos das comunidades quilombolas, ocupando lugar de destaque nas abordagens pedagógicas das escolas.	A transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino. Garantindo o Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade e o envolvimento da família e da comunidade para uma educação de qualidade.
A Lei nº 13.005 – PNE	O PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.	Art. 7º §4º relata a importância da implementação de modalidades de ensino na educação que contemple as relações étnico-raciais e estratégias que garantam as especificidades das identidades territoriais e socioculturais das comunidades envolvidas.	O Art. 8º § 1º garante a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, priorizando a Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos oficiais mencionados no quadro.

1.7 Situando o local da pesquisa

O território de identidade do Baixo Sul Baiano é formado por quinze municípios: Aratuípe, Jaguaripe, Cairu, Valença, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Igrapiúna, Camamu, Ibirapitanga, Pirai do Norte, Gandu, Wenceslau Guimarães, Teolândia e Presidente Tancredo Neves. O Baixo Sul é conhecido como Costa do Dendê. O clima no Território Baixo Sul é tropical úmido, com temperaturas elevadas e alta incidência de chuvas, motivadas pela proximidade com o mar e abundância de vegetação, as precipitações ocorrem durante todo o ano.

Abaixo apresentamos o mapa com os municípios que pertencem ao Baixo Sul baiano.

Figura 1:



Fonte: Site Dendê News⁴

Esta pesquisa foi realizada no município de Presidente Tancredo Neves e para isso buscamos compreender vários aspectos que envolvem a educação do município, dentre eles, os indicadores educacionais. Os indicadores são fundamentais para se pensar em estratégias que promovam a melhoria na qualidade de ensino, além de possibilitar identificar os reais fatores que provocaram a diminuição do número de matrículas. A diminuição das matrículas pode estar associada a diversos fatores, inclusive ao êxodo rural e à diminuição populacional, provocada pelos programas de planejamento familiar, em que as famílias cada vez mais têm optado por ter menos filhos.

Ainda sobre a relevância dos indicadores educacionais, Gonçalves; Santo e Santo (2017) afirmam que:

O principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as diferentes etapas e modalidades, é o censo escolar. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (GONÇALVES; SANTO; SANTO, 2017, p. 448).

⁴ <https://tecnoblog.net/381712/como-colocar-fonte-em-imagens-retiradas-da-internet-nas-normas-abnt/> Acesso em: 12 de Março. 2021

Quanto à densidade demográfica, os dados estão apresentados no quadro 03 abaixo:

Quadro 3: População, área e densidade demográfica/2020

Município	População estimada 2020	Área km	Densidade demográfica
Presidente Tancredo Neves	28.082	441,89	63,55

Fonte: IBGE

Nesta pesquisa também buscamos analisar os indicadores educacionais do município, atentando-se especialmente para o objeto da nossa pesquisa que é as modalidades de educação especial e inclusiva. Percebemos que a educação especial e a Educação Quilombola são realidade na proposta de educação estabelecida pelo município, demonstrando, dessa forma, compromisso e responsabilidade com esses grupos que fazem parte das “minorias” e que ao longo da história mantiveram-se à margem da sociedade, tendo seus direitos negligenciados por um pensamento educacional dominante.

Apesar de o município pesquisado apresentar e oferecer a modalidade de ensino da educação especial, o PME afirma que “o município precisa se adequar a esta inclusão, visto que a realidade vivenciada em Presidente Tancredo Neves não atende de forma satisfatória o público alvo da Educação Especial”. Essa afirmação é o retrato do processo inclusivo na maioria das escolas brasileiras que têm alunos com deficiências matriculados no ensino regular. Isso se configura como a inclusão excludente, na qual consiste em inserir o educando com deficiência no ensino regular, sem, no entanto, assegurar a ele as condições necessárias para construir sua aprendizagem.

Vejamos na tabela abaixo os indicadores educacionais no município de Presidente Tancredo Neves.

Quadro 04: Principais Indicadores da Educação

Municípios	Taxa de analfabetismo/2020	5º. ano/2020 Média Ideb		9º ano Média Ideb	
		Meta Ideb	Ideb	Meta Ideb	Ideb
Presidente Tancredo Neves	29,15	4,80	3,80	3,20	3,70

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / INEP

No município pesquisado está localizada a comunidade de Alto Alegre, cujas informações encontram-se detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 05: Comunidade Quilombola Certificada

ID. Quilombola	Comunidade	População	Município	Data de Publicação da certificação Diário Oficial
02	Alto Alegre	378	Presidente Tancredo Neves	05/03/2008

Fonte: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-02082019.pdf>

A pesquisa foi aprovada pela Secretaria de Educação do Município, além de ser submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB), parecer n° 27868619.5.0000.0055.

No próximo capítulo apresentamos os elementos teóricos que fundamentam as análises dos dados abordados no capítulo 03.

2 INTERCULTURALIDADE, A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERFACES

Atualmente, o sistema escolar de educação se depara em trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural, com a inclusão de estudantes com deficiência, com identidades distintas, sejam elas étnicas, raciais, de gênero, de gerações, religiosa. Sendo assim, a escola precisa se (re)significar para atender as especificidades dos estudantes, dialogar e respeitar os diferentes saberes principalmente quando se trata de comunidades remanescentes de quilombos.

Neste capítulo são apresentados os conceitos que auxiliam na discussão dos dados construídos na pesquisa.

2.1 Do quilombo à educação escolar quilombola

Os quilombos sempre se fizeram presentes nos territórios da população brasileira, sendo invocados, em diferentes períodos históricos, tanto para desqualificar e conter

modalidades alternativas de gestão do espaço e da vida, como para inspirar e simbolizar mobilizações políticas (MELO, 2012).

As discussões que permeiam as comunidades remanescentes quilombolas no cenário acadêmico, jurídico e político são caracterizadas por controvérsias, interrogações e incriminações (MELO, 2012). Nesta perspectiva, no cenário atual é impossível citar os remanescentes quilombolas sem atribuir-lhes um adjetivo, seja através do contemporâneo, seja porque se fazem necessárias distinções, entre os mesmos, quando se faz uso de “urbanos ou rurais” (ARRUTI, 2008). O vocábulo quilombola possui um caráter polissêmico, aberto, com grandes modificações empíricas de eventos no tempo e no espaço.

A construção do conceito de quilombos faz-se necessário levar em consideração vários aspectos, envolvendo períodos históricos, espaços geográficos e também o cenário contemporâneo, uma vez que a definição desse termo varia de cenário para cenários e períodos históricos para outros períodos, como por exemplo, a contemporaneidade.

Os quilombos no Brasil se configuram como uma organização social e política que perpassa a estrutura histórica do povo brasileiro e contribuiu para o enfrentamento do racismo e a resistência da população negra. Eles existem há mais de 450 anos, sendo um marco muito importante da nossa sociedade.

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º define as comunidades remanescentes dos quilombos como: “[...] os grupos étnicos raciais que possuam trajetória histórica própria dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com formas de resistência à opressão histórica sofrida, e acima de tudo, que se auto-reconheçam como descendentes de escravos” (BRASIL, 2003).

O quilombo é um espaço de resistência cultural, que mantém as suas tradições, conhecimentos e fazeres revividos pelos seus ancestrais que muito contribuíram para a (re) estrutura da identidade étnica e cultural de uma coletividade.

Partindo desta perspectiva, o quilombo está entrelaçado com a memória, com o passado da matriz africana. Mello (2012. p.72) concebe a memória “menos como um objeto e mais como um ato (de lembrar) que conecta diversos tempos e pode desempenhar um papel fundamental na articulação de expectativas e na formação de um sentimento de pertencimento a um grupo”.

Sobre a luta e resistência sociocultural dos negros fugitivos, Arruti (2014) relata que “com a instauração da ordem republicana, o termo quilombo não desaparece, mas sofre suas mais radicais ressemantizações, quando deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-

se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência” (ARRUTI, 2014, p.318).

Essa compreensão da atual ressemantização do conceito de comunidades quilombolas é de suma importância, pois propõe pensar e refletir de forma heterogênea o movimento quilombola como espaço de luta e resistência onde as próprias populações se (re)conhecem.

A primeira delas fala do quilombo como resistência cultural, tendo como tema central a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil. O segundo plano de ressemantização do quilombo passaria pela sua vinculação à resistência política, servindo de modelo para se pensar a relação (potencial) entre classes populares e ordem dominante. O terceiro plano de ressemantização do quilombo é operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da “resistência negra” (ARRUTI, 2008, p. 5).

Nesse sentido, o processo de ressemantização consciente da categoria manipula os acontecimentos históricos objetivos configurando “propostas irracionais de desconhecimento do passado objetivo em prol da invenção da tradição acomodada a pretensas necessidades contemporâneas. Já na década de 1980, as interpretações acerca do real significado de quilombos passaram a ganhar novas simbologias, nas mais variadas manifestações populares, como a música, o carnaval, a literatura e o cinema (ARRUTI, 2008).

O autor ainda prossegue:

Um exemplo paradigmático da importância assumida por esta ressemantização foi a realização, em 20 de novembro de 1981, no Recife, da Missa dos Quilombos, marco do revisionismo histórico da Igreja no Brasil. Nela, pela primeira vez em todo o mundo católico, altos representantes da Igreja, reunidos em uma celebração coletiva destinada a uma multidão, se penitenciaram e pediram perdão pelo posicionamento histórico da Igreja diante dos negros, da África e, em especial, dos negros aquilombados (HOORNAERT, 1982), marcando uma inflexão ideológica dos agentes eclesiais engajados socialmente, até então refratários à questão racial. Outro exemplo seria dado pela discussão em torno dos chamados Monumentos Negros, que desembocaria no tombamento tanto do Terreiro de Candomblé da Casa Branca (Salvador, BA), quanto da Serra da Barriga (União dos Palmares - AL) (ARRUTI, 2008, p. 321).

Atualmente, podemos perceber que existe uma crescente valorização e respeito sobre a representatividade que os quilombos possuem, não só para os afrodescendentes, mas pra toda sociedade, contemplando diferentes campos como, por exemplo, social, político e cultural, se configurando como um espaço de resistência de atos políticos e de lutas de um povo que não se renderam mais a escravidão. Neste sentido, os quilombos não dizem respeito a escravos fugidos, mas sim reunião fraternal e liberdade, solidariedade, convivência, comunhão existencial (NASCIMENTO, 1980).

Diante do processo de lutas que marcaram o período colonial e pós colonial, nasce a Educação Escolar Quilombola, fruto dos movimentos sociais caracterizados por resistências, constituída a partir de discussões iniciadas na década de 1980, provida a partir de intensa mobilização de grupos e planejando a reconstrução da função social das escolas que atendem a essas comunidades. Carril (2017) traz um breve percurso dos movimentos que encabeçaram a luta por uma educação digna que contemplasse as peculiaridades dos remanescentes:

Por isso, segmentos negros letrados estruturaram um movimento de organização, sobretudo, a partir da criação da Imprensa Negra. São Paulo e Rio de Janeiro foram os principais centros dessa mobilização dos afro-brasileiros que, desde 1910, buscaram alcançar a cidadania que a abolição não concretizara. No tocante à escolarização, observa-se a ascensão de uma intelectualidade negra que reconhecia no domínio da escrita um meio para adentrar espaços sociais, entendendo que na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos estudarem, a eles não eram oferecidas as condições necessárias para a escolarização. Porém, um segmento social negro alcançará níveis de instrução criando as suas próprias escolas. O ensino era oferecido por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares (CARRIL, 2017, p. 550).

Em 1988, com a aprovação da Constituição cidadã, mais precisamente no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias- ADCT, os direitos das comunidades quilombolas é reconhecido, cabendo a regulamentação ser efetivada posteriormente pelo Congresso Nacional. A educação escolar quilombola – EEQ aparece, então, nesse cenário marcado por lutas e tensões visando à garantia dos direitos civis desse coletivo enquanto política pública educacional (MATOS; EUGENIO, 2019, p.9).

No que tange aos progressos obtidos na luta por uma educação que contemplasse as especificidades da população quilombola, são implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação quilombola na Educação Básica:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político- pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2012, p. 26).

Silva (2012) define a educação escolar quilombola como diferenciada:

A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola. Educação Escolar Quilombola é um instrumento de luta, de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos, conforme mencionado. (SILVA, p.167).

Muitas escolas quilombolas apresentam problemas como precariedade do espaço físico, a falta de material didático, a dificuldade de transporte, turmas multisseriadas, dentre outros elementos que interferem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola é de suma importância para dar visibilidade à cultura quilombola, valorizando e firmando o diálogo sobre a realidade histórica e social desse grupo étnico.

2.2 As diretrizes curriculares para educação escolar quilombola e a educação especial

O Brasil admite a necessidade de desenvolver uma política pública de educação escolar direcionada às Comunidades Remanescentes dos Quilombos com objetivo de superar o abismo da segregação educacional que marca a vida de cada quilombola.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino contemporânea, que foi instituída na resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Pode ser compreendida como uma política pública, demarcada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, cujo objetivo é a afirmação e valorização de saberes históricos e culturais que por muitos séculos estavam ausentes no currículo escolar.

Nesta perspectiva, frente às injustiças sociais sofridas pelos grupos que podemos denominar de “diferentes” nada mais justo do que a sociedade brasileira, representada pelo Estado reparar os “erros” praticados contra esses indivíduos que ao longo da história brasileira viveram à margem da sociedade, sendo “invisíveis” para as elites dominantes, caracterizada pela branquitude e um padrão estético, socioeconômico, e cultural dominante.

Para romper com esses paradigmas dominantes, houve constantes movimentos sociais, integrados por pesquisadores, movimentos estudantis, movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o movimentos negros, movimentos indígenas, dentre outros grupos sociais que se inserem na perspectiva da educação inclusiva, sentiram-se motivados na luta por uma

educação que atendessem as especificidades, bem como a inclusão de uma escola com a proposta pedagógica voltada a atender às demandas desse grupo, promovendo uma formação voltada para a valorização e o respeito às diferenças étnicas raciais, além das necessidades educacionais especiais.

Essas lutas serviram de motivação e impulso para a criação de políticas públicas que contemplassem esses grupos que sempre viveram à “margem da sociedade”, sem direitos à educação, inclusão social, além de sempre ocuparem os piores “lugares” na sociedade.

A Constituição Brasileira, em seu inciso III do Art. 208, afirma que o atendimento educacional à pessoa com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. E o artigo 1º, item II, do 1º parágrafo da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, aponta um desafio aos níveis e modalidades de ensino da Educação Escolar Quilombola estabelecendo:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

II -Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância. (BRASIL, 2012)

A mobilização dos movimentos sociais e dos coletivos de educadores foi fundamental para a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. As Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, no Artigo 2º, instiga à Educação Especial, como uma modalidade de ensino, determinando que:

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. (BRASIL, 2012).

A Educação Escolar Quilombola possui um desafio muito grande para o atendimento dos alunos com deficiência, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, assim como a coexistência de propostas inovadoras e de profissionais que, com as devidas condições objetivas de trabalho, se sintam estimulados a aceitar o desafio que é a inclusão de alunos/as com deficiência nas escolas quilombolas, muitas delas ainda organizadas com

turmas multisseriadas. Outro elemento imprescindível é a formação continuada dos docentes para atender às necessidades específicas de seus alunos/as, com o objetivo de realizar a interface da educação especial com a Educação Escolar Quilombola.

Constituem marcos importantes para as pessoas com deficiência, dentre outros: promulgação da Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei nº 13.005 que instituiu o PNE 2014-2024, estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. No que se refere à educação especial, o Art. 8º § 1º garante a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, priorizando a Educação Especial.

A secretaria municipal do município de Presidente Tancredo Neves tem um grande desafio para inserir os alunos com deficiência e quilombolas no processo ensino-aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, a lei não se sustenta como a única maneira de manter o aluno com deficiência na escola. A lei, neste caso, contribui para que o processo de inclusão se inicie, mas torna-se insuficiente se as mudanças mais profundas que implicam no currículo escolar e em mudanças das práticas de ensino, não forem tratadas e debatidas a partir de uma reflexão crítica sobre a diversidade humana e suas representações na escola e em sociedade.

Podemos perceber que a educação especial e a educação escolar quilombola encontram-se imbricadas no sentido de que ambas visam diminuir ou erradicar a exclusão social que marcou por séculos a vida de crianças negras e alunos com deficiência, deslegitimado por aqueles que regem as leis e pelo modelo de sociedade dominante que imperou durante séculos, excluindo, segredando, omitindo esses indivíduos enquanto sujeitos de direitos.

Outro importante Decreto instituído foi o de nº 4.887/2003, que regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2003).

No que tange à educação especial, a legislação a reconhece como:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação 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, 2012).

Portanto, os aparatos legais que sustentam a educação inclusiva e, conseqüentemente, a educação escolar Quilombola e a educação especial, ressaltam a importância de inserir de forma integral os pressupostos metodológicos, sociodemográficos, culturais, contemplando as especificidades dos estudantes, para que os seus objetivos sejam atingidos, assegurando a estes indivíduos estabelecidos para essa modalidade educacional.

