



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

Políticas públicas inclusivas e as diferenças no contexto escolar

Políticas públicas inclusivas y las diferencias en el contexto escolar

Inclusive public policies and differences in the school context

Carlos Alberto Caetano

Lineuza Leite Moreira

Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Resumo: Este texto apresenta dois estudos que dialogam sobre o direito a educação e o respeito as diferenças no contexto escolar tendo como pressuposto os princípios da Educação Inclusiva e a legislação que ampara o atendimento as especificidades de estudantes que apresentam deficiências e de estudantes quilombolas. A partir da perspectiva multicultural e da pesquisa narrativa, objetivamos compreender como a escola tem se organizado para atendê-los, como os professores estão lidando em sala de aula com esses alunos e que desafios tem sido encontrados. Os estudos apontaram que existe documentos específicos que subsidiam e asseguram a educação desses estudantes, mas há dificuldades por parte de gestores e professores em operacionalizar as ações pedagógicas. Embora realizados em contextos diferentes os professores contaram sobre a necessidade de aprenderem a lidar com algo que é novo para eles, sobre os impactos de receber em sala de aula principalmente as crianças que apresentam deficiências, o que demonstra a necessidade da proposição de ações formativas que favoreçam a ressignificação da docência.

Palavras Chave: Educação escolar quilombola; Educação de crianças com deficiência; Pesquisa narrativa; Docência; Multiculturalismo.

Resumen: Este texto presenta dos estudios que dialogan sobre el derecho a la educación y el respeto a las diferencias en el contexto escolar teniendo como presupuesto los principios de la Educación Inclusiva y la legislación que ampara el atendimento a las especificidades de estudiantes que presentan deficiencias y de estudiantes "quilombolas". A partir de la perspectiva multicultural y de la investigación narrativa, objetivamos comprender cómo la escuela se ha organizado para atenderlos, cómo los profesores están lidiando en el aula con estos alumnos y qué desafíos se han encontrado. Los estudios apuntaron que existen documentos específicos que subsidian y aseguran la educación de esos estudiantes, pero hay dificultades por parte de gestores y profesores en operacionalizar las acciones pedagógicas. Aunque se realizaron en contextos diferentes los profesores contaron sobre la necesidad de aprender a lidiar con algo que es nuevo para ellos, sobre los impactos de recibir en el aula principalmente a los niños que presentan deficiencias, lo que demuestra la necesidad de la proposición de acciones formativas que favorezcan la resignificación de la docencia.

Palabras Clave: Educación escolar "quilombola"; Educación de niños con deficiencia; Investigación narrativa; Docencia; Multiculturalismo.

Abstract: This paper presents two studies that discuss the right to education and respect for differences in the school context, based on the principles of Inclusive Education and the legislation that supports the specific needs of students with disabilities and quilombola students. From a multicultural perspective and narrative research, we aim to understand how the school has organized itself to serve them, how teachers are dealing in the classroom with these students and what challenges have been encountered. The studies pointed out that there are specific documents that subsidize and ensure the education of these students, but there are difficulties on the part of managers and teachers in operationalizing the pedagogical actions. Although carried out in different contexts, teachers talked about the need to learn to deal with something that is new to them, about the impacts of receiving in the classroom mainly children with disabilities, which demonstrates the need to propose formative actions that teachers.

Keywords: Quilombola school education; Education of children with disabilities; Narrative research; Teaching; Multiculturalism.

Recepción: 30-09-2018 Aceptación: 22-12-2018

Introdução

A universalização do ensino e a garantia ao direito à educação como algo inerente ao ser humano são conquistas recentes, visto que em épocas passadas a educação escolar não era acessível a todas as pessoas. No terreno sociológico-político-cultural do Brasil as últimas décadas foram marcadas por lutas históricas pela redemocratização do país, fruto das intervenções políticas dos movimentos sociais, na constituinte de 1988. A derrubada do regime militar significou também a subjetivação e busca de superação dos diversos modelos repressivos de concepção da educação no Brasil.

Em meio a esta conjuntura de construção e reorganização de forças sociais e políticas, os movimentos sociais levantaram suas bandeiras reivindicativas tendo os direitos humanos asseguradas textualmente na Constituição Federal, dentre eles o respeito as especificidades de pessoas com deficiências, a diversidade étnico-racial e de gênero.

O movimento em prol da universalização do ensino e da Educação Inclusiva iniciado no final do século XX fortaleceu-se mundialmente e, por meio de conferências internacionais, de vários documentos, buscou indicar formas de garantir o direito à educação para todos, pressupondo que a sociedade e suas instituições precisavam desencadear ações amparadas no fundamento da igualdade de direitos, precisavam se organizar para atender as diferenças e rejeitar as práticas de exclusão que até então haviam sido adotadas.

Nessa linha de pensamento, o grande desafio enfrentado pelo sistema de ensino foi o de ter que acolher todas as crianças na escola e ter que encontrar meios pelos quais a Educação Inclusiva pudesse se concretizar, visto que ela contestava as bases em que a escola tradicional se desenvolvia. Como afirma (Mantoan, M. 2011, 10), “não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito de igualdade e devemos reclamá-lo toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral”.

