

VII

INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES-BA*

Rubia Cristina Lima Nobrega Rocha
Benedito Gonçalves Eugênio

Introdução

Este capítulo 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 e não localizamos nenhuma pesquisa que fizesse a articulação das duas modalidades.

Segundo dados disponíveis no site da Secretaria do Estado da Bahia, são mais de 500 comunidades remanescentes de quilombo somente na Bahia, das quais 381 já foram

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.100-121

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, principalmente a posse da terra. 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, p. 26):

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.

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.

Metodologia

Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que segundo Chizzotti (2005, p. 102) 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.

A pesquisa foi realizada no Baixo Sul Baiano e teve como lócus 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 Pirai 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, p. 45):

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.

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

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 (dezesete) 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, p. 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.

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. 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	71

Fonte: Elaboração da autora conforme informações do site Cidades IBGE¹

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.

¹Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de dezembro 2019.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados na rede municipal de Presidente Tancredo Neves em diferentes anos de 2015 a 2019

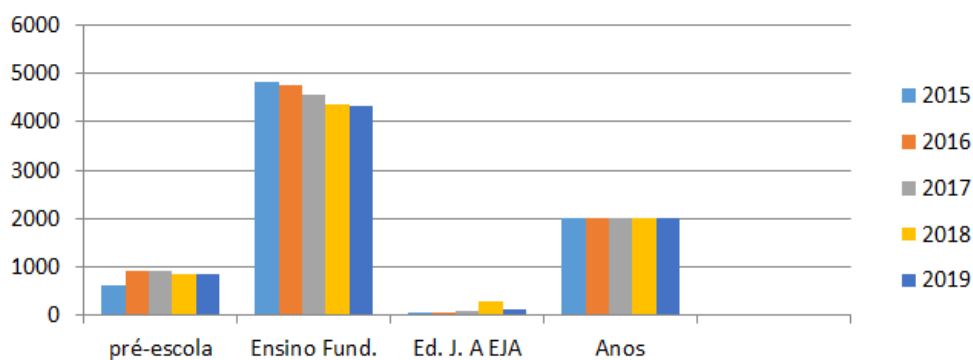
Anos	Educação Infantil	Fundamental	Educação de jovens e Adultos -EJA	Alunos com deficiência
2015	737	4.821	45	76
2016	898	4.761	22	92
2017	908	4.573	65	138
2018	856	4.371	287	159
2019	858	4.346	126	145
Total	4.257	22.872	545	610

Fonte: Elaboração da autora conforme informações do site Cidades IBGE²

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



Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019.

O gráfico 01 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

²Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de dezembro 2019.

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. 2019.

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 n. 3.298, de 20 de dezembro 1999, que regulamentou a Lei n. 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, p. 477):

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.

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, 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 psicólogo³ 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	

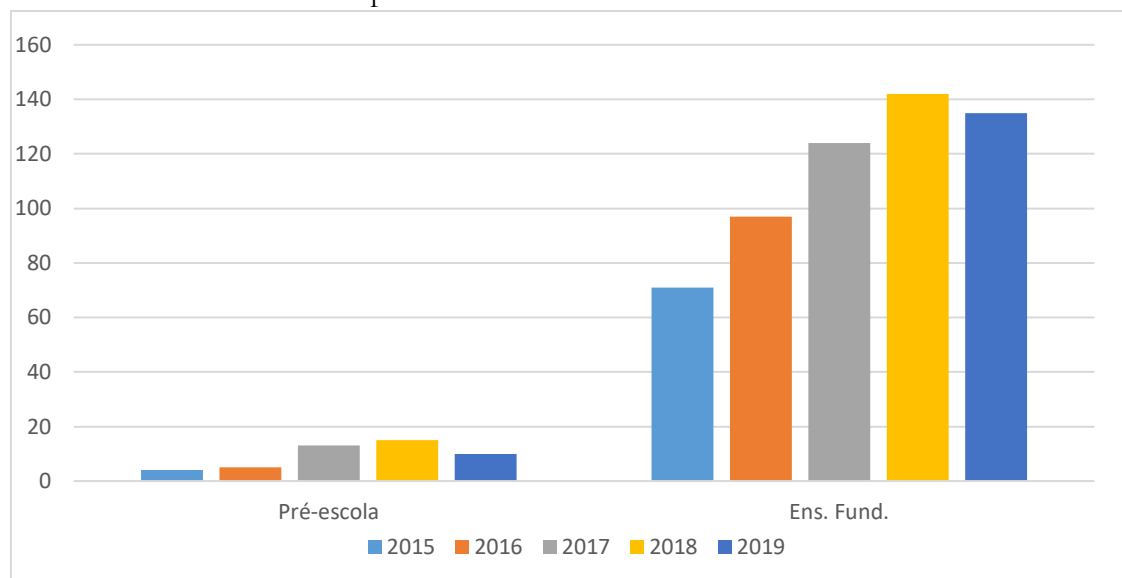
Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019

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.

³É 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.

Gráfico 2 - Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular do município de Presidente Tancredo Neves BA



Fonte: Censo escolar do município de Tancredo Neves. 2019.

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 NAEE (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 (NAEE) 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 NAEE 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 Santos (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 decoloniadade abordado por Quijano (2007, p. 93) 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.

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 lócus 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, p. 9798):

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.

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, p. 178) 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.

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.201).

De acordo com Silva, Miranda e Bordas (2019, p. 42), “[...] 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 atender 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 n. 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, p. 42).

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

Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019

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, s/p).

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 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 (MELLO, 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 7 - 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: 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 n. 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, p. 9799) 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.

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, p. 10):

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.

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: Fonte: QEdU – Dados do Ideb/Inep⁴ (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.

⁴Acesso em: 20 nov. 2020.

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 intercultura.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, R. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de Escolas Quilombolas Amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação da BAHIA**. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 28, de 14 de setembro de 1990**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

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. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

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**: seção I, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 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, 2014.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: MEC, 2020.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, abr.-jun, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para a compreensão do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

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

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

JANNUZZI, P. de M. Repensando a prática de uso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *In*: KEINERT, T. M. M.; KARRUZ, A. P. (Org.). **Qualidade de vida**: observatórios, experiências e metodologias. São Paulo: AnnaBlume, 2002. p. 53-72.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades de quilombos no Estado de São Paulo**. 2015. 243f. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MATOS, W. S.; EUGENIO, B. Pesquisa e produção do conhecimento: entrevista com José Maurício Arruti. **Odeere**, Jequié-BA, v. 5, n. 9, p. 23-48, janeiro-junho, 2020.

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

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

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.

PMEPTN, PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Plano Municipal de Educação de Presidente Tancredo Neves**. Tancredo Neves: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. *In*: LANDER, E. (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. *In: XIX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Paraná, 2009, . **Anais** [...]. PUC/PR, 2009.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. TEAvaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. de S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, E. D. *et al.* Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 01, p. 1-22, 2019.
- 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, s/v, 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**, Tocantinópolis, v. 4, s/n, p. 1-18, 2019.
- SOUZA, R. C. C. R. de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2005.
- WALSH, C. 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.
- ZANATO, C.B.; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 289-303, jul./dez. 2017.