2.3 A interculturalidade e a Educação Quilombola

Pensar a interculturalidade e a educação intercultural, faz-se necessário pensar em dois períodos/fases marcantes que refletem ainda hoje no cenário atual, especialmente, nos países periféricos. O empreendimento colonial produzido pelos europeus tinha um interesse comum, isto é, obter vantagens econômicas e o acúmulo de riquezas por meio da expansão do capitalismo. No entanto, os europeus envolvidos no processo de colonização foram atingidos pela interação cultural existente na “zona de contato” estabelecida no encontro entre as distintas identidades culturais, provocando o fenômeno designado por “transculturização” (PRATT, 1999).

Conforme Reis e Andrade (2018, p. 2), “As marcas da situação colonial persistem como chagas abertas na cultura dos povos africanos, mesmo no período posterior à independência política dos seus países diante do seu reconhecimento como Estados soberanos, por exemplo, os idiomas oficiais desses Estados são majoritariamente, línguas impostas pelos colonizadores”. Neste sentido, a colonialidade corresponde a uma “matriz ou padrão colonial de poder” na qual se manifesta como um complexo de relações, escondendo-se atrás da retórica da modernidade, justificando desta maneira, a violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Ainda dialogando com Mignolo (2017, p. 13), buscamos discutir outro conceito que se opõe à colonialidade, que é o processo de decolonialidade, que segundo o autor é a “resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência da colonialidade”.

Para Quijano (2005, p. 85), a colonialidade se configura como sendo um dos subsídios “constitutivos do padrão mundial do poder capitalista”. Encontra-se sustentada na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido

padrão de poder, operando em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal, originando-se e tornando-se mundialmente conhecida a partir da América (QUIJANO, 2005). Para o autor, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, pensar historicamente a noção de raça.

Esta definição operou a inferiorização de grupos humanos que não faziam parte da Europa, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos.

Assim, com base na colonialidade do poder:

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41).

O crescimento no ocidente após o século XVI não foi somente relacionado a fatores econômicos e religiosos, mas também das formas soberanas de conhecimento, dando surgimento a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

Para a definição da colonialidade do ser, Catherine Walsh (2005) vai lembrar as palavras de Frantz Fanon (1983) para relacionar colonialismo a não-existência: “Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON, 2003 apud WALSH, 2005, p. 22).

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 2003, p.35-36).

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um preceito humano para africanos e indígenas, ou seja, rejeitando toda a sua história, a sua cultura e subalternizando por uma violência epistêmica. Segundo Mignolo (2003), “o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia”. Enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

Mignolo (2017) ainda prossegue nos esclarecendo sobre esses conceitos:

Enquanto “biopolítica” ocupou um papel central na “antiga Europa ocidental” (ou seja, a União Europeia) e nos Estados Unidos, assim como entre algumas minorias intelectuais conformadas por seguidores não-europeus das ideias originadas na Europa – que, entretanto, as adaptaram a circunstâncias locais – a “colonialidade” fazia sentirem-se cômodas principalmente pessoas de cor em países desenvolvidos, migrantes e, em geral, uma grande maioria daquelas pessoas cujas experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento foram alienadas por parte daquelas outras experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento que deram lugar ao conceito de “biopolítica” para dar conta dos mecanismos de controle e das regulações estatais (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Contudo, a decolonialidade não se incide como uma coisa nova universal que se mostra como algo veraz, ultrapassando todos os antecipadamente existentes; trata-se além disso, de outra opção. O decolonial surgiu como uma opção, abrindo um novo modelo de pensamento que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.) (MIGNOLO, 2017).

Desta forma, a colonialidade escolhe a lógica implícita da função da multiplicidade da civilização ocidental desde o Renascimento até os dias atuais (MIGNOLO, 2017). Os fundamentos decoloniais promovem o comunal como outra opção junto ao capitalismo e ao comunismo. No espírito de Bandung, o intelectual aymará Simón Yampara esclarece que os aymarás não são nem capitalistas nem comunistas. Promovem o pensamento decolonial e o fazer comunal.

Assim, o processo de colonização e descolonialização originou a interculturalidade, culminando numa proposta intercultural de educação que visa especialmente inserir os grupos compostos por “diferentes” que até aquele momento eram invisíveis no processo educacional, não contando com um currículo que os contemplasse em suas especificidades.

Desse modo, a educação escolar quilombola precisa ter ações concretas que valorizem o pertencimento étnico-racial da população negra em vez de estigmatizá-lo ou ainda silenciá-

lo. Para Gonçalves (1987, p.27), o preconceito se “legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo que é silenciado”. Sendo assim, o trabalho pedagógico voltado à valorização da história, cultura africana e afro-brasileira possibilitará que o aluno quilombola compreenda que não existem grupos étnico-raciais superiores ou inferiores, mas grupos com culturas, histórias e contextos diferentes.

Souza (2009) nos chama atenção para:

O silenciamento ou a falta de ação da escola no combate ao preconceito e à discriminação racial produz efeitos na identidade dos sujeitos, nas formas de se ver e de conceber o grupo a que pertence. A escola é uma instituição que contribui para a formação dos sujeitos, um espaço sócio-cultural de trocas, diálogos, confrontos e acordos, e, por isso, é necessário atentar-se para aquilo que transmite intencionalmente ou não, no que se refere aos conteúdos e às práticas (SOUZA, 2009, p.158).

Os professores têm um papel muito importante na educação dos alunos quilombolas, tendo em vista que são responsáveis em pôr em uso o currículo, atribuindo-lhe significado. Para isso, o investimento em formação continuada é imprescindível, pois pode contribuir para que os docentes conheçam os processos de resistência negra, a produção cultural realizada pelos negros, a história dos quilombos, as diretrizes para a educação escolar quilombola. Gomes (2005) sinaliza que:

Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p.149).

Logo, as práticas pedagógicas precisam ser revistas, visto que o processo de formação do/a professor/a é contínuo e ininterrupto. Neste cenário, marcado pelas relações estabelecidas entre diferentes grupos étnicos e dimensões socioculturais é que se insere a interculturalidade, caracterizado por Radeck (2009) como:

Um processo que implica em uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam o seu viver cotidiano, os quais se apoiam na historicidade das pessoas e do grupo. A dinâmica relacional se dá numa perspectiva de trocas de saberes e de bens tanto culturais quanto materiais, e ela se organiza como processo de negociações que caracterizam a vida em sociedade. Esse processo envolve interesses, poderes e saberes que caracterizando esse movimento em um processo como sendo político e ideológico (RADECK, 2009, p. 9795).

A interculturalidade busca compreender como se dá o processo de hibridização oriunda da articulação estabelecida entre as culturas e as pessoas que a promovem e vivenciam. No entanto, faz-se necessário situar a interculturalidade no campo das posições multiculturais, classificando-a em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade (WALSH, 2012).

Para Caudau, a interculturalidade “é considerada a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CAUDAU, 2008, p.51). Pensar em um modelo de sociedade inclusiva, é inserir os diferentes grupos sociais num contexto que favoreçam as relações de igualdades, respeitando as diferenças raciais, étnicos culturais e de gênero, reconhecendo o outro dentro de suas peculiaridades.

Ainda dialogando sobre a interculturalidade crítica, Caudau (2012) ressalta que:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnicos-raciais, de gêneros, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades, que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que se supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CAUDAU, 2012, p.244).

A interculturalidade crítica possibilita elaborar novas possibilidades de conhecimentos que pluralizam, problematizam e provocam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos, universais saindo de uma política ética que sempre mantém como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009).

Nesta perspectiva, a abordagem intercultural é a que mais se aproxima do multiculturalismo crítico proposto por McLaren, conforme compreensão de Candau (2008). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmativa que tem de ser estabelecido a partir de uma agenda política de mudança, sem o qual corre o risco de se reduzir a outra maneira de adaptação à ordem social vigente. O multiculturalismo compreende as representações de raça, gênero e classe como fruto das lutas sociais sobre signos e significações. “Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados” (CAUDAU, 2008, p. 51).

O conceito de interculturalidade, na visão de Walsh (2001), é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

O conceito de interculturalidade ainda pode ser definido como um processo central à (re)construção de um pensamento crítico - outro - um pensamento crítico de/desde outro modo, exatamente por três razões centrais:

Primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25).

O trabalho pedagógico com a perspectiva intercultural no cenário escolar demanda interculturalizar o currículo escolar assim como a prática pedagógica, visando à promoção de processos sistemáticos de diálogos entre vários grupos sociais, sejam eles individuais ou coletivos. A educação intercultural para o reconhecimento do outro, uma educação democrática que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

A educação intercultural, de acordo com Caudau:

Parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultura -, assim como da construção de relações cognitivas e culturais-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da sociedade, através de políticas que articulam direitos a igualdade e da diferença (CAUDAU, 2013, p. 24).

Dessa forma, para que ocorra uma educação intercultural é preciso adentrar no universo de preconceitos e discriminações que carrega muitas vezes um caráter difuso, líquido e arguto – todas as relações sociais que caracterizam os contextos em que vivemos (WALSH, 2013). Ainda segundo a mesma autora, “a “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática” (WALSH, 2013, p. 53). Desta maneira, desenvolver processos de desnaturalização e elucidação da rede de

estereótipos e preconceitos que enchem nossos imaginários individuais e sociais no que se refere aos distintos grupos socioculturais são um componente essencial sem o qual é impossível caminhar (WALSH, 2013).

Outra questão indispensável que cabe indagar é examinar o caráter monocultural e o etnocentrismo que explícita ou implicitamente, encontram-se presentes na escola e nas políticas educativas e introduzem os currículos escolares; é investigar-nos pelos critérios empregados para escolher e explicar os conteúdos escolares, é desestabilizar a suposta “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas.

De acordo com Lopez (2007 apud WALSH, 2013) a educação intercultural surge no âmbito da educação escolar indígena, ampliando o seu universo de preocupações atingindo atualmente a procura de construção de escolas e currículos que respondam às questões postas pelas sociedades latino-americanas no cenário atual.

A educação intercultural se preocupa com a valorização das diferentes culturas, dos vários saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as (CANDAU, 2008). Refazer aquilo que acreditamos ser “comum” a todos e todas, assegurando que nele os diversos sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo, assim, que a igualdade se mostre nas diferenças que são admitidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (CAUDAU, 2008).

Nesta perspectiva, o modelo de educação intercultural instiga a criação de “entre lugares” nos quais inter-relacionam-se múltiplos significados (CAUDAU, 2008). Por isso necessita-se ter um olhar atento para as políticas educacionais, não devendo apenas levar em consideração a maneira como a diversidade figura parte dos princípios de raciocínio e atitudes dos professores, alunos e seus familiares, administradores educacionais e comunidades.

E partindo desta perspectiva, Vera Candau (1997) nos revela que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 1997, p.123).

A autora define a educação intercultural como:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre sujeitos-individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-socioeconômica, política, cognitiva e cultural-, assim como da construção de

relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2003, p.1)

Diante de tudo que foi exposto, o município de Presidente Tancredo Neves, *locus* de nossa pesquisa apresentada nesta dissertação, possui grandes desafios, pois são necessárias ações afirmativas para os estudantes quilombolas planejadas e implementadas por meio do Plano Municipal de Educação, com formação continuada de professores, promovendo alterações no currículo e nas práticas pedagógicas.

2.4 A Pedagogia Decolonial e a inclusão de alunos quilombolas com deficiência

Os saberes emancipatórios produzidos pelos diferentes grupos de etnias diversas necessitam ser inseridos como elementos de aprendizagem na proposta curricular na educação básica e superior. As lutas políticas e sociais precisam ser trazidas à tona até mesmo para motivar as futuras gerações sobre a importância das lutas de resistências que tiveram como resultado grandes conquistas dos povos marginalizados.

A escola como espaço de construção do saber e de formação humana precisa estar atenta aos conteúdos que deve compor o planejamento educacional na escola atual. A escola por ser considerada um ambiente plural, as questões relacionadas às problemáticas atuais bem como as diversidades étnico-raciais e culturais se consolidam como sendo primordiais para serem debatidas nesse contexto, uma vez que a escola é considerada um dos espaços mais apropriados para romper com as barreiras que a discriminação, preconceito e segregação social propagam.

Nesse sentido, as diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como elemento que faz parte das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, devendo ser esse o caminho para se pensar as ações educativas (SILVA; REBOLO, 2017). Estas ações devem promover o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades, promovendo o respeito e a valorização das diversidades culturais.

Isso implica dizer que uma educação decolonial deve ser a protagonista nessa proposta de ensino na educação escolar quilombola, uma vez que o modelo educacional da colonialidade do ser e do poder tem imperado na educação escolar ainda nos dias atuais, perpetuando a segregação social, os privilégios e dominação dos grupos da elite branca, que insiste em preservar o modelo social, educacional, econômico e cultural marcado pela exclusão.

Em consenso com esse pensamento, Ribeiro (2017) ressalta que:

Como representação de uma pedagogia decolonial, a educação escolar quilombola, baseada na interculturalidade, na tradução intercultural e na ecologia de saberes, deve questionar constantemente as formas de subalternização, desumanização, opressão e os padrões de poder que invisibilizam as diferentes formas de saber e de ser (RIBEIRO, 2017, p. 3.120).

O princípio filosófico da decolonialidade se assemelha ao pensamento de fronteira que representa dar visibilidade a outras lógicas e modos de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante (OLIVEIRA; CAUDAU, 2010). Ainda de acordo com as mesmas autoras “os pensamentos de fronteira se preocupam com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar” (OLIVEIRA; CAUDAU 2010, p. 26). Nesse sentido, esses componentes fazem parte de um projeto intercultural e decolonizador, que possibilita uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica (WALSH, 2006 apud OLIVEIRA; CAUDAU, 2010).

Assim sendo, o processo de hierarquização, subalternização e a forma de conhecimento que representa esse posicionamento de dominação, entre os saberes, é a ciência moderna ocidental (VALENÇA, 2014). Nessa perspectiva, o eurocentrismo enxerga o indivíduo a partir do lugar social e a localização que ele ocupa no mundo.

Para Ramón Grosfoguel (2009 apud VALENÇA, 2014) existe uma diferença entre lugar social e lugar epistêmico. Ainda segundo o autor, o sistema-mundo ocidental-colonial transporta sujeitos socialmente na posição de oprimidos a pensar epistemicamente como os opressores dominantes (GROSFOGUEL, 2009 apud VALENÇA, 2014). O conhecimento que surge a partir de baixo não é essencialmente o conhecimento epistêmico subalterno. O autor ainda prossegue:

O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental. (GROSFOGUEL, 2009, p. 387 apud VALENÇA, 2014, p. 12).

A ideia do pensamento eurocêntrico dominante ainda podemos observar nos dias atuais, na qual é bastante comum, nas ideologias sociopolíticas que tem dominado o mundo moderno, determinando o comportamento de grupos sociais, favoráveis ou não a determinada ideologia, sendo as mais comuns, a ideologia de direita e esquerda nos posicionamentos políticos. A depender das escolhas ideológicas, podemos observar posicionamentos e atitudes

muitas vezes agressivas e arbitrárias que nos remete a fazer essa relação com o pensamento eurocêntrico, que ainda influencia e determina o comportamento dominante sobre os grupos que se distingue dessas ideologias.

Dada essa constatação, observamos que o modelo de educação atual necessita transgredir esse paradigma ideológico que tem causado o “caos” social, político, econômico cultural, pois o mundo tem agido com uma ideia de supremacia branca- elitizante, a ideia de cultura dominante e de uma proposta política que perpetua esse tipo de comportamento, aumentando a segregação social, a permanência das atitudes racistas e excludentes que tem provocado um verdadeiro “massacre” aos diferentes grupos existentes nas distintas sociedades pelo mundo.

Aí surge a ideia de justiça cognitiva, que de acordo com Neto (2015) tem por finalidade:

Definir e desvelar o foco reflexivo como um dos vários possíveis; demonstrar os fundamentos epistemológicos partilhados pela cultura em seus vários níveis; explicitar os problemas da atualidade em seus vários campos (científico, filosófico, político); inventariar a realidade social, em suas várias acepções (que e como os processos históricos a constituem e os modelos de conhecimento respectivos); demonstrar como se define o indivíduo em meio ao sistema social, qual a natureza das relações, qual sua localização existencial; explicitar as regras de pensamento e expressão linguísticas comuns, ensinar genericamente os saberes considerados por Rawls como necessários na posição original para a formação do cidadão e para a deliberação política (NETO, 2015, p. 201).

Neste sentido, a proposta de educação intercultural encontra-se em consenso com a ideia de justiça cognitiva, na qual ambas visam uma proposta de educação que respeite as diversidades e contemple as especificidades presentes na sala, possibilitando a formação crítica reflexiva do aluno para atuar de forma autônoma no ambiente na qual está inserido.

Nos dois próximos capítulos apresentamos os resultados da pesquisa analisados à luz da contribuição do pensamento decolonial.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do texto são apresentadas as análises dos dados no formato de dois manuscritos, os quais foram elaborados de acordo com as normas dos periódicos selecionados para a submissão. Cada um deles visa atender aos objetivos propostos na pesquisa.

O manuscrito 01 aborda os indicadores da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves, será encaminhado para a revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, (<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/about/submissions>).