Assim sendo, as vantagens da perspectiva de inclusão de todos os estudantes estão em considerar que a educação é um direito básico do ser

humano, então

[...] quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação. [...] quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana. [...] em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitar as pessoas que são diferentes. (Karagiannis et al. 1999, 27)

Caracterizada como um novo paradigma a Educação Inclusiva se constitui pela valorização e pelo reconhecimento das diferenças como condição humana, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, exigindo uma ruptura com valores, costumes e representações instituídas na sociedade, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Vários países da América Latina, dentre eles o Brasil, acataram as orientações propostas pela Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Unesco, 1990), conhecida popularmente como Declaração de Jontiem-Tailândia, marco legal da Educação Inclusiva. Ao considerar que a Educação Básica é etapa primordial para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, ela orienta que a educação seja universalizada, fortalecida, relevante e de qualidade. Orienta que não basta ter direito de acesso à escola, mas que a população deve sim, ter o direito de aprendizagem escolar. Ao dar ênfase à Educação Básica, a Declaração reitera que os grupos excluídos – pobres, povos indígenas, minorias étnicas raciais e linguísticas, pessoas com deficiência, entre outros como a comunidade quilombola, não devem sofrer discriminação quanto ao acesso às oportunidades educacionais.

Desse modo, o período vivido a partir dos anos 1990, tem sido fértil para o desenvolvimento de estudos sobre como tem se dado o acolhimento das diferenças na escola, pois identificamos cotidianamente, professores afirmando que muito ainda precisa ser feito para que o ensino disponibilizado aos estudantes em geral seja de qualidade.

Os docentes reconhecem que as escolas devem atender a todos os alunos, porém costumam afirmar que não se sentem preparados para lidar com crianças que apresentam deficiências, para lidar com as situações que dizem respeito as relações étnico raciais, as diferenças culturais, visto que essa parcela da população por ter sido submetida a um processo de estigmatização ao longo das épocas, não se fazia presente no contexto escolar. As temáticas referentes a esses grupos segundo os professores, também não foram contempladas nos cursos de graduação.

Considerando as experiências vivenciadas, podemos afirmar que as escolas tem enfrentado dilemas e desafios diante da implantação/implementação de políticas públicas, e de ações que visam o atendimento das especificidades dos estudantes. Diante disso, o processo de escolarização e as relações estabelecidas nesse contexto constituem-se em assunto de interesse para a construção de novos conhecimentos.

Reconhecendo que a educação de estudantes que apresentam deficiências e de estudantes quilombolas requer mudanças no contexto escolar, pretendemos com este texto compreender o que os professores narram sobre como estão lidando com as diferenças na escola, que experiências têm vivenciado e como estão significando/ressignificando à docência, para atender as especificidades desses grupos. Assim sendo, apresentamos dois estudos articulados pelo referencial teórico metodológico da perspectiva multicultural (Canen, A. 2009) e da pesquisa narrativa (Clandinin, D. e Connelly, F. 2011) que realizados com professores, dialogam com as políticas públicas em vigor.

Na perspectiva multicultural segundo (Canen, A. 2009, 14), os atores educacionais são considerados “sujeitos portadores de cultura, circulando no contexto de identidades institucionais ou organizacionais plurais”, portanto para se compreender temas polêmicos, pouco conhecidos e desafiadores, é preciso abordá-los em termos de sua articulação com a diversidade cultural tanto dos alunos, quanto dos professores, das escolas e dos contextos culturais plurais dos quais esses atores educacionais fazem parte.

Somando-se a essa perspectiva, para compreendermos o fenômeno educativo nos aproximamos também de (Clandinin, D. e Connelly, F. 2011)

que o concebe como algo dinâmico, complexo e que deve ser estudado em suas especificidades a partir das experiências vividas pelas pessoas e das histórias contadas por elas. Por meio dos princípios da pesquisa narrativa os autores afirmam que as histórias apresentam sentidos particulares, compostos no entrelaçamento de assuntos que são temporais, que ocorrem em lugares específicos e são interligados por aspectos pessoais e sociais. Dessa maneira, a dimensão temporal, espacial e de outras pessoas – espaço tridimensional, são elementos indispensáveis para dar sentido à vida dos seres humanos, eventos ou coisas, uma vez que as experiências são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo.

Apresentamos a seguir a síntese de algumas políticas públicas que norteiam a educação escolar de estudantes que apresentam deficiência e de estudantes quilombolas, seguida de narrativas de docentes, que estão atuando com essa parcela da população nas escolas e salas de aula do ensino comum ou regular.

O que dizem alguns documentos sobre a educação escolar de crianças que apresentam deficiências

No Brasil, a organização de serviços para o atendimento educacional de pessoas com deficiência teve início no século XIX, inspirada em experiências da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte. Nas primeiras décadas do século XX, foram criadas escolas especiais que ofertavam atendimentos especializados, norteados pela vertente médico-pedagógica, pelo modelo clínico, que caracterizava as limitações apresentadas por essas pessoas a partir de sua origem orgânica, portanto deveriam ser sanadas por meio de intervenções desenvolvidas em instituições específicas. Tais instituições na maioria das vezes eram caracterizadas como segregacionistas.

Em 1971 a Lei Nº 5692 institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assegura em seu Art. 9º que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados devem receber tratamento especial.

No entanto, não esclarece como a educação desses estudantes deve ser realizada, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às especificidades do alunado e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para classes especiais e escolas especializadas. Ao afirmar também que os alunos devem receber tratamento especial, a referida Lei possibilita diferentes interpretações, fortalecendo o modelo clínico, que pressupõe que o problema está localizado no aluno, que as causas desse problema são de base fisiológica, psicológica e precisam ser identificadas para que se possa planejar intervenções capazes de promover a superação das habilidades falhas.

Em um movimento progressivo, o direito universal à educação foi consolidado pela Constituição Federal de 1988 e pela Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Unesco, 1990) que orientam sobre a necessidade do sistema de ensino oferecer à todas as pessoas a garantia de igualdade de acesso à educação e a atenção especial para que a aprendizagem ocorra. Com a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994), as escolas mais uma vez foram impulsionadas a acolher todas as crianças, sem distinção, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras e a atender as necessidades específicas que elas apresentam. Ao valorizar as diferenças humanas e orientar que as ações de ensino-aprendizagem precisam ajustar-se às necessidades educacionais das crianças para que elas aprendam com sucesso, a Declaração de Salamanca pressupõe que as escolas devem

[...] adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deve ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender as contínuas necessidades especiais que surgem na escola. (Unesco, 1994, 18).

Esses princípios passaram a ser incorporados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, garantindo a igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola, a obrigatoriedade da Educação Básica, e a educação de pessoas com deficiências que deve ser oferecida na rede regular de ensino por meio de ações que assegurem a inclusão escolar. A Lei orienta ainda que quando necessário, os serviços de apoio especializado serão oferecidos na escola regular com o objetivo de atender as especificidades dos estudantes. Assim, ao incluir alunos com deficiência, as escolas comuns ou regulares precisam contar com orientações do sistema de ensino, adotar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização específica para suprir as necessidades especiais apresentadas por eles, assim como contar com professores capacitados para desenvolverem o atendimento educacional especializado (Brasil, 1996).

Face a necessidade de organização do sistema de ensino a Resolução CNE/CEB N°02/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em suas orientações reitera que a inclusão de alunos que apresentam deficiências deve acontecer a partir do planejamento do processo de escolarização, pautado em

[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001).

No que tange a formação de professores, esse documento faz distinção entre professor capacitado e professor especializado, considerando que o professor capacitado é aquele que teve em sua formação de nível médio ou superior, conteúdos sobre educação especial. Esses conteúdos deveriam possibilitar que o docente pudesse perceber as necessidades específicas de seus alunos, pudesse flexibilizar a ação pedagógica, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. Portanto, a Resolução partia do pressuposto de que os cursos de Licenciatura tinham incluído esses conteúdos em sua estrutura curricular, durante o período de formação inicial docente.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é publicada pelo Ministério da Educação (MEC), reconhece a Educação Inclusiva como ação política, cultural, social, pedagógica, que constitui-se em um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, conjugando igualdade e diferenças como valores indissociáveis. Assim, reafirma e assegura as propostas de documentos anteriores e passa a delimitar como alvo de atenção do atendimento educacional especializado os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, de transtornos globais de desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação, que se encontram em processo de escolarização.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a educação de pessoas que apresentam deficiências passa a ser orientada e fortalecida por meio de várias Resoluções que asseguram tanto o atendimento complementar e/ou suplementar realizado em sala de recursos multifuncionais, quanto profissionais de apoio e ações que promovem a formação continuada de professores.

Rompendo o silêncio: narrativas de professoras sobre a inclusão escolar de crianças que apresentam deficiências

O primeiro estudo realizado no período de 2014 a 2017, junto a gestoras e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, teve como objetivo compreender como uma Escola Municipal de Cuiabá-MT (EMEB) se organiza para atender crianças com deficiências que se encontram em processo de inclusão escolar. As informações foram angariadas por meio da análise de documentos, de observação e de narrativas e deram origem a caracterização da EMEB e a composição dos sentidos atribuídos a atuação docente.

A EMEB em que o estudo foi desenvolvido atende aproximadamente 500 crianças na faixa etária entre seis e nove anos, em fase de alfabetização, dentre elas crianças com deficiência intelectual, deficiência física e autismo. Seu trabalho administrativo estrutura-se pelos princípios da gestão democrática e da valorização do diálogo, e em termos

pedagógicos, as atividades propostas são norteadas pela temática Diferenças, conhecer para respeitar.