O periódico “Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva” é a primeira revista eletrônica sobre a temática do Amazonas, iniciativa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e tem como finalidade a disseminação de conhecimento em Educação Inclusiva, com temáticas relacionadas à Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

Já o segundo manuscrito, tem como estudo as práticas educativas na interface com a educação escolar quilombola e a educação especial em um município baiano, será enviado para Revista de Educação Especial (UFSM), periódico reconhecido como um dos principais na área da educação especial.

MANUSCRITO 01: INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre os indicadores da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves, localizado no baixo sul baiano. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, analisamos documentos nacionais e municipais e dados de matrícula dos últimos 05 anos. Realizamos também entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras da secretaria municipal de educação. Os resultados do estudo apontam que não existe uma proposta curricular para a educação quilombola escolar, além da ineficácia da educação especial destinada aos alunos com deficiência, se configurando como uma inclusão excludente. Constatou-se ainda que os professores do município não possuem formação continuada para atuar nas duas modalidades de educação, resultando na “segregação” dos alunos quilombolas com deficiência.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Educação Especial. Interculturalidade.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the quilombola school education indicators and its interface with special education in the municipality of Presidente Tancredo Neves, located in Bahia's Baixo Sul. The research carried out is qualitative approach of the case study type. For data production, we analysed national and municipal documents and enrolment data from the last 5 years. We also carried out semi-structured interviews with the coordinators of the municipal secretariat of education. The results of the study indicate that there is no curricular proposal for quilombola school education, besides the ineffectiveness of special education aimed at students with special educational needs, configuring itself as an excluding inclusion. It was also found that the teachers of the municipality do not have continuing education to act in both modalities of education, resulting in the "segregation" of quilombola and special students.

Keywords: Quilombola Education. Special Education. Interculturality.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o processo de escolarização de alunos quilombolas com deficiências no município de Presidente Tancredo Neves. Estudos sobre essa temática são ainda incipientes. Na pesquisa exploratória que realizamos no banco de teses e dissertações da Capes utilizando os descritores Educação Especial e Educação Escolar Quilombola foram localizadas apenas duas dissertações de mestrado: “*A educação da pessoa com deficiência em comunidades de quilombos no Estado de São Paulo*”

(MANTOVANI, 2015) e “*Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação*” (ALMEIDA, 2018).

A pesquisa realizada por Juliana Mantovani buscou analisar a educação de pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa apontam a alta evasão escolar; avanços na legislação sobre educação quilombola e educação especial; valorização da escola por parte dos pais e dos alunos e enfrentamento de diferentes adversidades para se chegar à escola e nela permanecer.

O estudo de Roanne Almeida trouxe como discussão o projeto político- pedagógico de duas escolas quilombolas amapaenses e os estudantes com altas habilidades/superdotação. Os principais resultados da pesquisa foram: o estado do Amapá possui 21 escolas quilombolas e 1.955 estudantes matriculados, em 2017. Nesse ano, havia 271 matrículas de alunos com AH/SD.

Com relação ao PPP, a autora aponta fragilidades no âmbito da Educação Especial, pois sequer os alunos com AH/SD eram mencionados como público a ser considerado pela escola. A ênfase era nas limitações dos alunos, mesmo que os projetos de ambas as escolas tenham apresentado metas favorecedoras aos alunos. As análises das duas escolas propiciaram entender que há uma exclusão dos alunos com AH/SD no Amapá, com mais destaque nas escolas quilombolas.

Fizemos também mapeamento nos programas de pós-graduação em Educação, Ensino e Interdisciplinares (desde que abordassem relações étnico-raciais e/ou educação) do Estado da Bahia sobre a interface da educação especial com a educação escolar quilombola. Segundo a Secretaria do Estado da Bahia, são mais de 500 comunidades remanescentes de quilombo somente na Bahia, das quais 381 já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares e mais de 200 escolas quilombolas, não localizamos pesquisas. Isso demonstra a necessidade de estudos e pesquisas que procurem abordar essa temática.

O processo de escolarização de alunos com deficiência, principalmente, quando esses educandos são pertencentes aos quilombos, é marcado por inúmeras injustiças sociais e discriminação que fizeram com que esses grupos ficassem à margem da sociedade ao longo dos séculos, sem direito a educação e às políticas sociais.

A Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer as comunidades quilombolas, conforme expresso no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), como grupos étnicos com direito a políticas sociais. A partir de 2003 uma série de políticas públicas destinadas aos quilombolas, aqui compreendidos como grupo étnico, passaram a ser executadas pelo governo federal, dentre elas, a criação da Secretaria Especial

de Promoção da Igualdade Racial; o aumento da certificação das comunidades quilombolas e da regularização fundiária; a melhoria do abastecimento de água via PAC-FUNASA; conquista da casa própria via Programa Minha Casa Minha Vida; extensão do Programa Luz Para Todos e garantia da tarifa social; Assistência Técnica e Extensão Rural Quilombola; Selo Brasil Quilombola; construção de escolas quilombolas; acesso ao Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE Campo; aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Programa Brasil Quilombola (SANTOS, et al 2019).

Conforme apontado por Matos e Eugenio (2020):

No decorrer dos anos, a disputa jurídica em torno do artigo 68 tem se intensificado e inúmeros têm sido os conflitos, embates e debates dos remanescentes quilombolas com o capital. Um dos grandes enfrentamentos das comunidades quilombolas diz respeito à titulação das terras. Inúmeros são os conflitos e embates entre empresários ligados ao agronegócio, ao turismo e os quilombolas. O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil incide diretamente nos territórios quilombolas e gera diversos conflitos socioambientais (MATOS; EUGENIO, 2020, p. 26).

Um conjunto considerável de políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas passaram a fazer parte da agenda do governo. Essas ações tiveram a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades quilombolas, além de assegurar-lhes melhores condições de vida. A proposta de educação quilombola presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola foi uma das ações que configuram esse conjunto de políticas públicas.

Essas lacunas podem ser percebidas quando nos deparamos com a realidade prática de escolas quilombolas. Sendo assim, a educação quilombola é fruto das mobilizações sociais dos movimentos sociais negro e quilombola em sua relação com o Estado brasileiro.

O presente estudo tem por objetivo analisar os indicadores educacionais da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves.

2 METODOLOGIA

Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que segundo Chizzotti (2005) pode ser assim conceituado:

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar

decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI, 2005, p.102).

A pesquisa foi realizada no Baixo Sul Baiano e teve como *locus* a escola quilombola e na Secretaria da Educação do município de Presidente Tancredo Neves. O município possui uma extensão territorial de 417,2 km² e contava com 27 719 habitantes na última estimativa no ano de 2019. Sua densidade demográfica é de 66,4 habitantes por km² no território do município. Faz divisa com os municípios de Teolândia, Jiquiriçá e Piraí do Norte. Com relação às escolas, são 39 localizadas na zona rural e 33 na zona urbana.

No que se refere às atividades econômicas, a agropecuária e o comércio são as grandes fontes de renda do município. O produto interno bruto-PIB per capita no ano de 2017 foi de R\$ 8.407,72. Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010 foi de 0,559.

Fizemos o levantamento da localização e de como se encontram os alunos com deficiências matriculados na educação escolar quilombola. Os sujeitos desta pesquisa foram os professores e coordenadores pedagógicos que atuam na escola quilombola do município pesquisado.

Como instrumento para a produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com professores e coordenadores. De acordo com Gil (2011):

A entrevista apresenta vantagens como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2011, p. 45).

Para complementar a produção dos dados foram consultados os seguintes documentos: Diretrizes curriculares para a educação quilombola; o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE); Plano Municipal de Educação do município de Presidente Tancredo Neves e o Projeto Político-Pedagógico da escola quilombola do município.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB), parecer n° 27868619.5.0000.0055

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação no município de Presidente Tancredo Neves

Conforme previsto na LDB 9394/96, o município, por meio da Secretaria Municipal da Educação, oferece a educação básica com turmas nos seguintes níveis e modalidades: educação infantil, ensino fundamental, educação do campo, educação quilombola e educação de jovens e adultos. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), foram estabelecidas algumas diretrizes para a educação municipal, a saber:

Erradicação do analfabetismo; II- Universalização do atendimento escolar; III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV- Melhoria da qualidade da educação; V- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII- Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município; VIII- Cumprimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX- Valorização dos (as) profissionais da educação; X- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PMEPTN, 2015, p. 2).

No que tange às estratégias previstas no PME em seu art. 8º e que contempla a Educação Especial e a Educação Quilombola, destacamos:

I- Assegura articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais; II- Considera as necessidades específicas da população do campo e quilombola, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural; III- Garante o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV- Promove a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais (PMEPTN, 2015, p. 3).

Na análise do PME constatamos a inexistência de uma meta para a Educação Quilombola. Ao longo do documento são apresentadas cerca de vinte metas educacionais para serem atingidas nas diferentes modalidades, abrangendo itens e necessidades específicas no âmbito da educação municipal.

No que tange as metas e estratégias direcionadas a educação especial, o PME traz nesse documento esses desígnios para essa modalidade, contemplando a população de 4 a 17 anos, o ensino público e de qualidade a população com deficiência. Vejamos abaixo essas metas e estratégias estipuladas no documento para a educação especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PMETN, 2015, p.12).

São previstas 21 estratégias, dentre elas:

4.1 realizar um mapeamento dos alunos público alvo da educação especial, identificando os tipos de deficiências, através de uma articulação intersetorial entre as secretarias de educação, saúde e assistência social; 4.2 inserir a política de Educação Especial na proposta pedagógica da rede municipal em todas as etapas e modalidades de educação; 4.3 garantir momentos de diálogo, acompanhamento e orientação da família e do professor de forma a promover a articulação entre os profissionais do ensino regular e o especializado por meio das salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 4.4 aderir e implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo; 4.5 aderir e implantar salas de recursos multifuncionais nos distritos de Corte de Pedra e Moenda, a fim de facilitar o atendimento da demanda de alunos da área rural destas localidades; 4.6 promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; 4.7 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas municipais de ensino; 4.8 garantir a utilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) estudantes (as) com altas habilidades ou superdotação; (PMETN, 2015, 13).

Apesar das metas e estratégias descritas no PME do município estarem teoricamente de acordo com a legislação nacional que regem a educação especial, na prática essas metas e estratégias se esbarram na ausência de políticas públicas locais, como por exemplo, a formação continuada de professores, que é o elemento fundamental para atingir grande parte das metas estabelecidas no documento.

A proposta da educação inclusiva especial quando se negligencia uma dessas metas estabelecidas, fica impossibilitada de atingir seus objetivos, ou seja, a formação integral do indivíduo com deficiência. Nesse sentido, é preciso que aja uma cobrança para o cumprimento dessas estratégias e metas na educação especial, e isso deve partir daqueles que regem a educação pública municipal, ou seja, gestores, coordenadores e professores que fazem a educação escolar municipal acontecer.

O município possui um total de 72 escolas, sendo 68 delas municipais, 1 estadual e 3 particulares. Há um número significativo de alunos matriculados. De acordo com os dados do

Censo Escolar, no período de 2015 a 2019 estavam matriculados na creche 941 crianças. Nas creches, observou-se um constante crescimento no número de matrículas realizadas no decorrer dos anos analisados. O número de alunos matriculados na pré-escola foi de 3.316 alunos, na qual foi observado uma oscilação no aumento dos números de matrículas nos anos subsequentes. Já no ensino Fundamental anos iniciais e finais, entre 2015 e 2019 foram 22.872 alunos matriculados, com decréscimo de matrículas no período. A Educação de Jovens e Adultos contou com 545 alunos matriculados entre os anos 2015 a 2019. Também identificamos oscilação no número de matrículas no decorrer dos anos letivos analisados.

No que se refere ao número de matrículas de alunos com deficiência, constatou-se que em todas as modalidades de ensino desse município, ou seja, desde a educação infantil até a EJA foi de 610 alunos no total entre os anos de 2015-2019. Já na rede estadual e privada foram matriculados 162 estudantes com deficiência no período de 2015-2019.

Quanto ao número de alunos matriculados na Educação Quilombola, totalizou 145 matrículas nos anos de 2016 e 2019. O ano de 2015 ainda não contava com escola quilombola no município, por isso os dados analisados resumem-se aos anos de 2016 a 2019. Outro importante elemento constatado no município de Presidente Tancredo Neves é o fato de o número de escolas rurais ser maior que as urbanas, representando um quantitativo bastante expressivo. Diante disso, observamos que a educação do município pesquisado pode ser considerada como campesina. Já o quantitativo de alunos com deficiência matriculados na escola quilombola no referido município são 9, distribuídos na educação infantil e ensino Fundamental. As deficiências dos alunos matriculados na Escola Quilombola Alto Alegre são autismo e deficiência intelectual.

Tabela 01 – Escolas no município de Presidente Tancredo Neves- Bahia

Etapas	Zona Rural	Zona Urbana	Total
Creche	0	3	3
Ensino Fundamental Anos Iniciais e finais	39	29	68
Total	39	32	72

Fonte: Elaboração da autora conforme informações do site Cidades IBGE ⁵

⁵ <https://cidades.ibge.gov.br>

Diante dos dados apresentados, podemos observar que existe uma demanda por creches na zona rural. Essa constatação evidencia a necessidade de se pensar na construção de creches na zona rural, pensando numa perspectiva que contemple as peculiaridades do aluno do campo, nele incluída a educação quilombola e os estudantes público-alvo da educação especial.

Tabela 02: Número de alunos matriculados na rede municipal de Presidente Tancredo Neves em diferentes anos de 2015 a 2019

Anos	Educação Infantil	Fundamental	Educação de jovens e Adultos -EJA	Alunos com deficiência
2015	737	4.821	45	76
2016	898	4.761	22	92
2017	908	4.573	65	138
2018	856	4.371	287	159
2019	858	4.346	126	145
Total	4.257	22.872	545	610

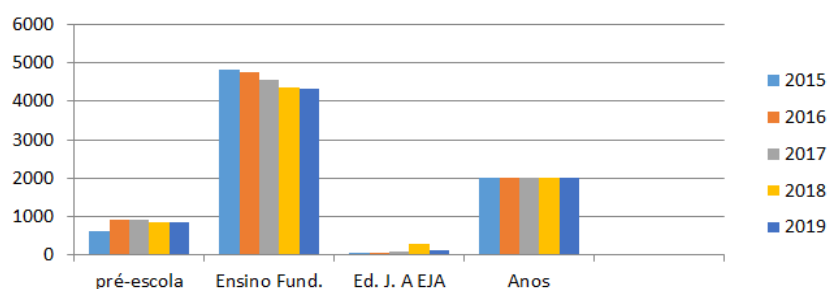
Fonte: Elaboração da autora conforme informações do site Cidades IBGE⁶

Observa-se que o número de matrículas vem sofrendo oscilações no decorrer dos anos, sendo constatados aumentos significativos na educação pré-escolar no ano de 2017, e nos demais anos teve uma leve redução do quantitativo de matrículas. Quanto ao número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, observamos um acréscimo a partir do ano de 2016, havendo uma pequena diminuição no ano de 2019. Essas oscilações podem estar ligadas a diversos fatores, dentre eles, o êxodo dos alunos, a evasão escolar, dentre outros.

Esses índices vêm sendo confirmados nos anos subsequentes como podemos observar os gráficos abaixo:

Gráfico 01: Número de matrículas da rede municipal de Presidente Tancredo Neves BA entre os anos de 2015 a 2019

⁶ <https://cidades.ibge.gov.br>



O gráfico traz o quantitativo de matrículas realizadas entre os anos analisados, confirmando as informações anteriores, em que constatamos uma leve diminuição do número de matrículas.

A análise dos indicadores educacionais se configura dentro da esfera da educação como fundamental, uma vez que é por meio desse instrumento que se adquire informações sobre o desenvolvimento educacional de cada município, tornando possível, granjear investimentos em planejamento da esfera pública. Vejamos o que diz Jannuzzi (2002) sobre esses mecanismos:

O uso e desenvolvimento dos indicadores sociais estão ligados aos investimentos em planejamento da esfera pública, no século XX. Entretanto, sua consolidação, no que se refere à área científica, ocorreu na década 1960, com a finalidade de compreender as consequências das políticas sociais e suas possíveis transformações nas diferentes sociedades. Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002, p.138).

Por meio dos indicadores é possível pleitear políticas públicas para amenizar os problemas identificados. Merece atenção a diminuição gradual do número de matrículas no Ensino Fundamental, mesmo tendo ocorrido um aumento expressivo da população, de acordo com a última estimativa do censo geográfico e a projeção da estimativa populacional para o ano de 2019. Nesta perspectiva, cabe às autoridades responsáveis pelo setor educacional averiguar os reais motivos da diminuição do contingente de matrículas na modalidade educacional.

Educação Escolar Quilombola e Educação Especial no município de Presidente Tancredo Neves

O território do Baixo Sul possui comunidades remanescentes de quilombos em todos os seus municípios. Por isso, é fundamental analisar os indicadores educacionais que contemplam esse grupo étnico, uma vez que sua população é predominantemente negra. Como afirma Souza (2005, p. 165), “os indicadores educacionais podem ser utilizados para focalizar a questão da desigualdade educacional”.