Conforme conta a diretora escolar a procura por vagas na escola é grande e muitos pais no ato da matrícula já trazem o encaminhamento do Conselho Tutelar nas mãos, eles sabem dos seus direitos, sabem o que a escola deve oferecer para os seus filhos, cobram da escola e não aceitam qualquer coisa. A preocupação quanto as formas de implementação do trabalho é uma constante:

Em 2013, a escola não tinha tantos alunos especiais, mas a procura em 2014 aumentou bastante. Às vezes fica difícil porque a escola tem muitas exigências e o professor tem que desempenhar o seu papel, que é ensinar a ler, escrever, fazer cálculo, e isso é uma angústia para o professor quando ele não sabe o que fazer. Quando a criança vem da Educação Infantil fica mais difícil identificar as dificuldades que ela apresenta no 1º ano. Só percebemos quando uma criança tem uma dificuldade muito grande, senão, o professor observa, observa... mas é preciso que sejam avaliadas por uma equipe multiprofissional ou que tenham um laudo médico. (Coordenadora Pedagógica, 10/12/2014).

De acordo com a equipe gestora existe o empenho em assegurar o direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem na escola, mas há também dificuldades para que as ações sejam desenvolvidas.

Quanto as cinco professoras participantes do estudo, ao narrarem as histórias e experiências vividas em sala de aula junto as crianças que apresentam deficiência, trouxeram à tona questões que em alguns momentos são consensuais e em outros deixam evidente as contradições, os conflitos, desafios e dilemas que enfrentam.

Diante da notícia de terem que lidar com estudantes caracterizados por elas como crianças especiais, iniciaram suas narrativas com a frase: Eu no começo assim... foi um desafio assim... muito grande! As falas entrecortadas deixaram evidente reações como: medo, agonia, apreensão e apresentaram indicativos de que as professoras não se percebiam capazes de realizar a tarefa à elas atribuída.

Professora Marcilene que trabalhava com o 1º ano, ao saber que teria um aluno com deficiência física em sala de aula, imaginou que apenas adaptações na estrutura física seriam suficientes. No entanto, deparou-se

com uma criança tetraplégica que apresentava várias limitações. Conta que

Quando recebi o J.M. ... ele é cadeirante, ele... tem essa deficiência, é paralisia cerebral... eu fiquei assim muito agoniada, preocupada de como eu ia entender e como ia preparar as atividades. Eu fiquei... meu Deus, e agora? Como eu vou fazer isso? Como eu vou conseguir conciliar outros alunos e mais ele? A gente sabe que ele não desenvolveu e não tem condições de desenvolver a coordenação motora... a coordenação motora dele é muito... assim... involuntária. Ele não... não tem movimentos previstos, não fala. (Professora Marcilene - 1º ano, 27/04/2015).

Tal situação exigiu que a professora encontrasse formas alternativas de comunicação com o aluno, aprendesse a entender quais eram as suas reações, que significados poderiam ser atribuídos às suas expressões gestuais e quais suas necessidades específicas.

Duas professoras que trabalham com turmas de 2º ano, mostraram se preocupadas em como atender crianças que apresentam deficiências.

Quando comecei a trabalhar com o 1º Ciclo, veio um menino especial. Peguei um menino autista, então no primeiro momento foi assim com certo medo. Como ia conseguir trazer esse menino para ser inserido na sala com outras crianças normais? Com a K. agora... já tive mais dificuldades porque eu não tenho... a K. é diferente, ela não para, não fica na sala...faz xixi... o problema dela é mental! É uma lesão, a mãe dela fala que é uma lesão leve, é o que está no laudo dela. (Professora Lindsley - 2º ano, 20/05/2015).

É o primeiro ano que pego uma criança especial na minha sala e de início assim... pra mim foi um pouco assustador! Fiquei um pouco apreensiva e aí fui procurar saber qual era o problema dela, pra poder trabalhar. Mas assim... eu fico um pouco, acho que, como se diz, alheia a...[...] Porque ela tem uma deficiência que é... muscular. Ela cansa com muita facilidade, não consegue copiar, se eu faço, por exemplo, cinco atividades na sala, ela dá conta de fazer uma... então... tem tudo isso! E pra mim tudo isso é novo. (Professora Rosangela - 2º ano, 21/05/2015).

Por meio de atividades rotineiras desenvolvidas na EMEB, essas professoras conheciam superficialmente as crianças que estavam em suas turmas e tinham se apropriado de informações prévias sobre a maneira de ser de cada uma delas bem como de seus estilos de aprendizagem. Assim

sendo, indícios da baixa expectativa existente frente ao processo de escolarização das crianças com deficiências ficaram evidentes nas narrativas, bem como justificativas acerca da não aprendizagem desencadeada pelas limitações orgânicas que se fazem presentes.

Professoras Larissa e Paula, atuam com estudantes do 3º ano, e possuem a atribuição de encerrar a primeira etapa do processo de alfabetização. Narram como percebem a inclusão de crianças com autismo nas turmas em que trabalham:

Comecei a trabalhar com crianças especiais, no caso o A. autista, no ano passado, nunca tinha trabalhado e também não tinha nenhuma experiência... nenhuma! Humm... Fiquei até desesperada, falei meu Deus... porque eu pesquisei na internet que os autistas eram muito agressivos, mas A. é bem calmo. Eu entrei em choque porque... eu falei, meu Deus, eu nunca trabalhei com autista, o que é que eu vou fazer? Eu fiquei com medo, muito medo... Eu não vou dar conta... como eu vou dar aula com um autista na sala? Eu achei que era impossível trabalhar. (Professora Paula - 3º ano, 27/05/2015).

Assim... é novo! Eu nunca trabalhei com aluno autista, então a primeira experiência que estou tendo é com o L. e aí a Coordenadora Pedagógica me explicou, conversou que eu teria um aluno autista, então... eu não tinha... não tenho... falar que eu tenho conhecimento... não! O que eu sei é do coração, é das coisas que eu vou buscando agora. (Professora Larissa - 3º ano, 15/05/2015).

As docentes evidenciaram que atender esses alunos foi algo novo para elas, visto que desconheciam o assunto. Assim, mitos e características veiculadas pelo senso comum se fizeram presentes e de alguma forma influenciaram nas relações estabelecidas. Existe indicativos de ansiedade elevada percebida entre as professoras, situação essa que gera um estado emocional permeado pela insegurança.

Percebemos por meio das narrativas que as professoras questionam a capacidade de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências e que fazem menção sobre as implicações da presença dos mesmos no que diz respeito a organização da rotina em sala de aula, ao planejamento, a distribuição do tempo para execução de atividades, a interação estabelecida entre professor - aluno, aluno - alunos.

Verificamos com o estudo que embora exista amparo legal para garantir a educação escolar de estudantes que apresentam deficiências principalmente no que se refere a Educação Básica, as escolas precisam contar com maior atenção e apoio do sistema de ensino para que possam operacionalizar as ações inclusivas. Gestores e professores garantem o direito de acesso e a permanência na EMEB, mas apresentam dificuldades para operacionalizar o trabalho pedagógico. Clamam assim por ações formativas que possibilitem a troca de experiências e a ressignificação da docência.

Educação escolar quilombola enquanto afirmação das diferenças:
o contexto legal

No contexto histórico-político-legal, o Movimento Negro no Brasil pós- virada do milênio, percebeu a urgência de transportar as lutas afirmativas e reparativas para o campo das políticas públicas educacionais. Neste sentido a participação do Movimento Negro em todo o processo de desencadeamento da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE), em suas etapas municipais, estaduais e nacional, potencializou a posição propositiva, participativa e garantiu a oportunidade de formular propostas no âmbito das relações educacionais nas instituições escolares rurais e urbanas do Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo as deliberações da CONAE-2010, ao atender o parecer CNE/CEB nº 7/2010:

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu ART 2º, diz que Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Craveiros, C. e Medeiros, S. 2013, 397).

Indo além, o documento oficial construído em coparticipação entre o CNE, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) estabelece que as Diretrizes aplicam-se a “todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola (Craveiros, C. e Medeiros, S. 2013, 397).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, rearticula um conjunto de procedimentos educacionais à realidade das lutas sociais dos quilombolas junto aos seus territórios. Garante assim, uma nova abordagem educacional baseada na justiça social, entendida como os vários aspectos das vivências que se moldam e dão concretude ao ser quilombola.

A Educação Quilombola visa uma ressignificação de cunho epistemológico que ao vir à tona traz consigo os valores e sentidos vivenciados em momentos históricos, histórias contadas e narradas de maneira significativa. Portanto, o paradigma epistemológico permite refletir e apreender sentidos históricos vividos e sentidos vivenciados no presente. Nesse contexto, falamos de dialéticas relacionais, que são dinâmicas em suas aparições e que reafirmam suas ressignificações buscando transformar-se a cada momento.

Pensar as diferenças a partir das necessidades humanas consiste em afirmar identidades, uma vez que somos desafiados constantemente a resistir diante de tendências padronizantes do mercado, somos educados para valorizar o ter e não o ser, aspectos esses que se constituem em tensões cotidianas e dão origem a conflitualidades competitivas pela sobrevivência. Compreendemos que o importante é viver as contradições e paradoxos conscientes que nossas exteriorizações se fazem representar em formas culturais e simbólicas, em uma dialética permanente e infinita movida sempre pelos diferentes sentidos do viver.

Dessa forma, as conquistas constitucionais precisam ir além de conceitos e concepções textuais, tornando-se instrumentos de emancipação humana, para que não se percam nas disputas de forças políticas. Um dos caminhos que acreditamos ser possível para o fortalecimento de uma

sociedade com justiça social é buscar entender narrativamente como se dão as práxis das ações político-formativas dos professores que estão envolvidos nos diferentes campos das diversidades, entendendo-os como espaços com lógicas, códigos e sentidos próprios, que convergem para a busca da garantia da cidadania. Assim, com (Craveiros, C. e Medeiros, S. 2013, 7) compreendemos que

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social.