Sobre a educação especial e as primeiras pesquisas que relatam as iniciativas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, Rebelo e Kassar (2018) fizeram o levantamento dos indicadores educacionais referentes às matrículas desses alunos no Brasil de 1974 até 2014. Os autores apontam como a legislação educacional vai incorporando, no decorrer do tempo, diferentes sujeitos como público-alvo da política de educação especial e identificam aumento expressivo de matrículas.

A seguir, trazemos uma tabela de identificação do número de alunos matriculados nessas escolas no município pesquisado.

Tabela 03: Matrícula de alunos com deficiência na rede municipal de Presidente Tancredo Neves

Anos	Pré-escola	Ens. Fund.	EJA
2015	4	71	1
2016	5	87	0
2017	13	124	1
2018	15	142	2
2019	10	135	0
Total	47	559	4

Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves

Ao analisar o quantitativo de matrículas no decorrer dos anos analisados, podemos observar uma elevação expressiva do número de alunos matriculados nas classes de ensino regular, especialmente no ensino fundamental. Nos últimos anos, com a promulgação da Lei da Educação Especial a partir do Decreto no 3.298, de 20 de dezembro 1999, que

regulamentou a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, passou a dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Após da promulgação dessa Lei o acesso dos alunos com deficiência no ensino regular foi crescente em todas as modalidades da educação.

A instituição de uma política de educação especial, configurada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, segundo Bezerra (2017):

Ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no contraturno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos os alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum (BEZERRA, 2017, p.477).

Tabela 04: Tipos de deficiências encontradas nos alunos do município de Presidente Tancredo Neves

Deficiência	2015	2016	2017	2018	2019
Cegueira	2	2	2	2	2
Baixa visão	8	8	9	12	11
Surdez	3	3	1	1	1
Deficiência auditiva	5	3	1	1	1
Surdocegueira	-	1	1	-	-
Deficiência física	17	20	22	26	23
Deficiência intelectual	46	59	111	130	116
Deficiência múltipla	3	2	2	3	2
Autismo	3	5	9	14	45
Síndrome de Asperger	1	1	1	8	-
Síndrome de Rett	-	-	-	1	-
TDI	1	1	-	18	-
Total	89	105	159	217	202

Fonte: INEP/ Sinopses estatísticas da educação 2015-2019

No período de 2015-2019 foram matriculados em todo município 772 estudantes com deficiência, sendo 610 alunos na rede municipal e 162 matriculados na rede estadual e privada. Os alunos com deficiência intelectual constituem o maior número, conforme os dados acima. Chama-nos a atenção também o aumento de estudantes com transtorno do espectro autista. É importante, contudo, atentar-se ao fato de muitos alunos serem matriculados sem o laudo do psicólogo⁷ e não possuem um diagnóstico preciso, podendo levar a escola a dar uma condição de deficiência que na realidade não existe.

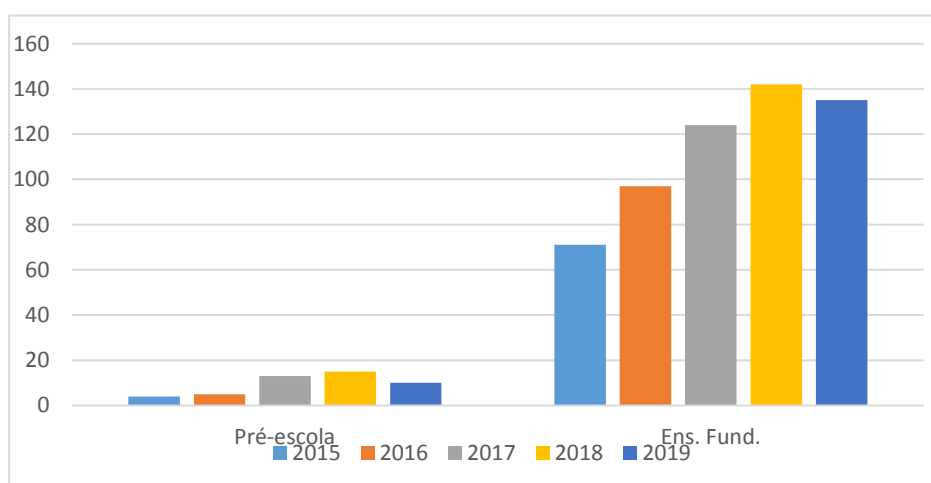
Tabela 05: Alunos com deficiência matriculados na Escola Quilombola Alto Alegre 2019

Autismo	Deficiência intelectual
2 alunos	1 aluno
Total: 3 alunos	

Os dados mostram que os alunos quilombolas com deficiências estão tentando se alfabetizar.

No gráfico a seguir trazemos os dados relacionados às matrículas no município pesquisado.

Gráfico 02- Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular do município de Presidente Tancredo Neves BA



⁷ É imprescindível uma discussão séria por parte das escolas do discurso presente nos laudos, visto que sujeitos sociais são fabricados por determinada categoria profissional e isso implica diretamente nas ações educativas e programas de formação continuada dos docentes para os trabalhos com as pessoas com deficiência.

Fonte: Censo escolar do município de Tancredo Neves

Esses dados nos possibilitam observar a elevação do número de matrículas dos alunos com deficiência no decorrer dos anos, com decréscimo no ano de 2019, tanto na educação infantil quanto do ensino fundamental. Mesmo com a implantação de políticas públicas, Rebelo e Kassar (2018, p.292) apontam que “ainda há formas de atendimento segregado”.

Sobre a inclusão desses sujeitos no espaço da escola, vejamos a fala de uma das entrevistadas:

A aprendizagem deles vou ser bem sincera com você, eles não têm rendimento nenhum, só avança um pouquinho aqueles que frequentam o NAAE (Núcleo de Atendimento Educacional Especializado). O aluno especial vai mais para escola para interagir e socializar, na maioria das vezes possuem síndromes e autismo e dificuldade de aprendizagem. Muitos pais não aceitam que seus filhos têm dificuldades de aprendizagem, que são especiais (PEDRA, 2019).

O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAAE) foi fundado pelo governo municipal em 2017 e é formado por uma equipe multifuncional, formados por fisioterapeuta, psicopedagogo, fonoaudióloga e professores especializados que atendem com dignidade os alunos da rede municipal e privada. Em 2020 atendeu a 100 crianças que apresentam diferentes demandas: dificuldades de aprendizagem, deficiências intelectual e motora.

Os alunos das escolas regulares que têm deficiência podem frequentar no contraturno duas vezes por semana. O NAAE tem como objetivo amenizar a dificuldade escolar do aluno, proporcionando uma melhor qualidade de vida. Segundo o Secretário da Educação, este núcleo surgiu para atender as diretrizes municipais previstas no PME. O Núcleo tem parceria com as Secretarias de Saúde e Assistência Social. Infelizmente, o NAAE não atende a todas as crianças com deficiência do município e possui poucos profissionais para o atendimento dos estudantes.

O relato acima, da coordenadora, aponta para a dificuldade de o sujeito com deficiência ser visto como sujeito de direito a uma educação e proposta pedagógica que contemple suas características. Neste sentido, o discurso colonial, a colonialidade, produz o outro como “incapaz”, menos humano e isso parece ocorrer com os sujeitos que portam alguma deficiência.

Concordamos com o pensamento de Boaventura (2007) que traz a justiça social como um dos mecanismos para compreendermos a justiça cognitiva como um processo em que os

distintos conhecimentos colaboram para o conhecimento de mundo como uma proposta emancipatória.

No âmbito da reconstrução epistemológica (confrontação entre conhecimento regular e conhecimento emancipador) é necessário buscar uma “ecologia dos saberes” isto é um processo em se objetiva a igualdade nas relações entre os distintos saberes, em busca de viabilizar outras formas de saber, com destaque para o conhecimento subalternizados, por vezes reduzido e silenciado pelos processos de colonialidade (SANTOS, 2007, p. 45).

Nesse sentido, podemos relacionar a ausência ou ineficácia de uma política pública inclusiva no município analisado com o conceito de colonialidade e decolonidade abordado por Quijano (2007) e sua relação com o poder:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Os reflexos da colonialidade e do colonialismo ainda são sentidos e visibilizados no cenário brasileiro. A exemplo disso, vemos a demora e indisposição de criação de políticas públicas voltadas a atender as demandas dos grupos sociais marginalizados e, quando ocorre a implementação dessas políticas, essas esbarram em questões emblemáticas que vão desde falta de qualificação profissional na atuação com esses grupos, quanto a ineficiência dessas políticas por falta de estímulos daqueles que estão exercendo o “poder”. O reflexo disso é constatado quando vamos a campo e constatamos uma inclusão excludente, como no caso do município analisado.

No que tange à educação especial e quilombola no município *locus* dessa pesquisa observamos a necessidade de uma educação intercultural que incorpore a cosmovisão e o modo de ser dos grupos em destaque, que segundo Radeck (2009):

A Educação Intercultural estimula a criação de “entrelugares” nos quais interagem diversos significados. Nas políticas educacionais se deve considerar como a diversidade forma parte dos sistemas de raciocínio e atitudes dos professores, alunos e seus familiares, administradores educacionais e comunidades. (RADECK, 2009, p. 9798).

Apesar de existir políticas públicas de inclusão implementadas no município, foi constatado que não existe um comprometimento para sua implementação efetiva nas escolas municipais.

Dialogando com Meletti e Ribeiro (2014) sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência, os autores enfatizam que:

O acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com deficiência e sua inserção em processos efetivos de escolarização, o que pode ser verificado por meio dos dados oficiais que relacionam a idade do aluno com a série frequentada” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 178).

Apenas a garantia do ingresso no ambiente escolar (matrícula) sem que condições de permanência sejam garantidas, o que demanda política de formação continuada dos professores, adequações arquitetônicas e curriculares, pode levar a escola a reproduzir, no sentido bourdieusiano do termo, as práticas pedagógicas, ou seja, “(...) o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.2015).

De acordo com Silva; Miranda e Bordas (2019), “para que os professores possam atuar de forma contundente no sentido de garantir um maior desenvolvimento dos alunos dentro de suas limitações, potencialidades e especificidades; é importante que adaptações no currículo sejam feitas”. A adequação curricular às necessidades educacionais especiais é uma demanda urgente, tendo em vista que a efetivação da inclusão só ocorrerá quando existir uma relação entre o currículo escolar e formação continuada dos docentes que atuam diretamente na educação básica.

Desse modo, compreendemos que não existem mais possibilidades para a escola continuar atuando de forma excludente perante os seus alunos, agindo e operando como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos e ao mesmo tempo operando com um currículo que não seja adaptado para os sujeitos com deficiências (CARRIL, 2017).

Essa perspectiva também é abordada por Bezerra (2017), para o autor a escola brasileira sofreu poucas alterações substanciais para o recebimento dos estudantes com deficiência. Bezerra ainda infere que:

Entendo, porém, que esse tratamento igualitarista aos alunos com limitações intelectuais e/ou físicas na escola comum, ao ser levado às últimas consequências, não só lhes cerceia o direito ao pleno exercício da cidadania, como tende a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e cultural (BEZERRA, 2017, p.484).

Assim, fazer as adaptações curriculares nas escolas quilombolas com estudantes com deficiência é uma condição necessária para que não haja a exclusão do interior desses discentes. De acordo com Zanato e Gimenez (2017, p. 2989 apud SILVA; MIRANDA;

BORBAS, 2019, p. 45) as adaptações curriculares podem ser compreendidas como uma “uma possibilidade no aprendizado, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem”.

Os mesmos autores prosseguem e afirmam que “Em linhas gerais, entende-se que o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atenda às necessidades dos alunos”. (ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 290).

As adaptações curriculares podem ser compreendidas como “uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem” (ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 2989). Nesta perspectiva, é preciso levar em consideração que cada aluno tem seu tempo de aprender, bem como formas diferentes de construir suas aprendizagens, o que, exigindo, de modo imprescindível, uma adaptação curricular para assegurar a aprendizagem de todos.

Pensar numa proposta educacional que atenda as demandas específicas de um determinado grupo étnico-racial é compreender que essa comunidade necessita de uma proposta educacional que contenha em seu currículo escolar elementos que atendam suas especificidades, garanta o aprendizado, o pleno exercício da cidadania, o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território.

O Parecer do CNE/CEB nº 7/2010 nos informa que a educação escolar quilombola deve ser desenvolvida em:

[...] unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à esfericidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2010).

O Parecer ainda estabelece normas sobre como deve ser a estrutura das escolas, atendendo aos critérios de vigilância sanitária, inclusão digital, conexão com internet e demais aparatos tecnológicos digitais, condições não presentes no momento na escola de Alto Alegre.

Com relação à matrícula, os dados abaixo evidenciam a redução do número de estudantes na educação quilombola no município de Presidente Tancredo Neves.

Tabela 06: número de alunos matriculados na escola quilombola total de alunos e matriculados e com deficiência

Ano	EEQ Ed. Infantil	Ensino Fund. I	E Esp. Ed. Infantil	E Esp. Ens. Fund
2016	12	51	-	-
2017	4	23	1	2
2018	2	22	1	2
2019	5	26	-	3
Total	23	122	2	7

O número de matrículas na escola quilombola vem caindo nos últimos anos, tanto na educação infantil, quanto no ensino Fundamental I, observada em todos os anos. O quantitativo apresentado diz respeito aos alunos que se declaram pertencentes ao Quilombo, matriculados no ensino regular e alunos especiais quilombolas, ou seja, residem no Quilombo Alto Alegre. No ano de 2016, não houve matrículas de alunos quilombolas com deficiência, diferentemente dos anos subsequentes.

Sobre os desafios encontrados na escola, a coordenadora nos disse que:

As dificuldades encontradas é por ser multisseriada, pois atende do maternal ao 5º ano. Isto dificulta bastante principalmente para quem tem 20 horas. O transporte escolar, no termo de buscar o aluno de casa para escola para a gente é uma dificuldade muito grande e esta falta do aluno na escola não deixa de acontecer e sem contar que às vezes vem a desistência do próprio aluno por questão de a própria educação de não correr atrás destes alunos que são evadidos (TERRA, 2019).

As escolas multisseriadas têm sido identificadas como um dos grandes desafios das escolas localizadas em áreas rurais. Mesmo com a política de nucleação realizada em diversos municípios, a multisseriação é uma realidade em diversos municípios brasileiros. Pesquisa exploratória por nós realizada na BDTD localizou 170 pesquisas utilizando o descritor escola multisseriada, o que demonstra o quanto essa forma de organização do ensino ainda se faz presente no país.

Alguns pontos em comum dessas pesquisas são referentes às condições de infraestrutura da maioria das escolas na zona rural, parte delas funcionam em situações precárias, o que dificulta ainda mais o processo inclusivo e a proposta de educação diferenciada da educação do campo e quilombola, que deve assegurar uma pedagogia própria

no que se refere às especificações étnico-culturais, já que realmente não é fácil o trabalho docente, bem como dos demais que pensam a escola.

Dessa maneira, os desafios são diversos, dentre eles, a necessidade do professor ter que elaborar diversos planejamentos para contemplar cada aluno inserido na sala de aula. Além de a escola ser multisseriada, que por si só já se configura como um grande desafio, a escola possui alunos quilombolas com deficiência matriculados no ensino regular, o que exige uma formação específica do professor, além de se configurar como mais um desafio. É imprescindível que os projetos pedagógicos contemplem as diferenças socioculturais desses sujeitos.

Sobre a proposta de inclusão, o Decreto 6949/2009, em seu Artigo 9º sobre a acessibilidade e os direitos da pessoa com deficiência destaca que:

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.(BRASIL, 2009).

Na fala da coordenadora entrevistada, além dela relatar os desafios que permeiam o ensino multisseriado, ainda apontou o transporte escolar como sendo um dos empecilhos que por vezes, contribui para a diminuição da frequência, além de provocar a evasão do aluno matriculado no campo, apesar do MEC possuir um programa específico para o transporte escolar.

Essa constatação é motivada por diversos fatores, dentre os quais destaca-se a ingerência na condução dos recursos destinados a essa finalidade, causados por fatores políticos internos, que acabam contratando serviços de transportes precários, além da falta de compromisso e responsabilidade dos responsáveis pelo transporte público escolar. Vejamos o que diz o documento oficial que regulamenta e estabelece o transporte escolar como direito fundamental do aluno, especialmente, os residentes na zona rural:

É garantia constitucional o direito à Educação, sendo dever do Poder Público seu acesso pleno, disponibilizando, inclusive, transporte escolar gratuito aos educandos matriculados em escolas públicas, em especial àqueles residentes em áreas rurais, em observância ao disposto nos artigos 208, VII, da CF e 54, VII, do ECA (BRASIL, 1990).

Neste sentido, não há justificativa para a ineficiência desse serviço oferecido no município de Presidente Tancredo Neves, o que traz enormes prejuízos escolares para os alunos residentes na zona rural.

No que diz respeito aos indicadores da avaliação da qualidade do ensino da educação básica, buscamos analisar o Índice da Educação Básica IDEB nos municípios que serviram de cenário para esse estudo. Nesse sentido, a avaliação do Sistema Educacional vem se consolidando nos últimos anos a partir dos resultados dos alunos, como uma maneira de verificar o desenvolvimento das instituições escolares (MELO, 2012). Esses resultados/avaliações são utilizados na prestação de contas das escolas ao sistema educacional por meio de responsabilização.