Portanto, podemos considerar que os sujeitos protagonistas em suas identidades e pertencimentos marcam estes territórios com suas singularidades.

Com relação as minorias étnico raciais, temos enquanto dispositivos operacionais a Lei 10.639/2003, que assegura no currículo oficial da Rede de Ensino a inclusão obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira possibilitando avanços no combate ao racismo na educação brasileira, reafirmando a universalização da educação conforme documentos internacionais e nacionais. As evidências documentais nos levam também ao encontro dos registros do protocolo oficial: "Interessado: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Relatora: Nilma Lino Gomes. Processo nº: 23001.000113/2010-81, Parecer nº: 16/2012. Colegiado: CEB, aprovado em: 5/6/2012 e disponibilizado no Diário Oficial da União (p. 397 a 457).

Os documentos oficiais de políticas para a educação de quilombolas aqui citados assim como outros existentes passam a ser campos de referências dialogais, que demonstram a constatação da oficialidade estatal na formulação de Diretrizes e de uma Política para a Educação Escolar Quilombola no Brasil. Vale ressaltar que tratamos de um público específico -

culturas milenares, embora estas estejam estilhaçadas pelas conflitualidades histórico-políticas. Os quilombolas são denominados por (Munanga, K. e Gomes N. 2004, 71-72), como povos que vivem e viveram nos quilombos e estão presentes na América Latina através das diásporas:

a palavra kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo umbundo, constitui-se em um agrupamento militar composto dos jagas ou imbangalas (de Angola) e dos lundas (do Zaire) no século XVII. De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos.

Este conceito não permaneceu estático em outros países e atualmente se materializa a partir de diferentes etnias que lutam e resistem tanto no Brasil como em toda a América Latina, tomaram em coletividade nomes e concepções diferentes, falam e usam dialetos diferentes, pois desde seu continente de origem os Africanos já se caracterizavam por meio de uma variedade étnica, com diferentes simbologias, dialetos e formas culturais. Sendo assim, o processo de quilombamento, existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes e

[...] Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: cimarrónes, em muitos países de colonização espanhola; palenques, em Cuba e na Colômbia; cumbes, na Venezuela; e marroons, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América (Brasil, 2010, 409).

Segundo (O'Dwyer, E. 1995, 2) conceitos mais atualizados, enfatizam diferentes características, e apontam que o termo quilombo tem assumido novos significados tanto para a literatura especializada quanto para grupos, indivíduos e organizações. Portanto,

Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos

negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquício arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meio empregados para indicar afiliação ou exclusão.

Conforme os conceitos acima percebemos que eles ao incluírem os diversos modos de ser quilombola, permitem compreender que é possível relativizar e ampliar as formas de resistência, uma vez que estas oferecem elementos contextuais e históricos para pensar o processo de resignificação e reconceitualização da educação nas áreas ou territórios quilombolas, na trajetória do fazer educação escolar quilombola.

Estas construções epistêmicas no campo educacional nas áreas de quilombos valorizam os legados das histórias da África, da oralidade dos Griots, que são anciões que contam as histórias e permitem preparar e viver os processos de iniciação dos jovens quilombolas.

Rompendo o histórico silêncio: narrativas de professores quilombolas

Neste segundo estudo, conversamos com três docentes de escolas quilombolas, com o objetivo de compreender como vem se dando a implantação da proposta da Educação Escolar Quilombola e quais desafios têm sido encontrados para a operacionalização da mesma.

Uma professora atuante no Quilombo Mata Cavalo localizado no município de Nossa Senhora do Livramento – MT, em sua narrativa explica que naquele momento estava se afastando da sala de aula para assumir a Superintendência de Diversidade e Inclusão da Secretaria Estadual de

Educação (SEDUC). Em tom de desabafo afirma que

Quem faz a diferença são todos nós. O concurso é importante, atentando para as necessidades. Quando se perde um funcionário/professor da comunidade na escola quilombola, acaba desmobilizando a luta e também a saída de alunos da escola. Garantir a continuidade da educação que valoriza a cultura, a luta e a mobilização das comunidades. Há 03(três) disciplinas diversificadas que são trabalhadas durante as 04 horas diárias na escola. A escola integral seria ideal para melhorar a qualidade da educação. Educação Infantil – a escola está anexa à Escola Municipal, por este motivo ainda não é ideal. Não tem uma sala adequada para desenvolver o trabalho. Creche nas comunidades, tanto na alfabetização, quanto para as mães que precisam trabalhar e garantir a renda. Formação Específica para os professores quilombolas, desencadeando artigos sobre as vivências. Formação Continuada para subsidiar os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em conformidade com a legislação vigente, como a Lei 10.639/2003. Foi conseguida a suplementação orçamentária de R\$ 135.000,00 para ser aplicado em 05 escolas quilombolas. Dificuldades: As escolas sem biblioteca, sem internet quando tem, laboratório de informática, transporte escolar deficitário gerando o atraso de alunos na escola, ou perde na entrada ou na saída da escola. (Professora Gonçalina, Superintendente de Diversidade e Inclusão, 24-07-2015)

A professora levanta os principais pontos de tensão no campo do atendimento à Educação Escolar Quilombola, que são fruto do não cumprimento dos preceitos já garantidos na legislação pertinente a esta modalidade - Lei 9394/96, que fora alterada e nela incluídos alguns artigos específicos para a garantia da educação étnico-racial e quilombola. Embora tenhamos também a lei 10.639/2003, não há garantia para a operacionalização de políticas educacionais que contemplem de fato as crianças em seus territórios, pois segundo a docente faltam escolas para atendimento à Educação Infantil, faltam bibliotecas.

As políticas de formação para professores precisam ainda ser implementadas e ressignificadas tendo em vista os contextos interculturais, as singularidades específicas das situações formativas, face aos elementos que estão presentes na educação escolar quilombola que busca a afirmação de seu legado histórico. Nesse sentido observamos que está colocado no campo sócio-político-cultural um diálogo conceitual estruturante no qual

foram ganhando força concepções como: pertencimento, identidade, afirmação, empoderamento, reconhecimento, reparação, entre outros.

Quando ressaltamos os conceitos que sustentam as concepções discursivas estruturantes no ser e fazer docência na Educação Escolar Quilombola, trazemos para o campo da política de formação de professores a mesma intencionalidade que habita a dinâmica do viver como quilombola, a busca da justiça social que perpassa de maneira transversal os sentidos do ser quilombola. Estes sentidos simbólicos se alimentam na revitalização de uma ancestralidade histórica, que ressignifica a luta por justiça social.

Professora Rosária que atua no Quilombo do Tanque do Padre, município de Poconé – MT, conta sobre sua motivação diante do trabalho desenvolvido na Educação Escolar Quilombola, reafirmando a luta por escolas inclusivas e que respeitem as diferenças, compreendendo que é preciso valorizar os professores e estudantes quilombolas em suas condições.

Para mim quilombo são espaços de culturas, tradições sendo passadas de pai para filho, ser quilombola é preservar a cultura, tradição é aceitar as condições de quilombolas, de afrodescendentes. Não ter vergonha de defender sua bandeira, pois eu sou assim, e tenho direito ao transporte, a valorizar a história, valorizar a cultura. [...] Os professores devem valorizar o esforço do aluno quilombola que mora longe e chega atrasado à escola e muitas vezes a professora não valoriza o esforço, por este motivo nós devemos valorizar o professor da comunidade que vai entender as dificuldades dos alunos (Professora Rosária, 25- 07-2015).

Em sua narrativa a professora evidencia o conceito de pertencimento em seu sentido profundo que é o de olhar os quilombos como espaços de cultura, assinalando que é necessário considerar a história, as singularidades, as vozes que se mantiveram de geração em geração, preservando os axiomas balizadores das relações interpessoais. Compreendemos que preservar a cultura, significa resistir a relativização social e aceitar o legado duro do que foi a escravidão e de sua importância para a humanidade. Dessa forma a professora ao dar ênfase a valorização da história quilombola, conta ainda sobre seus antepassados, das lutas pela terra, das mortes, das imposições sociais, castigos fatais que eram

aplicados sem que as pessoas soubessem o por que estavam sendo castigados.

Outro professor quilombola, aborda em sua narrativa as relações de ensino-aprendizagem referindo-se aos cenários reais e tece críticas ao trabalho docente, pois muitas vezes os professores não se percebem imbricados na complexidade educativa, assim como não se percebem atuando na perspectiva da Educação Inclusiva. Ainda em sua narrativa esse professor evidencia a preocupação com o fato do que é pertencer a um legado histórico que remonta a própria vida na terra, pois ao pensarmos nos estudos da África como berço da humanidade, suas alianças arqueológicas com os legados atuais, é necessário pensar a partir de um lugar onde podemos nos afirmar para que seja disseminado esperanças, visto que não haverá cultura se não houver legado histórico. Assim, precisamos olhar para traz para reconstruirmos os caminhos de nossas pegadas.

A questão do pertencimento é importante. Já foi feito capacitações, do campo para o campo, para as pessoas saberem o que querem. As pessoas não sabem o que é a luta. No Faval, as pessoas são empossadas mais não ficam no local, pois não tem o pertencimento. Quem está lá, que conhece, que luta, que gosta é quem fica. Tem muitas salas anexas. A comunidade deve estar envolvida com a vida, a prática da escola. O que é esperança? A esperança é a última que morre, ela é a primeira que nasce quando tudo parece perdido. (Professor Cássio, 2015)

As imigrações humanas que marcaram a saída da África para todos os outros lugares do mundo, marcaram a ontologia, os sentidos atribuídos aos diversos lugares vivenciados, pois os quilombos resistiram e estão espalhados por todo o Brasil e América Latina. No entanto, como esperar em meio a indicadores elevados de pobreza, analfabetismo e desemprego, como reconhecer-se em um ambiente hostil, visto que a invisibilidade ainda encobre os sentimentos racistas velados.