Segundo Afonso, a responsabilização da política educacional segue a lógica do mercado porque o “Modelo se apoia no controle administrativo, são preferidas formas de avaliação predominantemente quantitativas, como as que são utilizadas em testes objetivos ou padronizados, que facilitam a mediação e permitem a comparação dos resultados acadêmicos” (AFONSO, 2014, p.46).

As metas definidas para o IDEB acabam por direcionar as ações do município. Abaixo apresentamos o IDEB observado e a meta projetada para os anos de 2015 a 2017 no município de Presidente Tancredo Neves para os anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 07: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB - anos iniciais/ IDEB Observado e metas projetadas

Anos	Ideb observado	Metas Projetadas
2015	4.8	3.8
2017	4.8	4.1

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2020)

Observamos que os dados acima trazem uma importante constatação: o fator índice de desenvolvimento da educação básica –IDEB observado no município ter sido maior que as metas projetadas para os anos analisados. Contudo, isso não implica diretamente em melhoria da qualidade da educação básica. Considerando a fala de uma das entrevistadas mencionadas anteriormente neste artigo, aos discentes quilombolas com deficiência não têm sido garantidas

as condições de aprendizado que levem a uma justiça social e curricular. No que se refere ao funcionamento da educação quilombola no município:

A educação quilombola no município funciona de igual para igual dentro da secretaria de educação do município em geral, não tem diferença. Não tem conteúdo específico para trabalhar com os alunos quilombolas. Só trabalhamos com a cultura afrodescendente em 20 de novembro. A escola funciona normalmente como qualquer outra do município. (Pedra, 2019).

Uma escola para ser quilombola necessita, obrigatoriamente, atender alguns requisitos básicos que são estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola instaurada pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida 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, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 42).

Ao analisar a fala da coordenadora entrevistada para essa pesquisa, no relato acima podemos perceber um fator importante, a folclorização da cultura quilombola. Essa constatação nos leva a perceber que a educação quilombola oferecida no município não leva em consideração os elementos previstos nas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola. A proposta diferenciada de ensino se restringe a um documento formal, enquanto que na prática o ensino se limita apenas a alguns elementos que fazem parte da cultura.

Sobre a necessidade de se adotar uma proposta de ensino que contemple os diferentes indivíduos inseridos no espaço escolar Radeck (2009) afirma que:

Partindo desta perspectiva, se justifica o estudo e os debates que defendem uma Pedagogia Intercultural que compreenda a educação como um conjunto de relações de caráter complexo e polifônico que garanta o direito à diferença e estimule a troca e partilha entre os diferentes. A diferença não pode ser tratada como um déficit. A Educação para a alteridade leva em conta a influência da diversidade e do contexto no currículo, horário, lazer, educação ambiental, corporeidade e violência escolar (RADECK, 2009, p. 9799).

A educação intercultural se manifesta através do incentivo do professor na promoção de debates que favoreçam um diálogo entre educador e educando, tornando possível uma maior vazão, dando vida às reflexões que estão em fase de aperfeiçoamento e construção cultural a partir do convívio com pessoas que praticam outros dialetos e idiomas (RADECK (2009). Essa atitude contribui para instigar o acesso com saberes diversos, que mesmo sendo

pertencentes ao contexto familiar e regional propicia um olhar distinto diante de uma variedade de tentativas, diferenças e semelhanças em uma “suposta” cultura dita até então. “Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e classificar significa estabelecer uma metodologia com critérios e parâmetros em torno dos quais, cada elemento, pode ser incluído em determinado contexto e circunstância” (SILVA, 2005, p. 41 apud RADECK, 2009, p. 19799).

Para Quijano, a colonialidade do saber pode ser compreendida como a coerção de outros modos de produção de conhecimento não-europeus, que denega a contribuição do intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (QUIJANO, 2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Já segundo Walsh (2006, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22), a colonialidade do ser é pensada, nesse contexto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa rejeição, de acordo com Walsh (2006), insere problemas legítimos em volta da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Essa negação pode ser constatada na pesquisa em foco, ao negligenciar aos alunos quilombolas e com deficiência uma proposta curricular que contemple suas especificidades.

No que se refere à colonialidade do poder, esta por sua vez “reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (OLIVEIRA; CAUDAU, 2010, p. 22). Essa repressão se estende até os dias atuais, através da recusa de assegurar a igualdade de direitos para os grupos “minoritários.

De acordo com Sacristán (2000):

Não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária (SACRISTÁN, 2000, p.10).

No ensino fundamental anos finais a meta projetada para o IDEB não foi atingida, havendo uma diminuição em relação ao ano de 2015, conforme tabela abaixo.

Tabela 08: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB – dos anos finais Ideb Observado e metas projetadas

Anos	Ideb observado	Metas projetadas
2015	3.2	3.7
2017	3.1	3.9

Fonte: QEdu – Dados do Ideb/Inep ⁸(2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou-nos fazer uma análise dos indicadores da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves. Constatamos a ausência de uma proposta curricular pedagógica nos documentos oficiais que regem a educação municipal.

Outro aspecto que pôde ser evidenciado é a formação insuficiente dos docentes para atuação com os alunos com deficiência e com a própria proposta da Educação Quilombola, não tendo sido identificado uma proposta de ensino que contemple as peculiaridades dos alunos quilombolas deficientes, fator esse que exige uma proposta de formação continuada para os docentes, além de criação de políticas públicas municipais que assegurem a esses educandos uma educação que esteja de acordo com suas demandas. Outra questão que se faz necessária ser implantada nas escolas do município é a reelaboração do Projeto Político Pedagógico –PPP, devendo inserir ações pedagógicas que contemplem esses indivíduos.

Nesse sentido, a educação intercultural apresenta-se como proposta viável para a educação municipal, por meio de uma ação educacional voltada a alteridade dos seus alunos, levando em consideração a influência da diversidade e do contexto no currículo no que se refere aos aspectos culturais, sociais e étnico-raciais que incorpora desde às necessidades educacionais especiais, aos elementos identitários e culturais que compõem o universo da educação quilombola.

Todos esses aspectos devem, de certa forma, levar em conta as modernas teorias da educação inclusiva como uma forma de estudar e debater a dimensão das políticas públicas para os diferentes grupos como referencial de cultura e intercultural.

⁸ QEdu.org.br

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Roanne. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de Escolas Quilombolas Amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação da Bahia**, 2006.

BEZERRA, Govani F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, vol.22, n.69, p. 475-497, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para a compreensão do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto Legislativo nº28, de 14 de setembro de 1990. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. **Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde**. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm – Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Organização das Nações Unidas – ONU**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm . Acesso em: Maio de 2020.

CARRIL, Lourdes de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 22, n.69, p.539-564, 2017.

CAUDAU, Vera Maria Ferrão. **Entre escola e práticas interculturais, tendo como referência um curso inspirado na pesquisa-ação** Petrópolis: Vozes, 2010.

CEP, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia parecer n° 27868619.5.0000.0055 , 2020.
CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Repensando a prática de uso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. In: Tania Margarete Mezzomo Keinert; Ana Paula Karruz. (Org.). **Qualidade de vida: observatórios, experiências e metodologias**. 1ed. São Paulo: AnnaBlume, 2002. p. 53-72.

MATOS, Welsey S.; EUGENIO, Benedito. Pesquisa e produção do conhecimento: entrevista com José Maurício Arruti. **Odeere**, volume 5, número 9, p.23-48 2020.

MELLETTI, SMF, RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.34, n.93, p.175-189, 2014.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos: território da memória em uma comunidade negra rural**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. P. 201-246.

RADECK, E. Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros. **Anais XIX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUC/PR, 2009.

REBELO, A.S.; KASSAR, M.C.M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, out/dez. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, E.D. et al. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro **Educ. Real**. vol.44, n.01, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 120.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. G. A. Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina -Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, vol.4, p.1-18, 2019.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2005. p. 11.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

TANCREDO NEVES. **Plano Municipal de Educação de Tancredo Neves**. Bahia, 2015.

ZANATO CB, GIMENEZ R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 10 - nº 2, p. 289-303, jul/dez, 2017.

MANUSCRITO 02: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO BAIANO

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões sobre as práticas educativas dos professores que atuam na escola quilombola Alto Alegre no município de Presidente Tancredo Neves, buscando verificar as interfaces dessa modalidade educacional com a educação especial. O objetivo deste estudo foi investigar as práticas educativas dos docentes frente aos alunos quilombolas com deficiência. A pesquisa adotada aqui é de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso. Os resultados apontam que a secretaria de educação do município não promove formação continuada para a equipe pedagógica que atua na educação escolar quilombola e educação especial. Notou-se que não existe uma preocupação para adequação do planejamento pedagógico para atuação na educação escolar quilombola e educação especial, caracterizando uma inclusão excludente. No que se refere ao perfil dos alunos quilombolas com deficiência matriculados na escola pesquisada, constatou-se que são em sua maioria pertencentes à zona rural, além de pertencerem às famílias de baixa renda, o que demanda um olhar diferenciado e uma prática pedagógica que contemplem o perfil socioeducacional e cultural desses sujeitos. Conclui-se que não existe uma prática educativa intercultural na interface da educação escolar quilombola e educação especial no município pesquisado.

Palavras-Chave: Práticas Educacionais. Educação Quilombola. Educação Especial. Interfaces

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre as práticas educativas a interface da educação escolar quilombola e educação especial no município de Presidente Tancredo Neves. As discussões sobre essa temática ainda são muito precárias, o que limita a criação de novas políticas públicas de inclusão e da educação escolar quilombola, além de contribuir para a precarização do processo de ensino aprendizagem para os grupos socioeducacionais menos favorecidos e que sempre viveram à margem da sociedade.

A Bahia é o estado brasileiro que possui maior número de comunidades quilombolas e o segundo com maior número de escolas, ficando atrás apenas do estado do Maranhão e, mesmo assim inexistente uma proposta pedagógica para as escolas quilombolas.

Neste sentido, o presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com docente que atua em uma escola com estudantes quilombolas com deficiências no município de Presidente Tancredo Neves, lócus de realização da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A pesquisa cujos resultados são aqui apresentados é qualitativa do tipo estudo de caso, que segundo Chizzotti (2005) pode ser assim conceituado:

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI, 2005, p.102).

A pesquisa em questão teve como cenário o Baixo Sul Baiano, a saber, no município de Tancredo Neves, e teve como *locus* a escola quilombola e a Secretaria da Educação do município de Presidente Tancredo Neves. Os habitantes se chamam “tancredenses”. No que se refere às atividades econômicas, a agropecuária e o comércio são as grandes fontes de renda do município. O produto interno bruto-PIB per capita no ano de 2017 foi de R\$ 8.407,72. Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010 foi de 0,559.

Fizemos o levantamento da localização e de como se encontram os alunos com deficiência matriculados na educação escolar quilombola. Constituem os sujeitos desta pesquisa docente e coordenadores pedagógicos que atuam no município e na escola quilombola. A entrevista é uma técnica de produção de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a docente que leciona na escola quilombola Alto Alegre.

Como técnica de produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, que de acordo com Gil (2011):

A entrevista apresenta vantagens como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2011, p. 45).

Para complementar a produção dos dados, foram consultados os seguintes documentos: Diretrizes curriculares para a educação quilombola; o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE); Plano Municipal de Educação do município de Presidente Tancredo Neves e o Projeto Político – Pedagógico da escola quilombola do município.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB), parecer nº 27868619.5.0000.0055.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Formação continuada para os professores da escola quilombola

A formação continuada para professores da escola quilombola que atendem discentes da educação especial é uma necessidade no âmbito escolar, uma vez que esses estudantes possuem características e demandas formativas que precisam ser consideradas no momento de planejamento do currículo e das aulas.

Nesse processo, os professores necessitam estar empenhados em buscar uma prática educativa-orientativa para lidar com os alunos com deficiência (RODRIGUES, 2017). Para isso, é preciso buscar uma formação técnica. De acordo com Garcia (2013) e Santos (2002), a reconversão dos professores passa ser uma metodologia aplicada pela política de educação, por meio de treinamentos, aperfeiçoamentos, formação continuada, aprimorando o exercício da profissão.

A formação continuada para professores que atuam na educação inclusiva começou a ganhar espaço a partir do ano de 2003 por meio do Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade, cujo objetivo era difundir a política da educação inclusiva no país, formando gestores e educadores capacitados (RODRIGUES, 2013).

Os desafios enfrentados na docência em escolas localizadas em áreas quilombolas são vastos, estendendo-se tanto para os professores das comunidades como para os que não são da comunidade, conforme cita Mantovani (2015).

Sobre as especificidades da educação quilombola e a necessidade de uma proposta pedagógica conduzida pelos professores que atuam diretamente com esse público alvo, Mantovani (2015) ressalta que:

Na educação escolar quilombola, por toda especificidade que compreende, a garantia do acesso implica literalmente a chegada até a escola; a permanência exige uma discussão sobre as condições de ensino oferecidas pela escola, passando pela estrutura política e pedagógica e chegando até os docentes. As condições adequadas de permanência levam ao consequente sucesso escolar (MANTOVANI, 2015, p. 13).

Atrelada à proposta da educação escolar quilombola encontra-se o aluno com deficiência, que possui o direito, assim como os demais, de ter acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, é imperativo a necessidade de um currículo e de práticas pedagógicas

que valorizem a história e a cultura das comunidades e que discutam suas necessidades e realidade, sendo determinantes para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar.

De acordo com Mantovani (2015, p. 14), “a formação do professor é outro ponto que merece destaque e recebe atenção no Artigo 18 dessa resolução”. Nesse sentido, é preciso conhecer a fundo os profissionais que irão atuar no processo ensino aprendizagem desses educandos e também a identificação das necessidades desses profissionais, pois a realização de seu trabalho se configura de extrema importância. Precisam ter as reais condições de trabalho para a execução de um papel chave na educação escolar.

Dialogando com Ferreira (2017) sobre a formação docente, a autora ressalta que:

A formação docente é um processo dinâmico, contínuo e/ou ininterrupto. Contudo, não deve ser compreendida pelos professores apenas como um processo rigidamente obrigatório (considerando que tal processo é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96), mas como um percurso humanitário, uma vez que além de multiplicador de conhecimentos - na posição de quem ensina - o professor também se encontra na posição de aprendente, refinando não apenas a sua formação docente, mas especialmente, sua formação humana, sua vida (FERREIRA, 2017, p. 119).

Pensando na formação docente destinada à prática de professores que atuam com alunos quilombolas e deficientes na escola municipal Alto Alegre do município de Presidente Tancredo Neves, buscamos nesse capítulo analisar se a atuação da professora frente a estes alunos contribui para a formação integral desses indivíduos, e se essa prática oportuniza à autoaceitação dos alunos remanescentes de quilombos, além da autonomia desses indivíduos. Desta forma, este capítulo tem por finalidade apresentar um panorama acerca da formação docente da professora da Escola Quilombola Alto Alegre.

Foi realizada uma entrevista com a professora que atua na escola quilombola no turno vespertino, levando em consideração dois aspectos importantes: sua atuação na educação especial e seu trabalho voltado para os alunos quilombolas com deficiência. Às questões levantadas dizem respeito às situações centrais no que se refere à prática docente e suas interfaces com a educação especial e a educação quilombola.

Achamos prudente indagar da informante da pesquisa questões fundamentais que nos desse suporte para compreender se sua prática pedagógica atende às especificidades da educação escolar quilombola e da educação especial, e para isso, indagá-la a respeito dos motivos e/ou razões que a levou a escolher a profissão de professora, entendemos que é fundamental para poder verificar se a atuação dela promove a formação integral dos alunos com deficiência. A professora respondeu que:

Na verdade, eu nem tinha incentivo para ser professora, pois o município não tinha uma extensão, uma faculdade, aí quando chegou a primeira extensão da Faculdade de Pedagogia eu fiz a inscrição, passei e eu comecei a ter o gosto para ser professora. E aí, todo mundo foi tendo o gosto e gostando de ser professora e encaixei ali e foi sendo bom ser professora (SOL, 2019).

Essa fala da docente é uma característica de muitos professores, conforme nos aponta o estudo realizado por Santos (2015):

Pesquisas apontam que menos de 2% dos estudantes na fase de vestibular escolhem a profissão docente. Na lista das profissões mais procuradas a Licenciatura ocupa o 37º lugar. Em São Paulo, a cada dia cinco professores abandonam a profissão e em Minas, são três profissionais por dia que se afastam das salas de aula. Há uma preocupação das autoridades governamentais Federais e Estaduais sobre a escassez eminente de professores no Brasil, o que já é uma realidade em algumas áreas como Física, Química e outras (Santos, 2015, p. 350).

Outra questão importante que foi levantada junto à professora está atrelada aos aspectos que facilitam/dificultam seu trabalho pedagógico:

Assim né, é acredito que ajudar né? Muito bom ajudar o próximo, ajudar o outro a gente a tirar a criança e ainda lhe ensinar a aprender a ler, a ver o mundo né? Em si a sociedade ser um cidadão de bem. Eu acho que é muito gratificante para gente em querer ajudar alguém. Dificuldade acredito que seja a falta de material e trabalhar em uma classe multisseriada (SOL, 2019).

As dificuldades relatadas pela professora fazem parte do cenário da escola pública, principalmente. A desvalorização profissional, a falta de recursos, infraestrutura adequada, materiais didáticos, dentre outros são alguns dos fatores que dificultam o processo pedagógico na educação básica.

O Brasil é um dos países do mundo que mais desvaloriza a educação pública e essa desvalorização envolve os aspectos mencionados acima, fazendo com que o país ocupe os piores índices de qualidade de educação básica no Ranking mundial. Em seguida, levando em consideração a necessidade de formação continuada para o trabalho com alunos deficientes e na educação quilombola, indagamos a professora sobre a formação continuada, mais especificamente se durante sua formação, ela cursou alguma disciplina ou estudou conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, ela respondeu que: “Estudei. Não lembro muita coisa, pois era apenas um dia em uma vez por mês a Licenciatura em Pedagogia e quando concluí o curso, fiz uma Pós em Psicopedagogia” (SOL, 2019).

Sobre a necessidade de uma proposta pedagógica adequada frente aos educandos deficientes quilombolas, Mantovani e Gonçalves (2017) ressaltam que o direito do aluno quilombola com deficiência leva em consideração aspectos fundamentais que são

consolidados na Resolução n.º. 8, de 20 de novembro de 2012, na qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, trazendo avanços significativos que merecem destaque e discussão. As autoras ainda prosseguem afirmando que artigo 1º, no item II do primeiro parágrafo, menciona à Educação Especial ao firmar os níveis e modalidades que a Educação Escolar Quilombola deve contemplar:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: [...] II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive Educação a Distância (BRASIL, 2012, p.3 apud MATNTOVANI; GONÇALVES, 2017).

Observamos que apesar dos documentos oficiais que orientam os objetivos e direcionam como deve ser a atuação pedagógica desses alunos no ensino regular, podemos constatar que o exercício docente da professora elegida para essa pesquisa demonstrou-se deficitário, justamente pela inexistência de uma política de educação e formação continuada para a atuação pedagógica adequada com esses estudantes (quilombolas) com deficiência, desvirtuando as propostas educacionais preconizadas para essa modalidade educacional.

Indagamos a professora também se a Secretaria de Educação promove formação acerca das relações étnico-raciais e da Educação Inclusiva, obtivemos a seguinte resposta:

Até aqui, até o momento, que eu lembre não. Fala em discussões quando tem a Jornada Pedagógica tudo mais, mas formação continuada ainda não. Nós que trabalhamos em escola quilombola não temos este apoio, que deveríamos ter. Em relação a Educação Inclusiva também nunca fiz formação continuada. Veio aqui uma menina de Santo Antônio que falou muita coisa da BNCC que está aí, né? Falou muita coisa, né? e agora acho que o município vai ter que se acordar, precisa acordar, e aí, agora tá começando a escadinha, começando a pisar no primeiro degrau, e aí, eu acredito que vai subindo e acredito que vai surgir efeito, mas até o momento precisa muito a ser feito (SOL, 2019).

Diante do relato da professora, podemos observar o descaso da secretaria de educação do município, no que se refere à necessidade de formação continuada para a atuação docente dos professores nessas duas modalidades educacionais, o que reflete na atuação inadequada frente e esses educandos.

Segundo Ferreira (2006, p. 231 apud SÁ, 2012, p. 6) hoje em dia espera-se que o professor tenha a capacidade de compreender a diversidade presente no contexto escolar e necessita que o mesmo esteja aberto a práticas novas na sala de aula. Os autores ainda prosseguem no que se refere ao novo perfil do professor: “[...] o professor deve adquirir

conhecimentos sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiência etc.) de cada um de seus alunos, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações” (FERREIRA, 2006, p. 231).

No caso específico de alunos com deficiências e quilombolas, além da necessidade do professor conhecer as características individuais da deficiência do aluno, ele precisa conhecer a cultura deles, por conseguinte, seria interessante que o professor fosse da comunidade quilombola na qual ministrará aulas.

No que tange à necessidade de formação continuada para a atuação na educação especial, também questionamos a professora, na qual alcançamos a seguinte resposta:

Nunca fiz curso de formação sobre educação especial. O conhecimento que tenho foi através da faculdade que cursei algumas disciplinas sobre educação especial, que trouxe uma base para lecionar esta modalidade de ensino, mas preciso de mais suporte, de mais incentivo e mais conhecimento. A educação do nosso município deve ter um olhar diferenciado para essas crianças, pois só interagir não é o suficiente, nós queremos que a educação aconteça de fato com este público. As vezes por conta própria, leio revistas, pesquisas que falam sobre a educação especial para que possa inovar com meus alunos (SOL, 2019).

A inexistência de uma política de formação continuada para a atuação dos professores junto aos educandos com deficiência traz à tona o descaso do município com a inclusão escolar destes alunos, ferindo os princípios legais contidos na LDB que preconiza pelo acesso e permanência, e conseqüentemente, uma educação de qualidade para todos indistintamente.

Vejamos o que diz o artigo 15 da LDB sobre a necessidade de organização curricular e da necessidade de uma atuação adequada frente ao aluno com necessidade educacional especial Brasil (2001):

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Inserido na proposta da educação escolar quilombola encontra-se “o aluno com necessidades especiais, que assim, como os demais, possui o direito de se escolarizar” (MANTOVANI, 2015, p. 16). Desta forma, observamos a extrema necessidade de um currículo e de práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura das comunidades e que fale de suas necessidades e realidade é fundante para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar (MANTOVANI, 2015).

A LDB/96, em seu art. 26, assegura o direito à diversidade, à pluralidade cultural e às relações étnico-raciais ao mencionar como esta temática deve ser abordada na educação escolar. Na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), mais precisamente no Eixo VI, da “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, a educação quilombola é discutida com detalhamento (SÁ, 2012, p. 7).

Ainda segundo a mesma autora esse “documento fala da garantia de uma legislação específica para a educação escolar quilombola, com a participação do movimento negro quilombola e preservação de suas manifestações culturais” (SÁ, 2012, p. 7). O documento ainda garante a infraestrutura escolar e formação inicial e continuada dos profissionais da escola, destacando a prioridade pelos professores quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola, além de contar com os aspectos normativos que conduzem a educação brasileira, precisa inserir nos seus currículos “a conceituação de quilombo; a articulação entre terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura”. (BRASIL, 2011, p. 8)

Por isso, a formação do professor é um ponto que merece destaque numa proposta curricular pedagógica, e que foi contemplado no Artigo 18 dessa resolução (MANTOVANI, 2015). Por isso, é preciso que os professores tenham em mente e conheçam mais profundamente esses alunos e suas necessidades, além de dominar as ações pedagógicas para desenvolver seu trabalho. Para isso, é fundamental ter a disposição do professor condições estruturais e pedagógicas adequadas para desenvolver de um papel fundamental na educação escolar.

3.2 Planejamento pedagógico para atuação na educação escolar quilombola educação especial

Como se sabe, a educação especial, que faz parte da modalidade da educação básica, é um direito assegurado pela resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na qual inclui o trabalho da educação especial, assegurando a todo aluno com deficiência em comunidades remanescentes acesso à permanência ao ensino regular, além de condições eficazes de aprendizagem.

De acordo com Mantovani e Gonçalves (2017):

Contudo, a escola, local para se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, merece aproximação e estudo, pois é neste espaço que o aluno vai se instruir. Muitos são os aspectos que podem contribuir, ou não, com a trajetória escolar percorrida pelo aluno membro da comunidade, com ou sem deficiência, que vão desde o acesso até a conclusão dos estudos, como a localização, estrutura física, organização interna, recursos humanos, financeiros, administrativos, sociais e pedagógicos (MANTOVANI; GONÇALVES, 2017, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, garante que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. E com isso podemos observar mais uma conquista no processo inclusivo, assegurando a todos a garantia da educação.

A chegada dos alunos com deficiência no ensino regular oportunizou uma inclusão, mas isso não assegura a esses alunos condições eficazes de aprendizagem, pois para que a inclusão seja efetiva, é preciso que a escola assegure aos mesmos todos os parâmetros necessários para a aquisição da aprendizagem. Para isso, um planejamento educacional e pedagógico é essencial, pois para atuar junto ao aluno com deficiência é necessário um ambiente estruturado para atender às necessidades individuais dos educandos, além da necessidade do professor adaptar as atividades pedagógicas que contemplem o nível cognitivo e às diversidades existentes no ambiente escolar.

Sobre a necessidade de um planejamento Silva (2012) afirma que:

Ao assumir tal tarefa, a escola fortalece a necessidade de se respeitar a diversidade, uma vez que considera que todos os alunos podem apresentar necessidades especiais em determinado momento de sua permanência escolar. Dentro dessa nova perspectiva, em âmbito cultural, a escola, fortalece questões antes não abordadas por professores e gestores, tais como: respeito, diversidade, tolerância, cidadania, dentre outros valores fundamentais para a convivência social. Prova disso é que todas as legislações e orientações pedagógicas caminham nesse sentido, como a LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outras. Isso não significa negar as diferenças e dificuldades dos alunos. Pelo contrário: significa afirmar que as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade e, com isso, ampliar o prisma de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças. Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito a equidade (SILVA, 2012, p. 7).

Neste sentido, a inclusão pode ser compreendida como uma equiparação de oportunidades assegurando a todos, especialmente aos alunos com deficiência e aos de altas habilidades/superdotação, o direito de aprender a aprender (CARVALHO, 2004).

Assim, é preciso valorizar a diversidade e ofertar uma educação de qualidade, com o intuito de inserir o sujeito em uma sociedade cada vez mais plural, havendo, portanto, a

necessidade da gestão educacional realizar um planejamento das ações escolares. Essa descentralização é possível através da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico PPP da escola, que por meio do planejamento anual possibilita a participação da comunidade para pensar a educação para o público alvo pertencente à escola.

De acordo com Mantovani (2015), o ensino numa proposta da educação escolar quilombola deve levar em consideração alguns aspectos importantes:

O aprendizado deve se dar nas relações e no contato com a realidade e com os diferentes modos de vida dos quais fazemos parte. As possibilidades de trabalho pedagógico da educação especial nas comunidades se concretizariam na medida em que fosse sendo estabelecida uma relação entre as necessidades, a história, a cultura e as tradições dos membros das comunidades. Pensando que estão inseridas nesta sociedade que pauta seus valores em uma lógica elitista e excludente em sua raiz e, portanto, sofre as influências dessa estrutura (MANTOVANI; 2015, p.11).

Desta forma, o principal desafio do gestor é permitir a aproximação da escola com a comunidade, por meio da descentralização das decisões na escola. De acordo com Sage (1999), conforme citado por Silva (2017):

Ao analisar a relação entre gestor escolar, educação e planejamento escolar, estes são fundamentais no processo de aproximação com a comunidade e liderança no planejamento escolar, pois é ele que lidera e mantém a estabilidade do sistema educacional na unidade escolar. Para o autor, o primeiro passo é construir uma comunidade comunicativa que envolva o planejamento e desenvolvimento curricular. Além disso, destaca que o segundo passo é mobilizar a equipe escolar para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar os conhecimentos, a fim de construir uma continuidade nos trabalhos. O terceiro passo é criar mecanismos de comunicação entre a escola e a comunidade e o quarto é a criação de tempo (SAGE; 1999 apud SILVA, 2017, p. 54).

O planejamento é fundamental para que os objetivos educacionais sejam cumpridos, além de possibilitar o ajustamento desses objetivos às necessidades específicas existentes dentro da sala de aula, dificuldades de aprendizagem, ou de transtornos específicos da aprendizagem.

Quanto à urgência de um planejamento pedagógico adequado a essas necessidades específicas, especialmente na modalidade da educação escolar quilombola e suas interfaces com a educação especial, esse planejamento exige um olhar especial e adequado, pois se trata de duas modalidades que são marcadas pela segregação social, exclusão da vida escolar e atuação inadequada frente a essas necessidades.

Pensando nessa interface e na necessidade de uma inclusão efetiva desses alunos quilombolas e deficientes no ensino regular, buscamos junto à professora investigar como acontece esse planejamento e se as especificidades dos alunos com deficiência são

contempladas no seu planejamento. Chamo à atenção para um fato que foi notado nas observações realizadas das aulas da professora e também nas conversas informais realizadas com a mesma antes da entrevista: a inadequação da prática pedagógica junto aos alunos com deficiência, não havendo uma preocupação com a adequação das atividades para esses alunos.

Sabemos que o aluno quilombola com deficiência necessita de uma atenção especial, além de materiais e recursos pedagógicos apropriados para o trabalho educacional. No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado AEE, é oferecido em outras escolas e também pelo NAEE (Núcleo Atendimento Educacional Especializado), que em parceria com a escola regular atua numa perspectiva de assegurar condições de aprendizagem segura.

Ao perguntar a professora como ela planeja suas aulas e também como seleciona as atividades e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos quilombolas e os alunos com deficiência, fomos informados que:

Como é multisseriada tem que ter jogo de cintura, né? Faço o planejamento em turno oposto com a coordenadora. Aí tem que começar pela oração, depois a gente vai para o momento do deleite. E aí tem que puxar, traz um vídeo, uma discussão, um texto, aí os menores, a gente vai ter que trazer uma atividade mais leve como as letrinhas, tudo mais, o maiorzinho, já vai para esse lado das sílabas, os maiores já vai para o texto e poder tomar leitura um do outro, fazendo a releitura. Tem que ter jogo de cintura para trabalhar com uma turma de multissérie, e sem contar com aqueles alunos que tem dificuldade para aprender, né? Nas coordenações da escola, aí vem os assuntos que devem ser trabalhados, mas na verdade, o município não oferece suporte para trabalhar sobre o racismo, porque a gente não vai dar o que não tem, a gente tem que pesquisar a cerca desta temática para poder passar para os alunos. Em relação ao aluno especial, tenho um aluno que não tem o diagnóstico fechado e trabalho com ele a questão da pintura, ele ainda não sabe fazer atividade direitinho, ele não consegue ficar sentado na sala, ele tem a todo momento a ficar em pé, eu tenho que trazer ele de volta para a cadeira para sentar, mas ele não consegue ficar sentado e aí fica em pé de novo. Eu tenho que tá lidando com ele. Aí já o pego, já coloco para pintar quando ele não quer mais pintar, já levo para assistir televisão, aí já levo a turma toda, porque já que é multissérie, para assistir ao filme, aí acalma um pouquinho. Aí com dois minutos, ele já sai da sala, eu tenho que sair um pouquinho e ficar de olho, porque também, né? É muito cansativo para essas pessoas assim, as crianças especiais. Então tem que deixar um pouco a vontade para colher dele também (SOL, 2019).

Podemos notar que a professora sente dificuldade para lecionar em uma turma multisseriada, quilombola e com alunos com deficiências matriculados nessa turma, o que exige ainda maior habilidade da professora que vivencia essa realidade. Podemos relacionar essa ausência de habilidade e falta de compromisso com essas modalidades educacionais se há uma herança colonial que é caracterizada pela segregação, exclusão e invisibilidade dos diferentes grupos sociais presentes na sociedade brasileira. Podemos afirmar essas atitudes,

pois possuem uma ligação direta com a ideia da colonialidade do ser que é pensada, deste modo, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Esse desprezo, de acordo com Walsh (2006), insere problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Desta forma, concordamos com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (OLIVEIRA; CANDAU; 2003).

Essa negação ainda perpetua no modelo de educação oferecido aos grupos “diferentes” na sala de aula. Podemos perceber na forma como são pensada e executada essa proposta educação. Trazendo para a pesquisa realizada sobre a prática educacional com os alunos especiais e quilombolas, podemos evidenciar os resquícios da colonialidade do ser, tanto na prática pedagógica, quanto na proposta educacional oferecida pelo município pesquisado, além de ter sido evidenciado na equipe gestora, quando constatamos que existe a ausência de um planejamento pedagógico para atuação em qualquer modalidade educacional, comprometendo os objetivos propostos pelo Plano Nacional de Educação Básica que é assegurar todas as condições básicas de aprendizagem todos os educandos inseridos na escola da educação básica.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) a qualidade da educação está ligada às relações entre os recursos materiais e humanos, onde tal qualidade pode ser definida através dos resultados apresentados pelo aluno (DOURADO, 2007).

No que tange à educação de qualidade ofertada para a educação inclusiva, Mantovani (2015) ressalta que é fundamental que os sistemas de ensino possam contar com a equipe responsável pela Educação Especial e, esse serviço necessita abranger e atender eficazmente às necessidades da escola.

Essa ação necessita ser realizada com base na escuta das famílias e do contexto sociocultural das comunidades:

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e

das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino (BRASIL, 2012 apud MANTOVANI, 2015, p. 11).

Por último, o sexto parágrafo, que traz a definição da proposta e os objetivos do atendimento educacional especializado na educação escolar quilombola estabelece que “§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento” (BRASIL, apud MANTOVANI, 2015).

Com isso, o “acesso, permanência e conclusão com sucesso escolar são três fundamentais premissas da educação básica” (MANTOVANI, 2015, p. 11). Na educação escolar quilombola, por ser uma modalidade específica que contém características peculiares a garantia do acesso sugere literalmente a chegada até a escola; a continuação exige um debate acerca das condições de ensino ofertadas pela escola, que perpassa pela estrutura política e pedagógica e chegando até os docentes. Assim, só as condições adequadas de permanência levam ao conseqüente sucesso escolar (MANTOVANI, 2015).

Compreendemos que a educação de qualidade perpassa pelo planejamento pedagógico adequado, que contemple as especificidades dos alunos inseridos na educação básica, além da criação de políticas públicas que promovam infraestrutura adequada, atendam às demandas que possam surgir no âmbito educacional.

Com a chegada de estudantes deficientes na escola regular, transformou-a num espaço de todos, fortalecendo a necessidade de planejar esse contexto ainda mais. De acordo com Silva (2017, p. 8) “ao assumir tal tarefa, a escola fortalece a necessidade de se respeitar a diversidade, uma vez que considera que todos os alunos podem apresentar necessidades especiais em determinado momento de sua permanência escolar”.

No âmbito cultural, a escola, fortalece questões antes não discutidas por professores e gestores, tais como: “respeito, diversidade, tolerância, cidadania, dentre outros valores fundamentais para a convivência social” (SILVA, 2017, p. 8).

Entendemos ainda que o Projeto Político Pedagógico -PPP é um documento que assume fundamental importância dentro da escola, pois ele traz a visão macro das pretensões que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógica faz parte do planejamento e da gestão escolar (BETINE, 2005).

Desta forma, o ponto central do planejamento é manifestar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Daí, cabe ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão ação-reflexão (BETINE, 2005).

Diante da relevância desse documento que é o PPP, e que conseqüentemente faz parte do planejamento da educação, procuramos indagar a professora se a escola possui o PPP e se ela participou da elaboração, vejamos o que ela respondeu:

A escola tem o PPP, porém engavetado. Não, não, não, não participei da elaboração. Agora depois da BNCC é que vai ser instruído e lido com todos os professores e deveria ter o conhecimento de cada um, e isto não acontece, porque o PPP não foi feito com a comunidade escolar, foi feito apenas pelos coordenadores, diretor, com os maiores, mas com o professor não foi feito. Deveria ser feito, né? (SOL, 2019).

Essa afirmação da professora de que a escola possui o documento, mas vive engavetado e os professores não recorrem a ele sempre que houver necessidade, além de informar que ela não participou de sua elaboração, denuncia o descaso da gestão escolar com uma proposta de educação de qualidade, uma vez que o PPP construído com a participação de todos que compõem a escola é o caminho para se mapear as necessidades educacionais dos alunos, o perfil sociodemográfico e econômico da comunidade, sendo fundamental para se pensar numa proposta de ensino que atendas às demandas locais daqueles que formam o quadro do alunado da escola.

É preciso estimular e praticar uma proposta educacional que vise à emancipação social, que possibilite a formação crítico reflexiva dos educandos e, para isso, a participação efetiva de todos que compõem a escola é fundamental. A educação necessita contemplar a interculturalidade presente nas comunidades que abrange o contexto escolar, tanto fora como dentro dela. Mas afinal, o que significa a educação intercultural? Quais suas prioridades, princípios e metas? Para responder a essas indagações, elegemos Caudau (2014) que tem sido considerada uma das maiores pesquisadoras sobre essa temática:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

A educação intercultural perpassa por um planejamento educacional adequado, que contemple as especificidades individuais e coletivas. Essas especificidades estão ligadas ao

direito da igualdade e das diferenças que necessitam está articulados na elaboração do PPP e do Planejamento educacional do docente.

Parafrazeando Betine (2005, p. 39) sobre o que se deve levar em conta na hora da construção do projeto político-pedagógico, “é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola”.

Desta forma a realidade macro da sociedade, com certeza, atinge a vida da escola, assim como também afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em conta os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados (BETINE, 2005).

Assim fica um importante ponto para refletir, que é o poder transformador do conhecimento e da educação, e para isso, o planejamento assume papel importante, tendo em vista ser por meio dele que é possível atingir os objetivos proposto para uma educação de qualidade. Desta forma, não podemos ver a escola como tão somente a reprodução da sociedade, mas através dos seus movimentos compreendidos, inclusive pela ação dos seus profissionais que pode romper com as cadeias da reprodução social. Essa é uma opção política do educador.

3.3 Os estudantes da educação especial da escola quilombola pesquisada

Muitos estudantes quilombolas convivem com exclusão social, pobreza extrema e dificuldades de acesso e permanência com aprendizado na escola, o que faz com que muitos desses alunos abandonem sua caminhada estudantil, resultando conseqüentemente, em menos oportunidades, subalternidades, tornando-os em mão de obra barata, perpetuação da exploração racial, herança do processo de colonização que insiste em permanecer ainda nos dias atuais.

Buscamos saber da professora como ela atuava pedagogicamente com os alunos com deficiência e também como se dava a relação entre os alunos com e sem deficiências na sala de aula, ela respondeu o seguinte:

Infelizmente, muitas vezes ocorre o preconceito e é um desafio muito grande para mim e para a escola. As crianças ditas “normais” não gostam de brincar com as crianças deficientes, pois elas não interagem bem, não compreendem as dificuldades que seus coleguinhas sentem. Então, surge a necessidade de

trabalhar a inclusão para que este preconceito não exista, e consequentemente aceite seu colega com suas limitações (SOL, 2019).

Nesse momento cabe à gestão da escola e à própria professora desenvolver projetos que trabalhem a valorização e o respeito às diferenças, bem como as diversidades existentes dentro da escola, sendo esse dever da escola promover a formação integral do aluno, incluindo a noção de respeito ao seu próximo.

O contexto em que está inserida a educação escolar para alunos com deficiência revela políticas e práticas excludentes no que toca ao atendimento educacional especializado. Em 2009 o Estado brasileiro já reconhecia que a discriminação relacionada à raça e etnia para com a pessoa com deficiência era uma realidade, situação que ainda perdura:

Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição (BRASIL, 2009, p. 297).

Os impactos da discriminação na vida de uma pessoa são devastadores, deixando sequelas por toda a vida. Os traumas muitas vezes provocam baixa autoestima, danos psicológicos, resultando na “limitação” da pessoa que não consegue romper com os prejuízos causados pela discriminação.

Allport (1954), citado por França (2017) faz um chamamento sobre o que significa a discriminação, que segundo o autor pode ser compreendida:

Como o comportamento ou prática social baseada na depreciação, hostilização e impedimento de que determinados indivíduos ou grupos gozem dos seus direitos sociais, apenas pelo fato de terem certas características (consideradas desagradáveis) ou por serem membros desses grupos (ALLPORT, 1954 apud FRANÇA, 2017, p. 152).

A discriminação, assim como o preconceito, são reflexos de exclusão social, que atinge não só o negro, mas todos aqueles considerados diferentes, como homossexuais, pessoas com dificuldades motoras, cognitivas ou em algum órgão sensorial (FRANÇA, 2017). Desta forma, a desigualdade educacional é considerada resultado das condições socioeconômicas dos negros, desconsiderando o racismo fora e dentro da escola.

Diante da presença dos alunos na Escola Quilombola Municipal Alto Alegre, procuramos investigar, junto à professora, se ela faz adaptação ou adequação das atividades trabalhadas para o aluno com deficiência, e se sim, indagamos como era feita essa adaptação:

Sim. Trabalho com atividades diferentes já que o objeto do conhecimento será o mesmo. Para os alunos deficientes trabalho com desafios, encaixar as

letras, jogar bola, montar desenhos com formas geométricas, ábaco, materiais concretos e pinturas xerocadas. Ocupo o tempo deles para não perturbar as outras crianças (SOL, 2019).

Pelo relato da professora podemos observar um desconhecimento e desentendimento da finalidade da educação inclusiva. A expressão “*ocupo o tempo deles para não perturbar as outras crianças*” está impregnada de simbolismo que denuncia traços excludentes e segregadores que sempre estiveram presentes no “imaginário docente” e da prática educacional, perpetuando a exclusão social daqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e segredo do convívio social e escolar.

As crenças de que o aluno com deficiência não aprende é o grande marco para que a inclusão não ocorra de forma efetiva. O aluno com deficiência não pode ser visto como um problema, mas como a diversidade que enobrece e enriquece as relações sociais existentes no ambiente da sala, promovida pela existência da diversidade nesse espaço.

Podemos observar essas questões ao analisar as legislações e orientações pedagógicas que atuam nessa perspectiva, como a LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras. Essas questões não significam negar as diferenças e dificuldades dos alunos, mas afirmam que as diferenças não são consideradas como problemas, mas como diversidade e, com isso, ampliar o prisma de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças (SILVA, 2017).

Para Carvalho (2004), conforme citado por SILVA (2017):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito a equidade. Trata-se de equiparar oportunidades garantindo-se a todos – inclusive as pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades / superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. É nesse contexto de preservar a diversidade e oferecer educação de qualidade, com o intuito de inserir o sujeito em uma sociedade cada vez mais plural que entra o gestor escolar e sua tarefa de planejar as ações escolares. Um dos primeiros desafios do gestor é possibilitar a aproximação da escola com a comunidade e descentralizar as decisões na escola. Ao analisar a relação entre gestor escolar, educação e planejamento escolar são fundamentais no processo de aproximação com a comunidade e liderança no planejamento escolar, pois é ele que lidera e mantém a estabilidade do sistema educacional na unidade escolar (CARVALHO, 2004, p. 148 apud SILVA, 2017, p. 9).

A ausência de política de inclusão e uma proposta de formação continuada para os professores e todos que atuam na escola para que os envolvidos no processo pedagógico com alunos com deficiência conheçam suas limitações e possibilidades assegurando-lhes possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e motor.

Procuramos saber também se a professora encontra dificuldade no trabalho com alunos com deficiência, a mesma relatou problemas que são comuns na maioria das escolas, ou seja, a falta de recursos e materiais didáticos:

A falta de recurso adequado para o aluno, falta de material didático, falta de estrutura física da escola, sala multisseriada. A Secretaria de Educação não oferece curso de formação para os professores, então sinto-me despreparada em trabalhar com as crianças deficientes. Também não oferece uma pessoa para auxiliar nas tarefas de classe. Sinto-me insegura, sem aparato do órgão público e além da dificuldade de transporte escolar, pois quando chove é difícil o acesso até a escola quilombola e muitos alunos chegam a ficar sem frequentar as aulas de oito a quinze dias. Para contornar esta situação passo desenho para as crianças deficientes pintarem e vou atender os outros, como é classe multisseriada tenho que fazer muitas tarefas diferentes. As vezes sinto-me incapaz diante desta situação (SOL, 2019).

A insegurança relatada pela professora é gerada, dentre outros, pela falta de formação continuada para atuação na educação especial, sendo essa uma das maiores queixas dos professores que atuam nessa área. Outro fator destacado pela professora foi a sobrecarga de desafios que uma turma com várias classes provoca, gerando muitas vezes desestímulo, sensação de incapacidade e preocupação em não conseguir dar conta do árduo trabalho com turmas multisseriadas.

Para Mantovani (2015) os desafios impostos a escola quilombola e a educação especial são muitos. “No entanto, seu maior objetivo deve ser ensinar” (MANTOVANI, 2015). Ao omitir a aquisição do conhecimento científico, a escola colabora para que o aluno permaneça à margem. A escola quilombola deve assegurar que o aluno tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Este ensino necessita considerar a história e a vida nas comunidades remanescentes de quilombos, em consenso com o conhecimento científico.

Neste sentido, a educação especial, enquanto modalidade de ensino da educação básica necessita organizar coletivamente o seu trabalho com as escolas da comunidade. Segundo Mantovani (2015, p. 182) “há aspectos pontuais desta realidade que influenciarão no aprendizado do aluno. Por exemplo, a periodicidade do trabalho da educação especial”.

Assim, faz-se necessário elaborar um plano de trabalho, que envolva ações importantes como planejamento, execução e acompanhamento, levando em conta os aspectos geográficos de localização da escola, como, por exemplo a condição das estradas e as condições climáticas (MANTOVANI, 2015). O estabelecimento de uma rotina contribui para que o aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos compreenda que o trabalho da educação especial exige continuidade.

Ainda segundo a mesma autora:

Os recursos materiais necessários e o atendimento educacional especializado nesta localidade requerem um estudo coletivo da realidade quilombola. A educação especial em quilombos deve contribuir com a vida escolar. O professor da educação especial também precisa de instrumentos para a realização do trabalho nas comunidades, precisa conhecer a legislação, a história, realidade da condição do negro no Brasil que enfrenta o racismo, muitas vezes velado e mascarado e, sobretudo, a realidade dos quilombos. A formação deste profissional precisa contemplar a realidade da educação do campo. É necessário estabelecer um diálogo, uma aproximação cuidadosa que permita o respeito e uma prática de trabalho comprometida com o aprendizado do aluno quilombola com deficiência. A formação inicial do professor de educação especial deve trazer estes fundamentos para o aluno, futuro professor (MANTOVANI, 2015, p. 96).

Nesta perspectiva, a relação da educação especial com a educação escolar quilombola admite a presença do aluno da educação especial nas escolas. Assim sendo, concordamos com Mantovani quando afirma que a educação especial em espaços quilombolas exige um amplo estudo, fundamentação, principalmente e majoritariamente, por planejamentos com professores, pais, membros e lideranças da comunidade. A educação especial em sua relação com a educação escolar quilombola deverá ser construída levando em consideração as necessidades geográficas e de acessibilidade para os alunos com deficiência (MANTOVANI, 2015).

Entendemos que as especificidades observadas na modalidade educação especial e educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves não são levadas em consideração na escola observada. Essa constatação foi obtida pelos relatos da docente entrevistada e também pelas observações realizadas, negligenciando os direitos adquiridos a uma educação de qualidade assegurados na legislação da Educação escolar Quilombola e da Educação Especial, que assegura acesso e permanência desses educandos no ensino regular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar quilombola e a educação especial estão interligadas numa proposta educacional que visam à promoção de educação que contemple as especificidades dos diferentes grupos que sempre foram marginalizados e excluídos do cenário educacional, social e político.

Ao compararmos e analisarmos a interface da educação especial e da educação quilombola no município de Tancredo Neves, observamos que a escola analisada através da

prática pedagógica, planejamento educacional e da análise do perfil socioeducacional não contempla os princípios da educação especial e quilombola, ficando evidente muitos desafios a serem enfrentados para a efetivação de uma educação de qualidade e que preserve suas tradições culturais, não atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Diante dessa constatação, é fundamental rever e reconhecer a ineficácia da proposta pedagógica destinada aos grupos “minoritários”, uma vez que, é um direito assegurado pelas legislações brasileiras que é a garantia de uma educação de qualidade.

Não existe um planejamento pedagógico direcionado aos alunos quilombolas e com deficiência, tornando-os “invisíveis” no contexto de sala de aula, uma vez que as atividades desenvolvidas na maioria das vezes não contemplam as especificidades dos discentes. Neste sentido, observa-se que existe uma necessidade de adaptação das atividades aos conteúdos que são trabalhados na sala de aula, para assegurar condições igualitárias de aprendizagem aos educandos deficientes.

A formação continuada, nesse contexto, é uma necessidade. Sobre os desafios encontrados na inclusão escolar, tanto as coordenadoras, como a professora alegaram que a escassez de materiais pedagógicos adequados para a inclusão, a ausência de uma política pública de formação continuada e problemas de origem de transporte escolar acabam dificultando o planejamento educacional e as ações pedagógicas adequadas que resultariam numa formação integral dos alunos com deficiência. Entendemos que a inclusão escolar na Escola Quilombola Alto Alegre se configura como uma inclusão excludente, ou seja, a inclusão aderida se vale apenas para atender às legislações vigentes que amparam esses indivíduos, sem, no entanto, assegurá-los condições eficazes de aprendizagem.

Sobre o tipo de deficiência identificado na escola municipal, podemos observar que a maioria das crianças são autistas, o que requer maior qualificação profissional por parte dos professores que atuam diretamente com esses alunos em sala de aula, e para isso, a formação continuada é essencial, pois é por meio dela que o docente adquire saberes específicos para atuação pedagógica com o aluno com deficiência.

Conclui-se que existe uma demanda urgente de uma política efetiva de formação continuada no município de Presidente Tancredo Neves, o que exige compromisso, seriedade e responsabilidade por aqueles que pensam e executam a educação municipal, tendo em vista a pesquisa ter constatado que a inexistência da política formativa de professores implica em ineficiência da inclusão escolar da educação quilombola e de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BETINE, GA. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Educ@ção. Rev. Ped.** UNIPINHA, Esp. Sto. do Pinhal – SP, (01), n. 03, p.37-44, jan./dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17.

BRASIL. Parecer CNE/CP9 de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de Janeiro. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº 224, 21 de setembro. Seção 1.

CANDAU, VM. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad.pesq.** São Paulo, (46), n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CARVALHO, Rosita E. C. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, (2), p.1-6, 2005

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: abril de 2020.

FERREIRA, Michelle Gomes Freitas. **Conhecimentos étnico-raciais e formação de professores de uma escola quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, p. 218, 2017.

FERREIRA, W. B. **Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca.** In: RODRIGUES, D. A. (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus Editorial, , p.212-236, 2006.

FRANÇA, DX. Discriminação de crianças negras na escola. **Interacções**, v. 45, p. 151-171,2017.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, (18), n. 52, p. 101-239, 2013.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES; Ana Laudelina Ferreira. A sociologia das ausências e das emergências em sala de aula. **Cronos: Revista da Pós-Grad. em Ciências Sociais**, UFRN, Natal, v. (18), n. 2, jul./dez, 2017.

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, p.240,2015.

MANTOVANI, JV; GONÇALVES, TGL A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, (10), n. 2, maio/ago, 2017.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos:** território da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo:** o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, LF; CANDAU; VMF. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** V. (26), n.1 Belo Horizonte abr, 2010, p. 40.

TANCREDO NEVES. **Plano Municipal de Educação de Tancredo Neves.** Bahia, 2015.

RODRIGUES, David. **Direitos humanos e inclusão.** Porto: Profedições, 2017.

SÁ, MA. educação especial nas escolas indígenas e quilombolas: uma discussão sobre a formação de professores. **Anais XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.**

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. **Para um novo senso comum**. Vol. 1. 4a . ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Vol. 4. 2.. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. B. A “Dialética da Exclusão/Inclusão” na história da Educação de “Alunos com Deficiência”. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 17, p. 27–45, 2002.

SANTOS, WA. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do Professor. **Sapere Aude**. Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358, 2015.

SILVA, J. B. da. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas**: limites e possibilidades de emancipação humana. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6712>

SILVA, OC. O planejamento escolar e sua importância para o processo de inclusão integração com pessoas com necessidades especiais. **Revista Uniesp**. São Paulo, 2017, p. 1-11.

SILVA, VA; REBOLO, F A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

UN. Manual de la Conferencia General. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001255/125590s.pdf>>. Acesso em 20 de agos. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, (5), n. 11, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escolarização do sujeito com deficiência inseridos nas comunidades remanescentes de quilombos traz as marcas históricas do descaso, segregação, exclusão social e do abandono e que, nessa no momento atual, buscam visibilidade, inclusão, lutas, resistência e superação. “A história revela que as adversidades continuam” (MANTOVANI, 2015). Na verdade, o que ocorre é a modificação dos cenários e os agentes de opressão; contudo, o estado de “quietude” na qual estas comunidades permaneceram mostram que a negligência permanece.

Dessa forma, os desafios enfrentados pelas comunidades remanescentes de quilombo para ter acesso à educação de qualidade para os seus membros ainda se fazem presentes no contexto socioeducacional, apesar de conter uma política educacional voltada a comunidade quilombola e aos alunos com deficiência.

Neste estudo buscamos trazer discussões que nos auxiliasse na investigação sobre a formação continuada de professores que atuam em escolas quilombolas, e para isso, percorremos por várias temáticas que julgamos serem fundamentais para verificar a proposta de educação oferecida na escola quilombola do município. A interculturalidade, educação escolar quilombola e a educação especial e sua inter-relação são fundamentais serem discutidas e implementadas em consonância com essas modalidades educacionais, uma vez que a interculturalidade é elemento fundante dos princípios educacionais desses paradigmas educacionais que visam a inclusão de pessoas com deficiência.

A formação continuada, nesse contexto, é apontada como possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as diversidades.

Após a análise da formação continuada dos professores da Escola Quilombola Alto Alegre e sua interface com a interculturalidade, as relações étnico-raciais e educação especial, observamos que apesar de o município contar com uma escola quilombola, sua proposta pedagógica não contempla uma prática pautada na interculturalidade e nem tampouco leva em consideração as relações étnico-raciais existentes na escola, omitindo uma proposta de educação inclusiva, especialmente, na educação especial, na qual não existe uma atuação pedagógica voltada a inclusão efetiva dos alunos com deficiências quilombolas.

Ao analisar os documentos oficiais que rege a educação municipal constatamos a ausência de uma proposta curricular pedagógica voltada para a população pesquisada, negligenciando os direitos de uma inclusão efetiva, assegurada a esses indivíduos através das

Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a Educação Especial e a Educação Quilombola.

Outro aspecto que pode ser evidenciado é o fato da formação insuficiente dos docentes para atuação com alunos com deficiências e com a própria proposta da Educação Quilombola, não tendo sido identificado uma proposta de ensino que contemple as peculiaridades dos alunos com deficiência e quilombolas, fator esse que exige uma proposta de formação continuada para os docentes, além de criação de políticas públicas municipais que assegure a esses educandos uma educação que esteja de acordo com suas demandas. Neste sentido, se faz necessário ser implantada nas escolas do município é a reelaboração do Projeto Político Pedagógico –PPP, devendo inserir ações pedagógicas que contemple esses indivíduos.

Ao analisar as narrativas das coordenadoras, evidenciamos que apesar de demonstrarem um conhecimento razoável sobre a proposta da educação intercultural, educação quilombola e educação especial, ambas não demonstraram que suas intervenções que deveriam ser realizadas por meios de projetos interdisciplinares e direcionados à inclusão não ocorrem como deveriam, alegando diversas questões que dificultam uma intervenção efetiva no processo inclusivo.

Sobre os desafios encontrados na inclusão escolar, tanto as coordenadoras, como a professora alegaram que a escassez de materiais pedagógicos adequados para a inclusão, a ausência de uma política pública de formação continuada e problemas de origem de transporte escolar acabam dificultando o planejamento educacional e as ações pedagógicas adequadas que resultariam numa formação integral dos alunos com deficiência.

Entendemos que a inclusão escolar na Escola Quilombola Alto Alegre se configura como uma inclusão excludente, ou seja, a inclusão aderida se vale apenas para atender as legislações vigentes que amparam esses indivíduos, sem, no entanto, assegurar-lhes condições eficazes de aprendizagem.

Sobre o tipo de deficiência identificado na escola municipal, podemos observar que a maioria das crianças são autistas, o que requer maior qualificação profissional por parte dos professores que atuam diretamente com esses alunos em sala de aula, e para isso, a formação continuada é essencial, pois é por meio dela que o docente adquire saberes específicos para atuação pedagógica com o aluno com deficiência.

Conclui-se que existe uma demanda urgente de uma política efetiva de formação continuada no município de Presidente Tancredo Neves, o que exige compromisso, seriedade e responsabilidade por aqueles que pensam e executam a educação municipal, tendo em vista

a pesquisa ter constatado que a inexistência da política formativa de professores implica em ineficiência da inclusão escolar da educação quilombola e de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul., 2014.
- ALLPORT, G. W. **Pattern and growth in personality**. New York: Holt, 1954.
- ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: Osmundo Pinho (org), **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador, ABA.Ed. Unicamp. EDUFBA, 2008.
- ARRUTI, Jose Mauricio. Quilombos. In: SANSONE; Lívio Sansone; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). **Dicionário Crítico das Ciências Sociais dos países da fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- BAHIA. Plano Estadual de Educação da Bahia. Lei Estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial da Bahia**, Bahia: 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.
- BETINE, GA. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Educ@ção. Rev. Ped.** UNIPINHA, Esp. Sto. do Pinhal – SP, (01), n. 03, p.37-44, jan./dez. 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, inc, 1982.
- BEZERRA, Govani F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, vol.22, n.69, p. 475-497, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para a compreensão do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL, Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº28, de 14 de setembro de 1990. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990.
- BRASIL. Decreto Nº 6949, 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, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2005**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2005.

Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14/04/2020

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Organização das Nações Unidas – ONU**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº 224, 21 de setembro. Seção 1.

CAIADO, K.M.; MELETTI.M.F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17,n. spe I, P. 93-104, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: seminário internacional de educação intercultural, gênero e movimentos sociais, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13,n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a. p. 237-250.

CANDAU, VM. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CARRIL, Lourdes de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 22, n.69, p.539-564, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAUDAU, Vera Maria Ferrão. **Entre escola e práticas interculturais, tendo como referência um curso inspirado na pesquisa-ação**. Petrópolis: Vozes, 2010
CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

DO LUTO à luta. Direção: Evaldo Mocarzel. Produção: Adhemar Oliveira. Brasil, 2005. 1 DVD (75 min.).

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.** 2002, n.115, pp.139-154. ISSN 1980-5314. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em 13 de maio de 2020.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERREIRA, Michelle Gomes Freitas. **Conhecimentos étnico-raciais e formação de professores de uma escola quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo**. 218f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. A. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica. Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANÇA, DX. Discriminação de crianças negras na escola. **Interações**, v. 45, p. 151-171 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.9476>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

GARCIA, RMC. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.29, n.1, p.167- 182, 2005.

GOMES, N.L. Relações Étnico Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteira**. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, v.12, n.1, pp.98-109, Jan-Abr, 2012.

GONÇALVES, M. A. S. **A questão da discriminação racial**. Kinesis, Santa Maria, n. 8, p.78-88, 1987.

GONÇALVES, T.G.G; SANTO, S.C; SANTOS, N.G. Indicadores educacionais brasileiros: limites e perspectivas. **Educação em Perspectiva**, v.08, n.2, Set. a Dez. 2017.

GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009, cap. 3, p. 47-63.

HASEMBALG, Carlos. Discurso sobre a raça: pequena crônica de 1988. In: HASEMBALG, C.; SILVA, Nelson do V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo ed./ IUPERJ, 1992.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Repensando a prática de uso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. In: Tania Margarete Mezzomo Keinert; Ana Paula Karruz. (Org.). **Qualidade de vida**: observatórios, experiências e metodologias. 1ed.São Paulo: AnnaBlume, 2002. p. 53-72.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. **Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana**. In: PRATS, E. (Coord.). Multiculturalismo y educación para la equidad. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

MANTOVANI, J.V; GONÇALVES, T.G.L A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017.

MANTOVANI, Juliana Vechetti **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. 240f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MATOS, Welsey S.; EUGENIO, Benedito. Pesquisa e produção do conhecimento: entrevista com José Maurício Arruti. **Odeere**, volume 5, número 9, p.23-48 2020.

MELLETTI, S.M.F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.34, n.93, p.175-189, 2014.

Mignolo, Walter D. Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, 2017, vol.32, no.94. ISSN 0102-6909.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980. 281p.
- NETO, J.C.G. Justiça Cognitiva e Educação Política. **Sequência** (Florianópolis), n. 70, p. 189-209, jun. 2015
- OLIVEIRA, Luis F; CAUDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- PRATT, M. L. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. P. 201-246.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais –perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RADECK, E. Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros. **Anais XIX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC/PR, 2009**.
- REBELO, A.S.; KASSAR, M.C.M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, out/dez. 2018.
- REIS, M.N; ANDRADE, M.S.F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, março 2018.
- RIBEIRO, D. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Formação de professores, contexto, sentidos e prática**. EDUCERE, 2017.
- ROCHA, José Cláudio. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária**. EDUNEB: Salvador, 2008.
- RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p .112.

SÁ, M.A. Educação especial nas escolas indígenas e quilombolas: uma discussão sobre a formação de professores. **Anais XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.**

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000. SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189

SANTOS, B.S. (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo, 2007.

SANTOS, ED. Et al. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro **Educ. Real.** vol.44 no.1 Porto Alegre, 2019.

SANTOS, WA. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do Professor. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015.

SILVA, J. B. da. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, O. O. N., MIRANDA, T. G., & BORDAS, M. G. A. Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** 2019.

SILVA, VA; REBOLO, F A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações,** Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SOUZA, A. C. et al. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica,** ano 16, v. 2, n. 29, jul./dez. 2012.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e identidade no Quilombo Brotas.** 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Novos paradigmas na educação.** Mimeo, 2005. p.11.

TANCREDO NEVES. **Plano Municipal de Educação de Tancredo Neves.** Bahia, 2015.

TEZZA, C. **Beatriz**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

_____. **O Filho Eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **O Fotógrafo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UN. Manual de la Conferencia General. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001255/125590s.pdf>>. Acesso em 20 de agos. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

VALENÇA, M.M. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva: o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e a Universidade Pública Brasileira: um caso de tradução**. Coimbra, 2015.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: em: <http://docplayer.es/13551165-interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html> Acesso em 16 de junho de 2020.

WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, El campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. Boletín ICCI - RIMAY. **Instituto Científico de Culturas Indígenas**. Ano 3, nº 25, Quito, abril de 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posi39 Educação em Revista. Belo Horizonte, (26), n.01, p.15-40, abr. 2010 01. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. **Introducion - (Re) pensamiento crítico** y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso 2016.

ZANATO CB, GIMENEZ R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, vol. 10, nº 2, jul/dez, p. 289-303, 2017.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO, EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Fale um pouco sobre a educação no município e suas principais dificuldades.
2. Como funciona a educação escolar quilombola no município?
3. A Secretaria da Educação oferece cursos de formação para os professores das escolas quilombolas? E sobre educação inclusiva?
4. Quais as principais dificuldades são observadas no trabalho com a educação inclusiva nas escolas do município? E nas escolas quilombolas?
5. De que forma as questões da educação escolar quilombola são abordadas nos encontros de coordenação pedagógica do município?
6. Quais as principais características dos estudantes matriculados na educação inclusiva no município?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO,
EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Quais formam os motivos **e/ou** razões que a levou a profissão de professor?
2. Quais os aspectos que facilitam/dificultam seu trabalho como professora?
3. Tem conhecimento da Lei 10639/03? Já leu texto ou fez curso de formação sobre essa temática?
4. O que pensa acerca da questão racial no Brasil?
5. Durante a sua formação, fez alguma disciplina ou estudou conteúdos relacionados às relações étnico-raciais? Como foi?
6. Já fez algum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais? Se sim, onde? Quais os principais aprendizados realizados neste curso?
7. A Secretaria de Educação promove formação acerca das relações étnico-raciais? E sobre Educação Inclusiva?
8. Sua prática pedagógica leva em consideração a discussão sobre as relações étnico-raciais? Por quê? De que forma trabalha esta temática?
9. Quais as dificuldades para trabalhar com alunos com deficiências?
10. Como você planeja suas aulas? Como seleciona as atividades e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos? E para os alunos com deficiências?
11. A escola tem projeto pedagógico? Você participou da discussão / elaboração?
12. Para você quais as maiores dificuldades para se efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais no currículo dos anos iniciais? E na escola, de maneira geral?
13. Você tem observado na escola ações no sentido de implementar o trabalho com as relações étnico-raciais?
14. Sobre a educação quilombola, já discutiram sobre isso nas reuniões de AC?
15. O seu trabalho em sala de aula é realizado na perspectiva da educação quilombola?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Formação continuada da equipe pedagógica da Escola Quilombola Alto Alegre: interface com a interculturalidade, as relações étnico-raciais e a educação especial”. Neste estudo pretendemos procurar investigar a educação quilombola, fazendo a interface da educação escolar quilombola e a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves que está localizado no Território do Baixo Sul Baiano, com o objetivo de discutir os indicadores educacionais, educação intercultural e a interface da educação escolar quilombola e a educação especial, fazendo um estudo da equipe pedagógica.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto tem como relevância social a proposta de formação continuada da equipe pedagógica da Escola Quilombola Alto Alegre no município de Presidente Tancredo Neves. Esta pesquisa será importante para dar visibilidade e melhorar de forma significativa o ensino/aprendizagem dos estudantes quilombolas com deficiência que possuem suas especificidades e enfrentam no seu cotidiano o preconceito que muitas vezes já se encontra estigmatizado e enraizado por fazer parte de uma comunidade pertencente de quilombo.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa terá uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para o estudo dos dados será empregada a entrevista semiestruturada para a equipe pedagógica, pois a educação especial em comunidades quilombolas tem suas especificidades, sendo assim, de suma importância mapear, coletar informações do censo escolar, fazendo a interface com a interculturalidade, as relações étnico-raciais e a educação especial.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, pois toda pesquisa que envolve seres humanos e onde há uma exposição dos sujeitos envolvidos existem riscos e ainda por se tratar de uma pesquisa de análise da modalidade de educação especial na educação escolar quilombola. Alguns possíveis riscos seriam perguntas que talvez pudessem deixar desconfortáveis professores e coordenadores, principalmente em questões que toquem em suas práticas e crenças pedagógicas, tais como inscritas nos planos municipais de educação e no projeto político pedagógico. E, uma forma para amenizar esta situação é informar da não obrigatoriedade de responder a perguntas que toquem pontos que os sujeitos venham a considerar comprometedoras ou indelicadas.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo será importante para dar visibilidade e melhorar de forma significativa o ensino/aprendizagem dos estudantes deficientes quilombolas, que muitas vezes são esquecidas nas suas próprias comunidades.

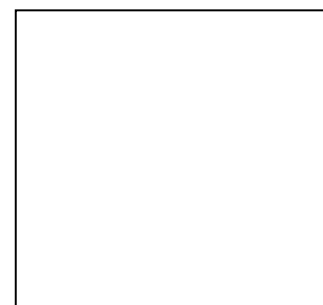
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável



Impressão digital (se necessário)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Rúbia Cristina Lima Nóbrega Rocha

Endereço: Rua Manoel Alves Meira, s/n Centro

CEP: 45225-000 Jitaúna-BA

Fone: (073) 99974-6714 / E-mail: rubiacrisnobrega@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br