Para o professor Cassio, é preciso que a comunidade esteja envolvida com a vida e as práticas da escola, certamente no contexto destas relações educacionais não existe momentos separados por significados estranhos,

pois o mais estranho é não lutar ou não saber pelo que se está lutando. Dessa maneira, o que sentimos a partir de convicções e afirmações, é que se faz necessário encontrar novas formas de gestar as vivências docentes.

Considerações finais

Os estudos ora apresentados, indicam que para compreendermos a educação de pessoas que apresentam deficiências e a educação escolar quilombola, é preciso considerar que as especificidades apresentadas por esses grupos precisam ser articuladas com a diversidade cultural dos alunos, dos professores, das escolas e dos contextos culturais plurais dos quais eles fazem parte.

Percorrendo os documentos, constatamos que a partir dos anos 1990 houve a ampliação do aparato legal que ampara a Educação Inclusiva, visto que eles indicam quais são os seus princípios, como a escola deve atuar, apresentam definições, caracterizam o alunado e fornecem recomendações quanto à necessidade de formação docente. No entanto, por meio das informações angariadas e da vivência profissional que temos, é possível afirmar que há distanciamento entre o que é proposto nos documentos e a realidade das escolas, pois além da demora na implantação e implementação das ações recomendadas, pois essa se dá de acordo com as condições peculiares de cada estado, município e profissionais da educação presentes em cada unidade de ensino.

Quanto a educação de estudantes que apresentam deficiências, o estudo mostrou que a escola assume o compromisso de assegurar a matrícula e a permanência dos mesmos, porém as professoras não têm conseguido cumprir com a tarefa de promover a aprendizagem e possibilitar-lhes a construção do conhecimento. Embora os estudantes apresentem capacidade para aprender, não conseguem alcançar esse objetivo a partir das condições (in)existentes na escola e de como o sistema de ensino está organizado.

Quanto a educação escolar quilombola, partimos do pressuposto de que quilombolas e quilombos estão eivados de saberes, de experiências experienciadas no contexto de uma conflitualidade guerreira, desde o

momento em que nossos ancestrais foram trazidos para o Brasil como escravos. A luta nunca acabou e ainda hoje os quilombolas clamam pelo reconhecimento de suas ancestralidades, de seus territórios, de suas culturas e costumes, tentando visibilizar suas presenças nos cenários das lutas políticas.

Assim, considerando que a educação é dinâmica, complexa, compreendemos que exercer a docência com vistas a valorização das diferenças implica um movimento em prol da construção de uma nova cultura escolar, uma nova subjetividade ética que a nosso ver é lapidada na luta por justiça social.

As histórias narradas pelas professoras e professores participantes dos dois estudos estão repletas de sentidos construídos ao longo do tempo, em alguns lugares, junto a inúmeras pessoas. Ao evidenciarem os desafios e dilemas vividos no contexto escolar permitem que as experiências sejam convertidas em experiências renovadoras que trazem em si aspirações de liberdade, da busca pelo direito à educação, a aprendizagem e o respeito as diferenças. Ao tomá-las como ponto de partida para a reflexão acerca de como estão lidando com as diferenças na escola, as histórias contadas e as experiências vividas, possibilitam a ressignificação do trabalho docente que poderá impulsionar mudanças a serem desencadeadas no contexto escolar e social.

Bibliografia

- Brasil. 1971. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5692/71. Brasília: MEC.
- Brasil. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico.
- Brasil. 1996. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/1996. Brasília: MEC.
- Brasil. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB Nº2 / 2001. Portal da Legislação, Brasília, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil. 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília.
- Brasil. 2005b. Programa Brasil Quilombola. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília.
- Brasil. 2013. Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diversidade e Inclusão, Organizado por Craveiro, Cleia Brandão Alvarenga e Simone Medeiros. Brasília: Editora Universidade Federal de Goiás.
- Brasil. 2015. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192
- Canen, Ana e Giseli Perelide Moura Xavier. 2008. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Posições*, 19: 3, 225-242, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000300012&script=sci_abstract&lng=pt
- Canen, Ana e Angela Rocha dos Santos. 2009. Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Clandinin, D. Jean e F. Michael Connelly. 2011. Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU.
- Karagiannis, A., Willian Staimback e Susan Staimback. 1999. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: Staimback, Willian e Staimback, Susan.

- (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. 1997. Introdução. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér. (Col.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. 2011. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.) O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. 2011b. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.) O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes.
- Munanga, Kabengele e Nilma Lino Gomes. 2004. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. Coleção Viver, Aprender.
- O'dwyer, Eliane Cantarino (Org.). 1995. Terra de quilombos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.
- Shiraishi Neto, Joaquim. 2007. Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA.
- Unesco. 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Unesco. 1994. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE.