



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



**FORMACAMPO**  
EDUCAÇÃO DO CAMPO

**2026**

**CADERNO**

**TEMÁTICO**

**GT 4 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO INDÍGENA  
E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Textos, atividades e cronograma.**

# PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



**UESB**

UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia



**UNDIME**BA

União Nacional dos Dirigentes  
Municipais de Educação



**UNCME-BA**



**PPGED**  
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





[gepemdecc-formacampo.com.br](http://gepemdecc-formacampo.com.br)



[formacampouesb@gmail.com](mailto:formacampouesb@gmail.com)



## COORDENAÇÃO GERAL

### **GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)**

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos  
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito  
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa  
Nair Cristina Machado Lopes

## APOIO

### **Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)**

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:  
Poliana Nascimento dos Reis

### **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)**

Presidente: Anderson Passos dos Santos

### **União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)**

Presidente: Gilvânia Nascimento

### **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB**

Coordenação:  
Cláudio Pinto Nunes  
Arlete Ramos dos Santos

## COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

### **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

### **Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)**

Coordenação:  
Jussara Tânia Moreira  
Julia Maria da Silva Oliveira

### **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

### **Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)**

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



[gepemdecc-formacampo.com.br](http://gepemdecc-formacampo.com.br)



[formacampouesb@gmail.com](mailto:formacampouesb@gmail.com)



## **COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)**

### **GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC**

Antoniclebio Cavalcante Eça  
Silvano Conceição

### **GT2 – Projeto Político Pedagógico – PPP**

Edjaldo Vieira dos Santos  
Gilvan dos Santos Sousa

### **GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo**

Higro Souza Silva  
Antônio Domingos Moreira  
Maisa Dias Brandão Souza

### **GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo**

Niltânia Brito Oliveira  
Sólon Natalício Araújo dos Santos  
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba

### **GT 5 – Matriz Curricular das escolas do campo**

Vilma Áurea Rodrigues  
Inaiara Alves Rolim

### **GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação**

Antoniél dos Santos Peixoto  
Eliane Nascimento dos Santos  
Pascoal João dos Santos



## COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Ana Karine Porto Viana

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu

Claudia Batista Silva

Cynthia Rocha Silva

Fabiano Neves Silva

Fernanda Silva Santos

Gean César dos Santos Nogueira

Geysa Novais Viana Matias

Henrique Reis Bispo

Hernaide da Silva Miranda

Isaias Teixeira dos Santos

Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues

Janille da Costa Pinto

Jaqueline Braga Morais Cajaiba

Jasmym Alves França

Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva

Liliane Soares Santana

Maisa Rose Serra de Almeida

Paula Bruna Soares dos Santos

Priscila da Silva Rodrigues

Queziane Martins da Cruz

Raimunda Duarte Bonfim

Rebeca Bispo Oliveira

Regiane Dias Cardoso

Roberio Santos Fontes

Solange Balisa Costa

Tadma Lays Dutra Gomes

Vandique M. Campos Meira

Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista

Welder Cardoso Oliveira

Winner Santos

Yure Oliveira Venceslau

Zildete Soares Aranha Azevêdo

## BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)

Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)

Davi Alves Guimarães - (voluntário)

João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)

Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)

Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)

Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)

Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)

Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

## RESUMO EXPANDIDO

# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA POR MEIO DO PROGRAMA FORMACAMPO NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE BAIANO

**OLIVEIRA, Niltânia Brito** — Universidade Internacional Ibero-americana/UNIB

**EÇA, Antoniclebio Cavalcante** — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

**SANTOS, Arlete Ramos dos** — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

---

## 1. Apresentação e Objetivo

O artigo tem como objetivo central analisar a política pública da Educação Escolar Quilombola por meio do Programa de Extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), denominado Programa Formação de Educadores do Campo Formacampo/UESB, nos territórios de identidade do estado da Bahia. A investigação parte da premissa de que o Estado brasileiro possui uma dívida histórica imensurável com as populações negras, em especial com os camponeses quilombolas, cujas condições educacionais enfrentam sucessivas descontinuidades decorrentes da ausência de políticas públicas eficazes. O trabalho foi estruturado em quatro partes: (1) introdução ao problema; (2) políticas públicas e as diretrizes curriculares quilombolas no contexto educacional brasileiro; (3) aspectos metodológicos e materialidade dos resultados a partir das análises dos dados coletados; e (4) considerações finais.

## t2. Referencial Teórico e Marco Legal

### 2.1 Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo emergiu das lutas dos movimentos sociais camponeses em oposição às políticas hegemônicas de Educação Rural, historicamente descontextualizadas dos anseios dos sujeitos do campo (Arroyo; Fernandes, 1999; Caldart, 2009). A Educação Rural, pautada nos interesses econômicos do capital, reproduzia um modelo urbano que excluía os povos do campo, tratando-os como representantes do atraso. Nesse cenário, surgiu a necessidade de reivindicar uma

educação autêntica, que respeitasse as identidades, especificidades e singularidades dos camponeses quilombolas, para que estes pudessem reconhecer-se em sua práxis seu modo de vida de ser e estar no mundo.

Para Konder (2016), a práxis social humana está associada diretamente ao modo de produção e reprodução da existência social dos homens. Marx e Engels (2007) fundamentam a compreensão de que os camponeses quilombolas são sujeitos vivos e atuantes, capazes de identificar suas necessidades e modificar as realidades em seus territórios. Já Lukács (2010) aponta que o trabalho, como categoria das relações de produção, mantém uma relação tensa na dialética da contradição entre riqueza e miséria, condição que se aprofunda no contexto dos camponeses quilombolas submetidos ao modo de produção capitalista.

O conceito de quilombo, resgatado por Oliveira (2017) a partir de Munanga (2004) e Gomes (2005), origina-se da língua banto umbundo e refere-se a um tipo de instituição sociopolítica militar surgida na África Central no século XVII. Contemporaneamente, o termo foi ressignificado e, segundo O'Dwyer (1995), quilombo passa a designar grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção de seus modos de vida e na consolidação de territórios próprios, definidos pela experiência vivida e pela identidade étnica compartilhada coletivamente.

## 2.2 Marco Jurídico e Normativo

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os direitos sociais, educacionais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos quilombolas. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias representou conquista histórica ao reconhecer o direito dos remanescentes das comunidades quilombolas à propriedade definitiva de suas terras. A partir dos anos 2000, delinear-se políticas públicas específicas para essa população, como o Decreto n. 4.887/2003, que regulamentou os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas.

No campo educacional, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN n. 9.394/1996, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado; a Resolução CNE/CEB nº 03/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Lei n. 10.639/2003, que

torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados; a Lei n. 11.645/2008, que amplia a obrigatoriedade para incluir a temática indígena; e, principalmente, a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Esta última estabelece entre seus objetivos: garantir o direito à educação escolar quilombola respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica; e fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

As DCNEEQ (2012) também estabelecem eixos para a formação diferenciada dos docentes das escolas quilombolas, entre os quais: garantir legislação educacional específica com participação do movimento negro; assegurar condições adequadas de funcionamento das unidades escolares; promover ações conjuntas com universidades para oferta de formação inicial e continuada; e dar preferência a professores oriundos das próprias comunidades quilombolas. A Conferência Nacional de Educação — CONAE (2024) reiterou esses desafios, destacando a carência de professores quilombolas, a baixa regulamentação das DCNEEQ nos estados e municípios, e a insuficiência de formação continuada para gestores e docentes.

### **2.3 Políticas Públicas e Educação**

Com base em Souza (2006), política pública é compreendida como o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, analisar essa ação e propor mudanças em seu curso. No contexto da educação quilombola, Frigotto (2010) adverte que toda política educacional delineada a partir da segunda metade da década de 1960 tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico, tornando a democratização do acesso à escola um instrumento de mobilidade e equalização social. Santos (2022) complementa que, diante do sistema de precarização, a escola cumpre apenas o papel operacional de busca por resultados, e a prática docente limita-se à reprodução de conteúdos programáticos. Freitas (2012) alerta que, nesse modelo, a educação do trabalhador não ocupa papel central, tratando-se apenas de treiná-lo rapidamente para tarefas repetitivas.

## **3. Metodologia**

O método adotado foi o materialismo histórico na perspectiva dialética, escolhido pela sua capacidade de aprofundar a análise dos fenômenos em contradição que envolvem a política pública de atendimento às especificidades dos camponeses quilombolas. Conforme Gil (2007), o emprego de diferentes tipos de procedimentos possibilita aprimorar ideias e proporciona maior familiaridade com o problema investigado. A pesquisa é de natureza crítico-analítica e retrospectiva, apoiada em arcabouço bibliográfico e documental diversificado.

As categorias de análise adotadas, totalidade e contradição permitiram articular análises qualitativas e quantitativas de forma integrada. Os instrumentos utilizados foram questionários respondidos pelos cursistas do Programa Formacampo/UESB, organizados em gráficos e quadros, correspondentes ao ano de 2024, abrangendo professores atuantes nas escolas quilombolas dos 27 territórios de identidade do estado da Bahia.

#### **4. O Programa Formacampo/UESB**

O Programa Formacampo iniciou suas atividades em abril de 2021 e foi continuado em 2022 e 2023, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). O programa é coordenado pela Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos e conta com parcerias institucionais com a UESC, UFRB, UNEB, Undime, redes municipais e estaduais de educação, e, mais recentemente, a Uncme (Brito, 2024).

O público-alvo original foi composto por professores, 124 gestores e coordenadores das escolas do campo. Em 2024, o programa já abrangia os 27 territórios de identidade com a adesão de 412 municípios do Estado da Bahia, chegando a 417 municípios no segundo semestre de 2024, o que representa uma expansão significativa de seu alcance.

#### **5. Resultados e Análise dos Dados**

##### **5.1 Perfil Etário e Étnico-Racial dos Professores**

Os dados do Programa Formacampo 2024 mapearam 964 professores atuantes nas escolas quilombolas do campo nos 27 territórios de identidade da Bahia. Em relação à faixa etária, 12% têm até 25 anos; 13% estão entre 26 e 30 anos; 33% entre 31 e 40 anos; 37% entre 41 e 50 anos; e apenas 5% possuem mais de 55 anos. A concentração expressiva de 70% dos professores na faixa de 31 a 50 anos indica, de acordo com Neves (2015), um provável processo de envelhecimento da força de trabalho docente, o que aponta para a necessidade de políticas públicas voltadas à formação e ingresso de professores mais jovens nessa modalidade de ensino.

Quanto à autodeclaração de cor/raça, dos 964 professores, 507 declararam-se pardos, 302 pretos, 113 brancos, 20 amarelos, 15 indígenas e 7 não declararam. Esses dados revelam uma problemática central: a dificuldade de implementação efetiva da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo Munanga (1995), a hierarquização das raças criada pela elite branca reproduz a ideologia do não pertencimento, o que se expressa no fato de a maioria dos professores se autodeclararem pardos e não pretos, numa tendência de branqueamento da identidade étnica. Gomes (2017) argumenta que a Lei 10.639/03 abre caminho para a construção de uma educação antirracista que representa uma ruptura epistemológica e curricular, propondo um diálogo intercultural emancipatório no interior da escola.

## 5.2 Infraestrutura Escolar e o Plano de Ações Articuladas (PAR)

Os questionários revelaram graves lacunas de infraestrutura nas escolas quilombolas. Em relação a bibliotecas, 499 professores responderam que suas escolas não possuem o equipamento, enquanto 368 confirmaram sua existência. Quanto a laboratórios de ciências, 809 professores informaram não ter o recurso disponível, contra apenas 42 que atestaram sua existência. Esses dados apontam deficiência severa na implementação da Dimensão 4 do Plano de Ações Articuladas (PAR), criado pelo Decreto 6.094/2007, que trata de Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

O PAR organiza suas ações em quatro dimensões, sendo a Dimensão 4 composta por: Área 1 (Instalações Físicas Gerais); Área 2 (Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública); e Área 3 (Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais). Em relação aos programas governamentais, verificou-se que das 964 escolas quilombolas do campo, apenas 417 contam com

programas como Escola Inclusiva/PDDE, Caminho da Escola, ProInfo, Salas de Recursos Multifuncionais e PDDE Água e Esgoto Sanitário. Isso significa que 547 escolas quilombolas não têm acesso a essa dimensão de melhoria de infraestrutura, revelando o descumprimento das metas do PAR pelo poder municipal.

Os dados do IBGE (2023) contextualizam a magnitude do problema: a população quilombola no Brasil totaliza 1,32 milhão de pessoas, distribuídas por 1.696 municípios. O Nordeste concentra 68,19% desse total, com 905.415 pessoas. A Bahia, especificamente, é o estado com maior concentração de comunidades quilombolas, com 736 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Conforme Souza e Silva (2021, p. 33), terra e educação são pautas centrais que estruturam a luta pela afirmação dos direitos quilombolas no Brasil.

## 6. Considerações Finais

Os resultados do estudo evidenciam uma significativa discrepância entre o arcabouço normativo estabelecido para a Educação Escolar Quilombola e sua efetiva implementação nas escolas do campo baiano. Identificam-se lacunas expressivas na aplicabilidade da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, bem como na implementação da Dimensão 4 do PAR nas escolas quilombolas, no que se refere à infraestrutura física e recursos pedagógicos como equipamentos tecnológicos com acesso à internet, bibliotecas e laboratórios de ciências.

O racismo estrutural ainda se manifesta nas relações educacionais e no sentimento de pertencimento étnico dos professores que atuam nessas escolas, evidenciando a urgência de implementação efetiva das políticas antirracistas previstas na legislação. A formação continuada dos professores, segundo as DCNEEQ (2012) e a CONAE (2024), apresenta-se deficitária, comprometendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias alinhadas às especificidades identitárias, culturais e territoriais dos camponeses quilombolas.

Conclui-se que o Estado brasileiro, a despeito do robusto marco jurídico existente, ainda não efetivou o direito constitucional à educação de qualidade para os camponeses quilombolas no âmbito dos territórios de identidade da Bahia. São necessários maiores investimentos financeiros, ampliação da formação docente

adequada às especificidades quilombolas e uma atuação mais efetiva do poder público na implementação das diretrizes curriculares vigentes.

---

## Referências Bibliográficas

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Plano de Ações Articuladas. Guia prático de ações para municípios. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639/03. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/08. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Brasília, 2008.

BRITO, Valéria Souza Lima. Formação continuada de educadores do campo: uma análise das ações do programa FORMACAMPO na Bahia. 2024. 217f.

EÇA, A. Cavalcante; OLIVEIRA, J. M. da Silva; RODRIGUES, V. Aurea. Relatório Técnico do Formacampo/Grupo 1 — Diretrizes Municipais da Educação do Campo — DMEC. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, Vitória da Conquista, 2022. p. 47.

EÇA, A. Cavalcante; SANTOS, A. Ramos. O direito à Educação no Brasil e a Política de Formação de Educadores da Perspectiva do Programa Formacampo na Bahia. Cap. 11 do Livro Avaliação educacional, currículo e formação de professores: experiências desde Brasil e Moçambique. (Orgs.) Nunes, Gomundanhe e Freia. Vitória da Conquista — Ba: Edições UESB, 2023. p. 231-272.

FREITAS, L. C. A Reforma Empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 160 p.

FREITAS, L. C. Crítica à Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: A Experiência do trabalho e a educação básica. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IBGE. Censo Demográfico 2022 — População Quilombola. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KONDER, L. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23).

LARA, Ricardo. História e práxis sociais: introdução aos complexos categoriais do ser social. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017. 164 p.

LUKÁCS, G. Prolegômenos para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Afinal, o que é a África? Coluna. In: Revista Brio, São Paulo, (1), 1995.

NEVES, A. V. C. A relação entre as mudanças na estrutura etária e a expressão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas. [Manuscrito]. Minas Gerais, 2015. 96f.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas. Salvador: EDUFBA, 2020. 139 p. (Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas).

OLIVEIRA, Niltânia Brito; PESSOA, J.; SANTOS, Arlete Ramos dos. [Título não especificado no artigo]. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos. [Política e formação docente]. 2022.

SANTOS, Leandro dos. Políticas Públicas de Formação docente para a Educação Escolar Quilombola: Concepções e Práticas (2002-2019). Orientador: Paulo Sérgio Marchelli. São Cristóvão: SE, 2022. 220f.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma Revisão de Literatura. Sociologias. Ano 08, n. 16, jul./dez. 2006. p. 20-45.

SOUZA, L.; SILVA, M. Terra e educação são pautas centrais: a luta pelos direitos quilombolas no Brasil. 2021.

## RESUMO EXPANDIDO

### **Educação Escolar Quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino**

*Elivaldo Serrão Custódio | Eugénia da Luz Silva Foster*

Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193–211, mar./abr. 2019

DOI: 10.1590/0104-4060.62715

---

#### **1. Contextualização e Problema de Pesquisa**

O artigo parte do reconhecimento de que a educação brasileira é, ao menos em nível legal, pautada pela igualdade de condições, pelo respeito à pluralidade de ideias e pela valorização do patrimônio cultural. Nesse cenário, a escola é concebida como espaço privilegiado para superar discriminações e racismos, sendo imprescindível que as propostas pedagógicas acolham o princípio da identidade pessoal e coletiva de todos os envolvidos no processo educativo.

No que se refere especificamente às Comunidades Quilombolas, essa compreensão implica que as instituições de ensino inseridas nesses territórios orientem seu calendário, seus currículos e suas práticas pedagógicas de modo a contemplar a realidade histórica, cultural, política e econômica dessas comunidades. Para tanto, o amparo legal existe: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996/1997), a Lei Federal nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2004 e 2012 constituem o marco normativo da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Apesar desse arcabouço legal, os autores identificam lacunas significativas na efetivação de uma EEQ de qualidade, especialmente no que tange à produção e distribuição de materiais didáticos específicos pelos sistemas estaduais de ensino. O problema central orienta-se pelas seguintes indagações: Como está sendo implementada a Lei Federal nº 10.639/2003 nos planos curriculares estaduais no que concerne à EEQ? Quais políticas educacionais os sistemas estaduais vêm adotando em favor da EEQ?

Quais estratégias as secretarias estaduais utilizam para o combate ao racismo, à discriminação e à intolerância religiosa?

## 2. Objetivos

O objetivo central do trabalho é analisar materiais didáticos de EEQ da Educação Básica incluindo cadernos pedagógicos, cartilhas, guias pedagógicos, guias metodológicos, orientações pedagógicas e livros didáticos produzidos especificamente pelos sistemas estaduais de ensino, confrontando-os com as DCN.

Os objetivos específicos são: (a) analisar os materiais estaduais de EEQ identificando o espaço dedicado a temas como conceituação de quilombo, cultura e tradições, mundo do trabalho, terra e território, oralidade e memória; (b) confrontar esses materiais com as DCN e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (c) contribuir com reflexão epistemológica e pedagógica acerca da definição curricular da EEQ na educação básica.

## 3. Metodologia

A pesquisa é de natureza quali-quantitativa documental reflexiva, realizada em âmbito nacional no período de 20 de outubro de 2017 a 20 de outubro de 2018, no âmbito do Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

O método qualitativo, fundamentado em Minayo (2008), foi adotado por permitir revelar processos sociais, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação. O método quantitativo, conforme Fonseca (2002), baseou-se na análise de dados brutos com uso de linguagem matemática para descrever o fenômeno. A perspectiva reflexiva, apoiada em Melucci (2005), orientou a integração entre os dois enfoques. A análise de conteúdo foi conduzida com base em Bardin (2002).

A pesquisa organizou-se em três etapas simultâneas: (1) levantamento e mapeamento dos materiais didáticos de EEQ produzidos pelos estados brasileiros; (2) estudo analítico, reflexivo e comparativo desses materiais em confronto com as DCN de EEQ; (3) análise e sistematização dos dados. Cabe destacar que a pesquisa restringiu-se aos materiais produzidos pelas instâncias estaduais de ensino, não contemplando os produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC.

Para a análise de conteúdo, foram estabelecidas cinco categorias temáticas avaliadas segundo quatro critérios:

| <b>Categoria</b>         | <b>Critério A</b> | <b>Critério B</b> | <b>Critério C</b> | <b>Critério D</b> |
|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Conceituação de quilombo | Amplio            | Apropriado        | Restrito          | Inexistente       |
| Cultura e tradições      | Amplio            | Apropriado        | Restrito          | Inexistente       |
| Mundo do trabalho        | Amplio            | Apropriado        | Restrito          | Inexistente       |
| Terra e território       | Amplio            | Apropriado        | Restrito          | Inexistente       |
| Oralidade e memória      | Amplio            | Apropriado        | Restrito          | Inexistente       |

#### **4. Mapeamento dos Materiais Didáticos por Região**

O levantamento revelou um panorama preocupante quanto à produção de materiais didáticos específicos de EEQ pelos sistemas estaduais de ensino:

##### **Região Norte**

Nenhum dos sete estados (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) registrou produção de material de EEQ. O Acre, embora disponha de mais de 40 livros digitais sobre outras temáticas educacionais, não apresenta nenhuma obra específica sobre EEQ.

##### **Região Nordeste**

Dos nove estados, apenas o Maranhão apresentou registro, o Caderno de Orientações Pedagógicas: Gestão Escolar (2017). Estados como Bahia, Pernambuco, Alagoas, Ceará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe não registraram nenhuma produção.

##### **Região Centro-Oeste**

Apenas Mato Grosso e Distrito Federal apresentaram materiais. O primeiro com as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais (Cuiabá: Defanti, 2010, 308p.).

O Distrito Federal apresentou as Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (2012, 75p.). Goiás e Mato Grosso do Sul não registraram produção.

### Região Sudeste

Nenhum dos quatro estados (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) registrou produção de material de EEQ.

### Região Sul

| Secretaria/Estado | Documento                                                  | Tipologia          | Quilombo | Cultura | Trabalho | Terra | Oralidade |
|-------------------|------------------------------------------------------------|--------------------|----------|---------|----------|-------|-----------|
| Maranhão          | Orientações pedagógicas: gestão escolar, 2017              | Caderno            | C        | C       | C        | C     | C         |
| Mato Grosso       | Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais, 2010  | Livro              | B        | A       | B        | B     | B         |
| Distrito Federal  | Orientações Pedagógicas — Afro-Brasileira e Indígena, 2012 | Orient. Pedagógica | D        | C       | C        | C     | C         |
| Paraná            | Educação escolar quilombola: pilões,                       | Caderno            | C        | B       | C        | C     | C         |

|                |                                        |          |   |   |   |   |   |
|----------------|----------------------------------------|----------|---|---|---|---|---|
|                | peneiras e conhecimento escolar, 2010  |          |   |   |   |   |   |
| Santa Catarina | Diversidade e Temas Transversais, 2009 | Cartilha | D | D | D | D | D |

O Paraná apresentou o Caderno Temático da Diversidade: Educação Escolar Quilombola — pilões, peneiras e conhecimento escolar (SEED, 2010, 101p.), considerado o material mais abrangente identificado. Santa Catarina produziu a cartilha Diversidade e Temas Transversais: conteúdos, procedimentos e práticas (SEED-SC, 2009, 42p.). O Rio Grande do Sul não registrou nenhuma produção.

## 5. Análise dos Materiais Identificados

A análise dos cinco materiais identificados, à luz das cinco categorias temáticas, gerou os seguintes resultados:

O material do Mato Grosso destacou-se positivamente, sendo o único a atingir o critério Amplo em alguma categoria (Cultura e Tradições) e apropriado nas demais. A cartilha de Santa Catarina obteve avaliação Inexistente em todas as categorias, demonstrando total inadequação para os fins da EEQ. O material do Distrito Federal não contemplou sequer a conceituação de quilombo.

De modo geral, os materiais limitaram-se a abordagens superficiais sobre a historiografia do negro no Brasil, deixando de contemplar a diversidade étnica dos quilombos, a contribuição negra à sociedade brasileira e os aspectos cotidianos, festivos, econômicos, políticos e sociais das comunidades quilombolas.

## 6. Discussão

Os autores sublinham que as DCN para a EEQ exigem materiais com pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, e ancoragem nos princípios constitucionais e na Base Nacional Comum. Segundo essas diretrizes, o Currículo e os materiais didático-pedagógicos devem se referenciar nos valores quilombolas — cultura, tradições, mundo do trabalho, terra, territorialidade,

oralidade e memória — e os materiais devem ser disponibilizados tanto nas escolas quilombolas quanto nas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades.

A produção e distribuição de tais materiais é incumbência compartilhada entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios. Contudo, os dados revelam que essa obrigação tem sido amplamente negligenciada. Os autores apontam ainda que um bom material didático de EEQ deve ser construído coletivamente, envolvendo as comunidades quilombolas, e precisa estar alinhado aos marcos legais, ao perfil da população-alvo, e orientado pelos princípios de interação, cooperação, autonomia, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A participação das lideranças quilombolas na elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas é destacada como condição indispensável. Outro ponto relevante é a necessidade de materiais voltados especificamente para a formação docente, dado que muitos professores desconhecem a temática da EEQ em sua formação inicial ou continuada.

## 7. Considerações Finais

A pesquisa evidencia um índice muito baixo de produção de materiais didáticos específicos de EEQ pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil, com ausência total em 22 estados e em duas regiões inteiras (Norte e Sudeste). Essa realidade reflete a invisibilidade de políticas públicas afirmativas na maioria dos estados brasileiros.

Os materiais analisados apresentaram abordagens restritas e superficiais sobre as categorias investigadas, limitando-se frequentemente à historiografia do negro no Brasil sem aprofundar as especificidades culturais, territoriais e de memória das comunidades quilombolas. Observou-se que esses materiais atendem apenas parcialmente às DCN de 2004 e deixam de observar fundamentos importantes das DCN de 2012.

Constatou-se ainda que há uma distância significativa entre o que é produzido pelos sistemas estaduais e o que efetivamente chega às comunidades quilombolas, com a maioria dos materiais adotando uma visão simplista e reducionista sobre os quilombos. Os autores concluem que o enfrentamento dessas lacunas exige uma proposta político-pedagógica construída coletivamente, pautada na educação antirracista, livre de violência simbólica, e comprometida com a representação equitativa da diversidade étnica dos quilombos brasileiros.

## Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BITTENCOURT, C. (Org.). Livro didático: educação e história. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, São Paulo, 2007. Resumos... São Paulo: FAPESP/Capes, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Diário Oficial da União, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 jul. 1997.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diversidade e Temas Transversais: conteúdos, procedimentos e práticas. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Educação escolar quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2010.
- BRASIL. Governo do Estado de Mato Grosso. Secretaria do Estado da Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Cuiabá: Defanti, 2010.
- BRASIL. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010. 101 p.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2012.
- BRASIL. Governo do Estado do Maranhão. Secretaria do Estado da Educação (SEDUC). Caderno de orientações pedagógicas: gestão escolar, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/05/apostila-final-produc%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano de ações articuladas (PAR). Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 28 set. 2018.

- BRASIL. Governo do Distrito Federal. Secretaria do Estado da Educação. Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB). DF, 2012. 75p.
- CUSTÓDIO, E. S. Um olhar sobre as propostas de educação escolar quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais. 2018. 112 f. Relatório (Pós-Doutoramento) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá. Macapá: PPGED/UNIFAP, 2018.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- FONSECA, J. J. S. da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- GOULARTE, R. da S.; MELO, K. R. de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Revista Entretexto, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33–54, 2013.
- LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44–60, 2013.
- MELUCCI, A. Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- RANGEL, E. de O. Avaliar para melhor usar — avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005.

## **Inventário da Realidade**

---

*Guia Metodológico para Escolas do Campo*

Caldart et al. (2016) Resumo Expandido

### **O que é o Inventário da Realidade**

---

O Inventário da Realidade é uma ferramenta metodológica criada para escolas do campo, com o objetivo de organizar o levantamento sistemático de informações sobre o entorno escolar tanto em seus aspectos materiais (produção, infraestrutura, recursos naturais) quanto imateriais (cultura, memória, relações sociais, saberes tradicionais). O guia foi desenvolvido coletivamente em 2016, durante um seminário sobre Educação em Agroecologia, e se apresenta como uma versão aberta à construção contínua.

A ferramenta parte de uma concepção de educação emancipatória, que recusa a separação entre escola e vida. Para os autores, o trabalho pedagógico precisa estar enraizado nas condições concretas da comunidade, articulando conhecimento científico, trabalho, cultura e organização social. O inventário é, portanto, ao mesmo tempo instrumento de pesquisa e prática pedagógica.

### **Fundamentos Conceituais**

---

A proposta se assenta em alguns princípios centrais:

#### **Escola como parte da vida social**

A escola não pode desenvolver sua tarefa educativa isolada das questões, contradições e movimentos da realidade. A ligação com a vida trabalho, luta, cultura, história que exige formulação pedagógica rigorosa, não apenas conversas informais sobre problemas locais.

#### **Formação humana multidimensional**

Busca-se construir a escola como espaço de formação integral e centro cultural de referência para a comunidade, articulando trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar.

## **Diálogo de saberes**

O inventário é concebido como forma de diálogo entre famílias, escola e comunidade, entre educadores e educandos, e entre o conhecimento sistematizado e os saberes da experiência inclusive o conhecimento das relações com a natureza.

## **Dinamismo e cumulatividade**

A realidade inventariada é dinâmica. O inventário não é um evento único, mas um processo contínuo e cumulativo, que deve ser incorporado ao planejamento anual da escola e atualizado regularmente.

## **Organização Metodológica**

---

O guia estrutura o trabalho em duas fases articuladas, cada uma com objetivos, focos e procedimentos próprios.

### **Fase 1 — Levantamentos Básicos**

Destina-se ao conhecimento geral do entorno da escola, organizado em sete blocos temáticos. Serve de base para o planejamento pedagógico e para uso pela comunidade como um todo.

#### **Bloco 1 — Recursos Naturais e Biodiversidade**

Mapeamento da vegetação nativa, animais domésticos e silvestres, relevo, tipos e qualidade do solo (incluindo saberes dos agricultores sobre indicadores de fertilidade), clima, fontes e qualidade da água, presença de reservas ambientais.

#### **Bloco 2 — Pessoas e Famílias**

Caracterização socioeconômica e cultural das famílias: origem étnica, composição familiar, condições de moradia, acesso a serviços básicos (luz, água, saneamento), meios de comunicação e transporte, hábitos alimentares, problemas de saúde, escolaridade, fontes de renda, acesso a políticas públicas, endividamento e festas e práticas culturais.

#### **Bloco 3 — Produção: Sistemas Produtivos e Tecnologias**

Formas de acesso à terra, cultivos e variedades, uso de sementes, técnicas de manejo, uso de agrotóxicos e adubos orgânicos, criação de animais, processamento de

produtos, agroindústrias, atividades extrativistas, artesanato, uso de maquinário e ferramentas, resultados e destino da produção, canais de comercialização e presença de assistência técnica.

#### **Bloco 4 — Formas de Trabalho e sua Organização**

Divisão social do trabalho, formas predominantes de organização (familiar, coletiva, assalariada), participação de mulheres, jovens e crianças nos processos de decisão e execução, trabalho doméstico e serviços comunitários.

#### **Bloco 5 — Lutas Sociais e Organização Política**

Participação em movimentos sociais e sindicatos, formas de organização coletiva, questões mobilizadoras, influência de instituições externas (cooperativas, igrejas, agronegócio, órgãos públicos).

#### **Bloco 6 — A Escola**

Infraestrutura, perfil dos educadores e estudantes, organização do trabalho pedagógico, gestão escolar, relação com a comunidade, referências curriculares, uso de livros didáticos, planejamento pedagógico e alimentação escolar.

#### **Bloco 7 — O que Fazem Crianças e Jovens Fora da Escola**

Levantamento detalhado por faixa etária e gênero sobre participação em atividades produtivas e domésticas, brincadeiras e jogos, uso de televisão e internet, leituras, participação em grupos e organizações, e acesso a atividades culturais. Este bloco recebe destaque próprio por sua relevância para o planejamento escolar e para o diálogo com as famílias.

### **Fase 2 — Levantamentos para Aprofundamento de Estudos**

A segunda fase pressupõe a conclusão da primeira e se volta para um estudo mais aprofundado dos agros ecossistemas presentes no entorno da escola, articulando dimensões ecológicas, econômicas, políticas e socioculturais. É especialmente indicada para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

#### **Bloco 1 — Percorso Histórico**

Resgate da história do território, da comunidade e das famílias: eventos marcantes, transformações na paisagem e nos sistemas produtivos, depoimentos de

moradores mais antigos, evolução patrimonial das famílias, mudanças nos costumes e na alimentação. Busca compreender como o lugar chegou a ser o que é hoje.

## **Bloco 2 — Biodiversidade, Sistemas de Produção, Trabalho e Tecnologias**

Mapeamento detalhado da biodiversidade dos agros ecossistemas, manejo do solo, fluxo de energia e ciclagem de nutrientes nos ecossistemas, descrição dos subsistemas produtivos (cultivos, criação de animais, processamento), custos de produção, distribuição do tempo de trabalho por gênero e faixa etária, estrutura agrária regional, processos de degradação ambiental e comparação entre diferentes agros ecossistemas.

## **Bloco 3 — Levantamentos Socioculturais**

Conhecimentos tradicionais sobre agricultura e manejo da natureza, estudo aprofundado da cadeia alimentar (origem, produção, beneficiamento, comercialização e consumo dos alimentos), mudanças nos hábitos e costumes das famílias, relações de gênero e entre gerações, uso do tempo, saúde, sexualidade e etnias.

## **Bloco 4 — Conflitos, Lutas Sociais e Organização Política**

Formas e pautas atuais de luta social, presença de povos tradicionais e conflitos territoriais, organizações coletivas de trabalhadores, participação de jovens, mulheres e estudantes, influência de entidades externas e percepções das famílias sobre organização política e envolvimento das novas gerações.

## **Como Realizar o Inventário**

---

O guia oferece orientações metodológicas claras sobre os instrumentos e os sujeitos envolvidos:

- Instrumentos preferidos: entrevistas individuais ou em grupo, observação direta, rodas de conversa e dias de campo. O questionário é desaconselhado por formalizar excessivamente os levantamentos e dificultar a sistematização diante da diversidade de situações.
- Sujeitos envolvidos: estudantes, educadores, famílias e lideranças comunitárias. O inventário deve ser assumido como tarefa da comunidade, não apenas da escola.

- Equipe de coordenação: especialmente na segunda fase, é indispensável uma equipe organizada, com participação de profissionais das ciências agrárias quando disponíveis.
- Processo educativo: a realização do inventário deve ser tão formativa quanto o uso posterior de seus resultados. Estudos prévios em sala de aula são necessários para preparar os estudantes para o trabalho de campo.

## Sistematização e Uso dos Dados

---

A organização dos dados deve considerar os objetivos específicos de cada escola. O guia recomenda:

- Produzir um documento-síntese com quadros, tabelas, mapas e desenhos que facilitem a visualização e o uso frequente das informações.
- Preservar os registros originais (fotografias, conversas gravadas, cadernos de receitas, herbários, bancos de sementes) como memória do inventário.
- Usar os dados progressivamente, à medida que são levantados, em atividades de sala de aula, sem aguardar a conclusão de todo o processo.
- Atualizar o inventário anualmente, identificando alterações na realidade e acrescentando novos elementos, sem necessidade de refazer todo o levantamento.

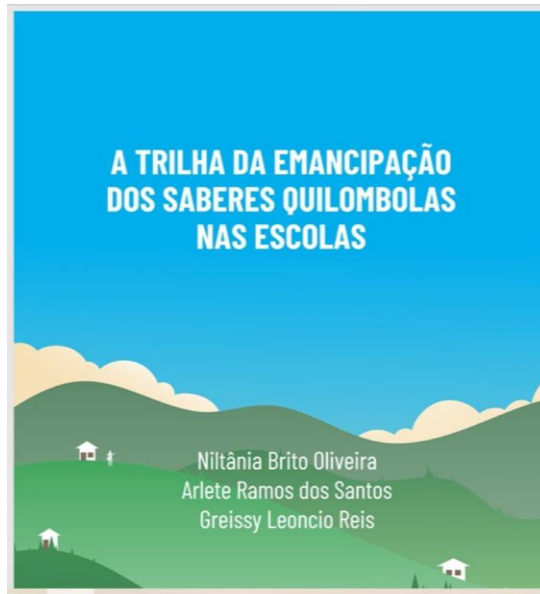
## Síntese Crítica

---

O Inventário da Realidade representa uma proposta pedagógica de grande alcance formativo. Ao articular pesquisa, ensino e participação comunitária em torno do conhecimento concreto da vida local, ele desafia a lógica de uma escola desconectada do território e das relações sociais que a cercam.

A ferramenta é especialmente potente por tratar a realidade não como pano de fundo do currículo, mas como seu ponto de partida e por reconhecer nos sujeitos do campo, nas famílias, nos jovens e nas crianças, portadores legítimos de saberes que merecem lugar no processo educativo.

Referência: CALDART, Roseli Salete et al. *Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis/RS: IEJC, 2016.*



<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33047/3/a%20trilha.pdf>

## Orientações:

**Caros cursistas para nosso encontro do dia 15 de abril realizaremos após a leitura das orientações do inventário da realidade:**

- Construa um mapa conceitual elencando as principais fundamentos e orientações do inventário da realidade das escolas em que vocês estão atuando, escolas do Campo, Quilombolas ou Indígenas. Enviar a plataforma do FORMACAMPO. (Via google foms)

## Etnogênese Payayá na Chapada Diamantina, sertão da Bahia, Brasil.

Solon Natalício Araújo dos Santos

### INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em um Relato de Experiência das formas de construção de etnografias associada ao grupo indígena da aldeia Payayá, localizada nos limites dos municípios de Utinga e Morro do Chapéu que estão inseridos no Território de Identidade da Chapada Diamantina no estado da Bahia.

Esta região era habitada desde o século XVI por grupos étnicos indígenas como os Payayá<sup>1</sup>. Segundo Solon Santos, os Payayá faziam parte do grupo linguístico Kariri, família que predominava em uma região que abrangia desde o Ceará e a Paraíba até o sertão setentrional baiano, um ramo vinculado ao tronco Macro-jê. Cultivavam diversos gêneros alimentícios como o feijão, milho, amendoim e abóbora, a mandioca e o aipim, a batata-doce e o cará ou inhame. Caçavam veados, porcos do mato, cascavéis, surucucus, pescavam tainha para fazer farinha de peixe e coletavam umbu, mandacaru, xiquexique e mel de mandassaia.<sup>2</sup>

Os sertões da Bahia sofreram um longo processo de conquista colonizadora a partir da chamada Guerra dos Bárbaros, um longo ciclo de conflitos com os povos indígenas do sertão, que envolveram índios “do corso” (nômades ou semi-nômades) e aldeados, missionários, sertanistas baianos e paulistas, sesmeiros, rendeiros, moradores e agentes da Coroa portuguesa, e de re-ocupação com o “uso da terra de forma privada e comunal, a instalação das fazendas e a expansão curraleira, a mineração do salitre e do ouro, a ação de missionários e a fundação de distritos, freguesias, vilas e comarca”<sup>3</sup>.

Segundo Santos,

“mais que uma impiedosa guerra de extermínio total promovida pelos interesses dos criadores de gado e apoiada pelo Estado contra os índios rebelados que defendiam as suas terras invadidas, as “Guerras de Conquista” incidiram em um complexo e dinâmico quadro de relações

---

<sup>1</sup>SANTOS, Solon N. A. dos. **Conquista e Resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: tapuia, tupi, colonos e missionários (1651-1706)**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Programa de Pós-graduação em História. FFCH-UFBA, 2011. p. 37.

<sup>2</sup> Idem, p. 42

<sup>3</sup> Idem, p. 85-6

sociais em que os diferentes atores envolvidos poderiam ser aliados ou inimigos de um ou de outro a depender do momento e circunstâncias”<sup>4</sup>.

Uma das consequências desse processo de conquista dos sertões foi a diáspora ou dispersão dos povos indígenas. Segundo Santos, “as possibilidades de dispersão dos diversos grupos indígenas do sertão eram as ‘fugas para o mato’, os aldeamentos missionários (jesuíticos, franciscanos, capuchinhos, carmelitas), régios ou os administrados por particulares”<sup>5</sup>, além das fazendas, vilas e cidades.

Conforme Santos, “os espaços culturais, geográficos e econômicos dos Sertões da Bahia revelam-se como construções resultantes das complexas interações de conflitos e negociações entre múltiplos grupos indígenas”<sup>6</sup> e distintos agentes da sociedade colonial e nacional.

Para discutir o conceito de Diáspora, devemos compreender que:

“Este processo também teve como efeito o alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidades, juntamente com a polarização entre elas. A intensificação das relações de contato decorrentes da globalização levou a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades”<sup>7</sup>.

Ainda segundo Stuart Hall, “a diáspora tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas”<sup>8</sup>.

Pois “aqueles que sofreram a diáspora aprendem a habitar diversas identidades, a falar diversas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. Eles pertencem a culturas híbridas, que estão traduzidas”<sup>9</sup>.

Ao longo de 524 anos de contato, os povos indígenas superaram as dificuldades em reconhecer sua humanidade, sua liberdade (direito a não escravização), sua capacidade (direito a não serem tutelados) e a questão das identidades étnicas.

## ATUALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

<sup>4</sup> SANTOS, Solon N. A. dos. **Conquista e Resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: tapuia, tupi, colonos e missionários (1651-1706)**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Programa de Pós-graduação em História. FFCH-UFBA, 2011., p. 203.

<sup>5</sup> Idem, p. 144.

<sup>6</sup> Idem, p. 85.

<sup>7</sup> HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 84.

<sup>8</sup> Idem, p. 87.

<sup>9</sup> Idem, p. 88-9.

No estado da Bahia, o 2º estado com a maior população indígena no Brasil, temos um total de 22 etnias e uma população estimada em 229.103 habitantes (que corresponde a 1,62% da população baiana)<sup>10</sup>. Esta população forma 143 comunidades que estão distribuídas em 33 municípios da Bahia.

No 1º Encontro das Culturas dos 14 Povos Indígenas da Bahia (E14), na Aldeia Tuxá em Rodelas-BA, distante 550 Km de Salvador, que ocorreu entre os dias 16 a 19 de Outubro de 2008, foram discutidas as demandas dos povos já reconhecidos e apresentadas as reivindicações de outros povos ressurgidos que buscavam ser identificados na Bahia. O Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia (COPIBA), criado formalmente em 2010, e que abriga representantes de todos os grupos reconhecidos, entre titulares e suplentes, atualmente mapeou 22 povos indígenas e mais um que reivindica reconhecimento.

**Tabela I<sup>11</sup>**

**Etnias Indígenas reconhecidas no Território do Estado da Bahia**

| 2008            | 2016                |
|-----------------|---------------------|
| Atikum          | Atikun              |
| Kaimbé          | Fulni-ô             |
| Kantaruré       | Kaimbé              |
| Kiriri          | Kambiwá             |
| Pankararé       | Kantaruré           |
| Pankaru         | Kapinawá            |
| Pataxó          | Kariri-Xocó-Fulni-ô |
| Pataxó Hã-hahãe | Kiriri              |
| Payayá          | Pankararé           |
| Truká           | Pankararu           |

<sup>10</sup> IBGE. Censo Demográfico 2022.. Disponível no site: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Consultado no dia 14/04/2024.

<sup>11</sup> Dados disponíveis nos sites <http://www.justicasocial.ba.gov.br/2016/04/1063/Etnias-indigenas-baianas-reforcam-dialogo-com-Governo-do-Estado.html>; BARBOSA, Liliâne de Deus. POPULAÇÃO INDÍGENA DA BAHIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CARTOGRÁFICA IN: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. 24 a 30 de Julho de 2016 - São Luís/MA. Disponível no site: [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468292222\\_ARQUIVO\\_PopulacaoindigenadaBahiaemumaperspectivahistoricocartografica\(2\).pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468292222_ARQUIVO_PopulacaoindigenadaBahiaemumaperspectivahistoricocartografica(2).pdf). Consultados no dia 17/04/2020.

|               |                |
|---------------|----------------|
| Tumbalalá     | Pankaru        |
| Tupinambá     | Pataxó         |
| Tuxá          | Pataxó Hãhãhãe |
| Xukuru-Kariri | Payaya         |
|               | Potiguara      |
|               | Tapuia         |
|               | Truká          |
|               | Tumbalalá      |
|               | Tupinambá      |
|               | Tuxá           |
|               | Xacriabá       |
|               | Xukuru-Kariri  |

A Bahia tem sido um importante cenário de cultura política envolvendo resistência histórica e disputa para os diversos reconhecimentos identitários dos povos indígenas ressurgidos. Neste sentido, o conceito de cultura política “permite explicar ou compreender o comportamento político de atores individuais e coletivos, privilegiando suas próprias percepções, lógicas cognitivas, memórias, vivências e sensibilidades”<sup>12</sup>. Os novos estudos sobre a História e Cultura Indígena evidenciam que as culturas políticas exerceram papel fundamental na criação de identidades de diversos grupos indígenas.

A diversidade étnica baseia-se no autorreconhecimento, na autoidentificação e na autodeterminação. Índio no Brasil é aquele que se reconhece como tal e é reconhecido por uma comunidade indígena como seu membro. Ou seja, não há nada que defina um índio, a não ser seu reconhecimento e o de seus pares de que ele o é. Esta é sem dúvida uma das mais recentes conquistas da cultura política dos povos indígenas contemporâneos, pois evita as acusações de artificialidade e o arbítrio de ter um terceiro definindo a “indianidade” de qualquer indivíduo. Segundo Manuela Carneiro da Cunha, “a escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que acham inseridos, já

<sup>12</sup> ABREU, Marta; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 14.

que os sinais diacríticos devem poder se opor, por definição, a outros de mesmo tipo”<sup>13</sup>. Em 2002, o Brasil ratificou a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho – OIT, segundo a qual a identidade dos povos indígenas só pode ser autodeclarada e não mais atribuída. Por isso, não há critérios fixos para definir essa identidade<sup>14</sup>.

As mudanças nas garantias legais que protegem os índios e no modo como se pensa e se reconhece hoje a própria condição indígena fizeram com que comunidades indígenas ressurgissem para poderem manifestar a sua diversidade cultural e reivindicar os seus direitos.

Segundo João Pacheco de Oliveira, “a ‘etnologia das perdas’ deixou de possuir um apelo descritivo ou interpretativo e a potencialidade da área do ponto de vista teórico passou a ser o debate sobre a problemática das emergências étnicas e da reconstrução cultural”<sup>15</sup>. Ocorre atualmente um processo conhecido como etnogênese, que pode ser entendido como uma adaptação criativa dos indígenas à história geral de mudanças violentas. Trata-se do ressurgimento de identidades étnicas e de tradições culturais entre grupos presumidamente extintos.

Os conceitos de “grupo étnico” ou “identidade étnica” devem ser pensados como os resultados de uma interação relacional dialética com a sociedade a qual se está integrada. Dessa maneira, compreende-se a etnicidade como “uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores”<sup>16</sup>. Ou seja, são os sinais diacríticos ou elementos que permitem identificar uma etnicidade diferenciada.

Segundo o antropólogo social norueguês, Fredrik Barth, “uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral”. Decerto, “na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam

---

<sup>13</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 238.

<sup>14</sup> Ver DPLF (Fundação para o Devido Processo). **Manual para defender os direitos dos povos indígenas e tradicionais**. Disponível no site: <http://www.dplf.org>. Consultado no dia 18/11/2018

<sup>15</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004. p. 21.

<sup>16</sup> POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Edunesp, 1998. p. 141.

grupos étnicos” em um sentido organizacional<sup>17</sup>. Dessa forma, tanto a característica da auto-atribuição quanto à atribuição por outros corresponde a uma categoria étnica.

A definição de uma identidade étnica leva à superação do binômio pureza /contaminação e destaca o processo contínuo e dinâmico da inovação cultural. O pertencimento a uma categoria étnica significa ser um certo tipo de pessoa que possui uma identidade, pela qual se reconhece o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões que são importantes para essa identidade. Por conseguinte, as características que são levadas em conta são apenas aquelas que os próprios atores consideram como portadoras de um significado.

O conteúdo e traços culturais utilizados como diferenças étnicas são os já citados sinais diacríticos, ou seja, os signos que as pessoas procuram e exibem para demonstrar sua identidade, como vestuário, a língua, a moradia e as orientações de valores fundamentais como os padrões de moralidade pelos quais as ações são julgadas<sup>18</sup>.

A Nova Antropologia (histórica e social) e a Etno-história adotam conceitos como etnogênese, etnificação e mestiçagem para se pensar os processos de transformação provocados por conquista violentas e por diásporas. Os resultados de tais fenômenos podem ser variados como “a total extinção de certas formações étnicas”, “a persistência de outras” ou “ainda a invenção de outras”<sup>19</sup>.

Cunha nos alerta “de que não se pode definir grupos étnicos a partir de sua cultura, embora (...), a cultura entre de modo essencial na etnicidade”<sup>20</sup>. O sentimento de pertencimento deve ser tratado como estratégias culturais e políticas de atores indígenas que buscam criar ou renovar identidades num contexto de diáspora e mudanças radicais. Portanto, “é índio quem se considera e é considerado índio”<sup>21</sup>.

## CONTATOS COM OS PAYAYÁ

O meu primeiro contato com o povo Payayá foi no dia 26 de junho de 2009. Apesar de desenvolver uma pesquisa historiográfica sobre as experiências e ações dos

<sup>17</sup> BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Edunesp, 1998. p. 193-4.

<sup>18</sup> BARTH, *op cit.*, 1998. p. 193-4.

<sup>19</sup> MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência. Campinas: Unicamp, 2001. p. 55-6.

<sup>20</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 238.

<sup>21</sup> Idem, p. 238.

Payayá no século XVII, erroneamente me deixei convencer pela “narrativa do extermínio” ou “de perdas” que negava a existência (física e identitária) e as possibilidades de pesquisa sobre os Payayá nos séculos XX e XXI.

Este engano começou a ser desfeito quando assistir o vídeo **Encontro das Culturas dos 14 Povos Indígenas da Bahia E 14** em março de 2009, quando iniciei o mestrado no curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora doutora Maria Hilda Baqueiro Paraíso.

Observo que no primeiro semestre de 2004, ainda durante a graduação, no curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, pela disciplina História da Bahia I, tive acesso a um texto intitulado “De como se obter mão-de-obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII”, publicado na Revista História pela professora já citada. Para um jovem estudante interessado em conhecer mais e pesquisar sobre o passado dos indígenas na sua região, mas ainda desorientado, aquele texto serviu como uma bússola. Foi a partir dele, que durante a Iniciação Científica, comecei a alinhar “o novelo” que é a História Indígena nos Sertões da Bahia, mais especificamente no Sertão das Jacobinas.

No final de junho de 2009 viajei de Morro do Chapéu para Utinga (85 Km) para conhecer o Povo Payayá, seu território e compreender sua etnogênese. Diante da Diáspora, da imposição da negação de sua identidade e cultura indígena, os Payayá da Chapada Diamantina como estratégia foram obrigados a assumirem os sobrenomes das famílias Gameleira, Góis e Gonzaga. Nesta viagem de campo, constatei que a Aldeia Payayá ficava localizada na Fazenda Descoberto, propriedade do Senhor Esmeraldo Gonzaga, distante 3 Km do povoado de Cabeceira do Rio, próximo dos limites entre os municípios de Utinga e Morro do Chapéu. Ao ouvir os relatos das senhoras Lurdes e Almerinda Gois, também tive conhecimento da militância e liderança do primo delas, o Juvenal Payayá, atual cacique da etnia.

O próprio Juvenal Payayá me afirmou em 2015 que a Fazenda Descoberto era “o último espaço que ainda era ocupado pela nossa família, pelos Payayá”, “era o lugar de encontro, de ritual”<sup>22</sup>. E acrescentou que “nós temos em volta de, 80 pessoas,

---

<sup>22</sup> CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL em Recursos Naturais, Saúde e Meio Ambiente Centro Baiano Jubilino Cunegundes. **Relatório da Visita Técnica do Curso de Agroecologia na Aldeia Payayá em Cabeceira do Rio, município de Utinga-BA, 15/10/2015.**

distribuídas pelo Brasil; muitos desses estão em São Paulo, Paraná, e uns em Salvador; agora em volta de 30 ou 40 pessoas" no interior do estado da Bahia<sup>23</sup>.

Soubemos também que em 2008, durante o primeiro E 14 – Encontro das Culturas dos 14 Povos Indígenas da Bahia, que ocorreu no mês de outubro, na Aldeia Tuxá, município de Rodelas (BA), com mais de 500 indígenas (entre eles, diversos representantes e caciques dos povos Atikum, Kaimbé, Kiriri, Kantaruré, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá e Xucuru-Kariri), houve a elaboração de um documento reconhecendo o povo Payayá como povo indígena presente no Nordeste.

Em 5 de maio de 2010, foi fundado o Movimento Associativo Indígena Payayá (MAIP), entidade civil, de gestão comunitária, composta por em média 100 pessoas que se identificam como Payayá, para fins de auto sustentabilidade e representação jurídica de seus membros, para ajudar a comunidade local na busca da autossuficiência econômica, para promover a proteção e a defesa do meio-ambiente e o desenvolvimento sustentável. Em 2012, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), concordando com a decisão dos caciques, encaminhou um ofício à comunidade Payayá ratificando o seu reconhecimento étnico.

Em 5 de setembro de 2014, voltei à Aldeia Payayá. Durante a visita, fomos atendidos por Otto Payayá, irmão de Juvenal Payayá, também um dos líderes da Aldeia. Foi nos relatado e observamos que a comunidade indígena Payayá desenvolve projetos de agricultura familiar e sustentabilidade ambiental, como um viveiro de mudas nativas para o reflorestamento de áreas ao redor da aldeia e da nascente do rio Utinga. Produzem sementes, bebidas alcoólicas (Jurema, cerveja, cachaça e licor), confeccionam artesanatos, realizam manifestações culturais como o Toré (dança que inclui práticas religiosas secretas com o objetivo de se comunicar com os encantos ou encantados), o Praiá (danças estimuladas por entidades espirituais dos índios que se incorporam nos homens, uma sociedade secreta), o Poró (casa de ciência dos índios que marcaria a sua indianidade) e a Juremeira. Já que a etnicidade remete ao passado e como a cultura é dinâmica e flexível, trata-se de uma ação ou movimento de retomada das antigas tradições reformuladas e adaptadas às novas condições<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Idem

<sup>24</sup> Ver CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda (orgs). **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2012; GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj; Editora Massangana, 2005.

O Toré, o Praiá, o Poró e a Juremeira foram incorporados pelos Payayá, assim como por outros povos indígenas do Nordeste, como formas de expressão política, étnica, pluriétnica e interculturais. Tornaram-se partes das ações indígenas como referências e práticas em suas manifestações. São os sinais diacríticos da “viagem de volta” de uma ressurgência étnica ou reelaboração cultural diferenciada<sup>25</sup>.

Sabedor do quanto “é inegável o papel que a escola pode ter no sentido de atuar para uma maior compreensão do quanto o Brasil deve aos índios e como se enriquece, em termos culturais, com essa experiência”<sup>26</sup>, em 10 de outubro de 2015 realizamos uma visita técnica à Aldeia Payayá com as turmas do curso técnico em Agroecologia e alguns dos seus professores.

Na aldeia, fomos recebidos por Juvenal e Otto Payayá. Nesta visita, os irmãos abordaram questões como o reconhecimento, pertencimento e a valorização da etnia, história e cultura indígena Payayá, a preservação do meio ambiente e recuperação do Rio Utinga, que possui um dos cinco maiores volumes de água de nascentes do mundo. Segundo Juvenal Payayá, o ponto de partida para que despertasse e assumisse a militância indígena foi o choque diante do brutal assassinato de Galdino Jesus dos Santos, o Galdino Pataxó (da etnia Pataxó Hãhãhãe) em 19 de abril de 1997 na cidade de Brasília, cometido por cinco jovens de classe média alta. De descendente de índios, Juvenal Gonzaga passou a se reconhecer e se autodeclarar como indígena Payayá: “nós descobrimos que não é a FUNAI que reconhece índio, quem reconhece índio é a sua prática, o próprio povo e os outros índios que reconhece o índio”<sup>27</sup>.

Assim, depois de morar em São Paulo, Paraná, e Mato Grosso, Juvenal Payayá retornou para a Bahia, onde passou a residir entre Salvador e Utinga, pois “a gente tem mesmo é que reconstruir nossa aldeia, aí voltamos para o local onde na verdade era nossa aldeia”<sup>28</sup>.

Diante dessa frase de Juvenal Payayá, podemos “dizer que a diáspora remete àquelas situações em que o indivíduo elabora sua identidade pessoal com base no

<sup>25</sup> Ver OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004.

<sup>26</sup> FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016. p.8.

<sup>27</sup> CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL em Recursos Naturais, Saúde e Meio Ambiente Centro Baiano Jubilino Cunegundes. **Relatório da Visita Técnica do Curso de Agroecologia na Aldeia Payayá em Cabeceira do Rio, município de Utinga-BA, 15/10/2015**.

<sup>28</sup> Idem.

sentimento de estar dividido entre duas lealdades contraditórias, a de sua terra de origem e do lugar onde está atualmente, onde vive e constrói sua inserção social”<sup>29</sup>.

No início de 2019, o governo da Bahia concedeu aos Payayá o uso de uma área de 45 hectares que pertencia à extinta Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) no povoado de Cabeceira do Rio, localizado no município de Utinga, onde vivem cerca de 100 indígenas.

A concessão foi viabilizada por meio do Acordo de Cooperação para a Sustentabilidade e a Promoção ao Etnodesenvolvimento dos Payayá, firmado entre o Movimento Associativo Indígena Payayá e a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), em conjunto com a Secretaria de Justiça, Direitos Humanos, Desenvolvimento Social (SJDHDS) e a da Secretaria da Administração (Saeb), no mês de dezembro de 2018. O objetivo foi o de promover o desenvolvimento de atividades produtivas que assegurem a sustentabilidade de famílias da etnia Payayá. A concessão do Estado da Bahia para o uso da área pelos Payayá têm validade pelo período de 10 anos, com renovação pelo mesmo período, até que a FUNAI reconheça a área como território indígena Payayá <sup>30</sup>.

A pesquisa e as visitas à aldeia Payayá possibilitaram um melhor conhecimento sobre a realidade dos povos, famílias e indivíduos indígenas de ontem e hoje. A história do Brasil e da Bahia contada na perspectiva dos indígenas e a reafirmação da constante presença da marca indígena na nossa cultura colabora para uma crescente valorização das comunidades tradicionais, o que contribui também para uma ampliação do conhecimento a respeito da formação da nossa própria sociedade.

“Não pode haver corpos e mentes livres onde campeia um projeto de sociedade que reprime vozes e corpos”, pois “um projeto de educação democrática e transformadora deve nos reconectar com a nossa ancestralidade, trazendo a cultura para a centralidade e reconhecendo sua diversidade”. Dessa maneira, a educação e o conhecimento indígenas têm muito a ensinar, “como o respeito aos diferentes espaços e tempos, a ênfase na territorialidade, o fazer democrático e plural”<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004. p. 31-2.

<sup>30</sup> Disponível no site: <http://www.ba.gov.br/noticias/acoes-na-chapada-diamantina-fortalecem-comunidade-indigena>. Consultado no dia 30/04/2020.

<sup>31</sup> GUAJAJARA, Sônia. Educação Indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. IN: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 173.

Foi a partir de uma nova realidade indígena e de um contexto democrático, que ajudaram a construir, que os grupos organizados e os indivíduos mobilizados de origem indígena têm conseguido garantir as suas tradições e, ao mesmo tempo, fazer valer os seus direitos como cidadãos brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por colonialidade, compreende-se um padrão específico de relações de poder relativo ao discurso, à produção de conhecimento, às mentalidades, ao mundo do trabalho e às relações raciais. Um discurso hegemônico da "branquitude" e do Ocidente cristão que marginaliza sua alteridade, subalterna o Outro. Relembrando que no século XIX, o historiador canônico brasileiro Francisco Adolfo Varnhagen, em relação aos povos indígenas afirmou que “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”. Este discurso persistiu nos estudos da Historiografia e na Antropologia do Brasil até a década de 1980 como uma premissa inquestionável. Para os estudantes e professores da graduação e pós-graduação, tal discurso é problematizado e já foi superado. Contudo, ele ainda persiste no currículo da Educação Básica, nos livros didáticos, na prática de alguns docentes, nas falas dos discentes, pais e comunidade extra-escolar. A persistência da ideia do "passado congelado" e do "mito do primitivismo" ao se referir aos povos indígenas reflete o peso e a influência da colonialidade em nosso cotidiano.

Além disso, a Bancada BBB (Bala, Bíblia e Boi) do Congresso Nacional é adepta de um projeto integracionista e predatório em relação à cultura, aos costumes, às vidas e terras dos povos indígenas. As ações e discursos desses grupos conservadores e retrógrados que ocupam o Estado brasileiro representam graves ameaças aos princípios da autodenominação e autodeterminação dos povos tradicionais. Dessa maneira, os chamados “povos indígenas” correm sérios riscos na manutenção de sua diversidade e complexidade cultural.

O “ir para a aldeia” proporcionou o reconhecimento de uma diversidade da qual todos nós fazemos parte. As visitas representam uma oportunidade de síntese entre a teoria e a prática. Segundo Clodoaldo Cardoso, “não se pode tolerar a intolerância nas

relações de exploração entre povos, classes ou grupos sociais”, pois, “sem limites, a tolerância seria sua própria negação”<sup>32</sup>.

Entende-se que “ser tolerante é ter a consciência da alteridade; é dialogar com o outro enquanto outro”<sup>33</sup>. Dessa forma, “o sentido da tolerância deverá emergir da tensão entre identidade e diversidade”<sup>34</sup>. Conforme Cardoso, “a tolerância, enquanto reconhecimento da diversidade cultural contrapõe-se à hegemonia de qualquer cultura que domina e marginaliza as demais”. A tolerância deve ser, portanto, “uma ação solidária na superação dessas desigualdades”<sup>35</sup>.

Os indígenas representam as categorias “perigosas” que devem ser evitadas, silenciadas ou até exterminadas. Hoje sabemos que a ideia de uma história universal tornou-se insustentável com o fim da ilusão do etnocentrismo e, portanto, só uma história impregnada de antropologia ou uma perspectiva horizontal poderia repensar as aventuras e trajetórias das sociedades humanas e seus diversos protagonistas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda (orgs.). **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL em Recursos Naturais, Saúde e Meio Ambiente Centro Baiano Jubilino Cunegundes. **Relatório da Visita Técnica do Curso de Agroecologia na Aldeia Payayá em Cabeceira do Rio, município de Utinga-BA, 15/10/2015**.

---

<sup>32</sup> CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 20

<sup>33</sup> Idem, p. 14.

<sup>34</sup> Idem, p. 17.

<sup>35</sup> Idem, p. 20.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mas irreductível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com asas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História do Índio no Brasil**. 2° ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DPLF (Fundação para o Devido Processo). **Manual para defender os direitos dos povos indígenas e tradicionais**. Disponível no site: <http://www.dplf.org>. Consultado no dia 18/11/2018

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016.

FURLAN, Sueli Angelo (org). **Bahia, Brasil: Vida, Natureza e Sociedade**. São Paulo: Geodinâmica, 2014.

GUAJAJARA, Sônia. Educação Indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. IN: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj; Editora Massangana, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 1991/2010**. Disponível no site: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Consultado no dia 01/03/2020.

IBGE. **Mapa Etno-histórico de Curt Nimuendaju**. Edição Fac-similar. Rio de Janeiro: IBGE; Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência. Campinas: Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. De como se obter mão-de-obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII. **Revista História**. São Paulo, n.129-131, p. 179-208, ago-dez./93 a ago-dez./94.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2 ed. São Paulo: Ed Unesp, 2011.

SANTOS, Solon N. A. dos. **Conquista e Resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: tapuia, tupi, colonos e missionários (1651-1706)**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Programa de Pós-graduação em História. FFCH-UFBA, 2011.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. vol. I. 10 ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1978.

## Formulário Identificação Étnica e Territorialização

**Cursista:**

**Naturalidade/Localidade:**

Povo/ Etnia:

Língua materna:

Reside em Terra Indígena/ Reserva Indígena?      ( ) Sim      ( ) Não

\* Se sim, qual o nome da Terra/ Reserva Indígena? Macrorregião de maior concentração do referido povo:

Estado da Federação:

Microrregião estadual:

Município (s):

Qual a população total deste povo, estimado pelos órgãos oficiais?

Outros comentários que considerar importantes:

## EDUCAÇÃO INDÍGENA

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no mundo do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

Essa operação se realizou com a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. O eurocentrismo, ou etnocentrismo europeu, não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Diante desse processo, devemos considerar e refletir sobre os conceitos de Relativismo Cultural, Interculturalismo e Multiculturalismo que desmascaram o eurocentrismo e a crença da superioridade de uma cultura sobre as outras.

Leiam o texto: **O cidadão norte-americano, de Ralph Linton.**

**Pesquem sobre os conceitos de:** cultura, etnocentrismo, relativismo cultural interculturalismo e multiculturalismo.

Respondam as questões abaixo.

## O cidadão norte-americano

Ralph Linton

“O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão, cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos esses materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos “mocassins” que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, umas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestíário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito.

Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xales usados aos ombros pelos croatas do séc. XVII. Antes de ir tomar o seu *breakfast*, ele olha ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas.

De caminho para o *breakfast*, para para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu *breakfast*, com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta abissínia, com nata e açúcar. A domesticação do gado bovino e a ideia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm *waffles*, os quais são bolinhos fabricados segundo uma técnica escandinava,

empregando como matéria prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de *maple* inventado pelos índios das florestas do leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de alguma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no norte da Europa.

Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-europeia, o fato de ser cem por cento americano”.

[LINTON, Ralph. **O homem: Uma introdução à antropologia**. 3ed. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1959. Citado em LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16 ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003, p.106-108]

### Questões

- 1º Relacione o texto com os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural.
- 2º Com base no texto, explique o significado da expressão “Cultura no plural” (multiculturalismo e interculturalismo).

## Américo Vespúcio tinha razão?

Américo Vespúcio, relatando sua viagem às terras do Império Português nas Índias Ocidentais, em um trecho de carta dirigido a Lorenzo de Pietro Medice, desde Lisboa, diz o seguinte:

“Esta terra é povoada de gentes completamente nuas, tanto os homens quanto as mulheres. Trabalhei muito para estudar suas vidas pois durante 27 dias dormi e vivi em meio a eles. Não tem lei nem fé alguma, vivem de acordo com a natureza e não conhecem a imortalidade da alma. Não possuem nada que lhes seja próprio e tudo entre eles é comum; não tem fronteiras entre províncias e reinos, não tem reis e não obedecem a ninguém [...] (1502)”.

Ao lermos esta carta, e principalmente o trecho selecionado acima, constatamos que uma leitura a partir de uma outra hermenêutica<sup>36</sup> corrobora tanto as descobertas arqueológicas sobre as populações indígenas, como os estudos de etnologia.

A mesma afirmação, examinada sem o preconceito da época na qual foi escrita, indica que estas sociedades indígenas eram sociedades que se organizavam a partir de laços de parentesco e não a partir de um poder separado do corpo social e institucionalizado chamado Estado, por isto Vespúcio não encontra um rei. Eram sociedades onde a religiosidade perpassava todos os seus aspectos, em todos os momentos, nas quais a relação com a natureza era muito importante e o mito possuía um papel fundamental, porém, Vespúcio, não encontrando ídolos, imagens ou códices religiosos, considerou que eram sociedades sem fé. Eram também sociedades de tradição oral onde as ideias e as normas eram transmitidas de outras maneiras que não escrita. Vespúcio, novamente não compreendendo esta característica e ao não encontrar leis escritas, concluiu que as sociedades indígenas eram sociedades sem lei.

(...)

Américo Vespúcio não possuía os recursos da etnologia e da história oral para entender as populações indígenas, mas nós os possuímos. As populações indígenas que sobreviveram a todo o processo de conquista e colonização estão aí, são nossas companheiras no território nacional. Mudaram desde a época da conquista, são sociedades com culturas dinâmicas, nossa sociedade e cultura também mudou e continua mudando no cotidiano, assim como as indígenas, que, mesmo mudando, mantiveram a lógica de seus sistemas de tradição oral, de religiosidade, de educação, enfim de compreensão do mundo.

---

<sup>36</sup> Hermenêutica: interpretação do sentido das palavras, das leis, dos textos; no contexto, trata-se da interpretação do modo de vida das populações indígenas (tanto a do ponto de vista de Vespúcio, como a da etnologia contemporânea).

CALEFFI, Paula. Américo Vespúcio tinha razão? In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil. v. I: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis. Vozes, 2004. p. 42.

1º Explique como a avaliação de Américo Vespúcio era opinião corrente na Europa do século XVI.

2º Como poderíamos hoje, com os conhecimentos da etnologia contemporânea, contradizer o navegador?

## A maloca indígena

No início do século XX, o monsenhor Pedro Massa, missionário salesiano que participou da catequização dos Tukano, descreve:

“Refiro-me à destruição que, auxiliados por um grupo de índios e de rapazes, pudemos fazer da grande (20X40 metros) e velha maloca taracua (...), sabe V. Rvma. Que para o índio a maloca é cozinha, dormitório, refeitório, tenda de trabalho, lugar de reunião na estação de chuvas e sala de dança nas grandes solenidades. É onde nasce, vive e morre o índio; é o seu mundo... A maloca é também, como costumava dizer o zeloso dom Bazola, a ‘casa do diabo’, pois que ali se fazem orgias infernais, maquinam-se as mais atroz vinganças contra os brancos e contra outros índios: e na maloca transmitem-se os vícios de pais a filhos... Ora bem: esse mundo do índio, essa casa do diabo não existe mais em Taracua: nós a desencantamos e substituímos por um discreto número de casinhas, cobertas de folhas de palmeira e com paredes de barro. Não se mostraram descontentes os índios por causa do arrasamento da maloca: antes ficaram satisfeitos, reconhecendo a grande utilidade de cada família ter sua casinha, seu lar, especialmente para evitar o contágio. Foi-se pois a maloca dos tucanos!”.

Curt Nimuendaju<sup>37</sup>, etnólogo que conviveu com diversas tribos na mesma época, também descreve no relatório para o SPI<sup>38</sup> (...):

“As malocas são em geral muito bem construídas, suas cobertas oferecem inteira garantia contra o mais violento aguaceiro; o chão é enxuto e limpo e de tarde reina em sua penumbra uma frescura agradável. As casinhas modernas, pelo contrário, são o mais das vezes quentes e mal acabadas. Quanto ao prejuízo que a convivência de diversas famílias na maloca diz acarretar é simplesmente falso. Devido à rigorosa exogamia<sup>39</sup> não existem relações amorosas entre os filhos de uma mesma maloca... O principal motivo, porém, da aversão do missionário contra a habitação coletiva é outro; vê nela, e com toda razão, o símbolo, o verdadeiro baluarte de organização e tradição primitiva, da cultura pagã que tanto contraria seus planos de conversão, de domínio espiritual e social. A comunidade maloca é a unidade da primitiva organização semicomunista dessas tribos. Levantada pelos esforços conjugados de seus habitantes, todos têm parte em sua posse, sujeitos, porém, à direção patriarcal do tuxaua<sup>40</sup>. Devido ao parentesco de sangue e à estreita convivência, o laço que une esta comunidade é muito forte. A

<sup>37</sup> Curt Nimuendaju (1883-1945), etnólogo autodidata, nasceu na Alemanha e seu verdadeiro nome era Kurt Unkel. Morou muito tempo entre os nativos e adotou o nome que em tupi-guarani significa “aquele que fez seu próprio lar”.

<sup>38</sup> SPI: Serviço de Proteção ao Índio, órgão de defesa dos interesses indígenas, substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

<sup>39</sup> Exogamia – *ex* (fora) *gamia* (união): casamento com pessoas de fora da tribo ou entre famílias diferentes.

<sup>40</sup> Tuxaua: chefe da família.

arquitetura da maloca está inteiramente de acordo com o primitivo sistema familiar e social. Ela se divide em cinco zonas (uma de cada lado) pertencentes às diversas famílias que nelas fazem seus compartimentos, duas aos trabalhos comuns e o espaço grande do meio às cerimônias públicas religiosas e profanas. Na maloca condensa-se a cultura própria do índio; tudo ali respira tradição e independência e é por isso que elas têm de cair”.

Essas duas descrições da maloca dos Tukanos, nação que hoje habita o alto do rio Uapés no Amazonas, representam duas visões contrárias. No entanto, essa tribo praticamente já abandonou esse tipo de construção, devido à redução de sua população e à desorganização provocada pela invasão de garimpeiros e mineradores, principalmente a partir da década de 1970.

ADISSI, Valeria Maria Alves; ZENUN, Katsue Hamada e. *Ser índio hoje: a tensão territorial*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 70-1.

### Questão

1º Compare os dois relatos, produzidos na mesma época, e indique suas diferenças.

## FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS A PARTIR DA FRENTE DE TRABALHO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO E NO CAMPO

Josleide Cristina D'Oliveira Mattos<sup>41</sup>

Jaqueline Braga Morais Cajaiba<sup>42</sup>

Yure Oliveira Santos<sup>43</sup>

Arlete Ramos dos Santos<sup>44</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a descrição e análise da Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo. Uma atividade que se originou e foi desenvolvida dentro das ações do Programa Formação de Professores do Campo – FORMACAMPO. A problemática que conduz a investigação busca refletir sobre como a Frente de Trabalho possibilitou uma formação para professores e professoras, voltada a discutir a interface entre Educação Especial e Inclusiva e Educação do Campo. Nesta direção, o objetivo do trabalho é apresentar os resultados alcançados durante a realização da referida Frente, bem como discutir as contribuições da formação para a realidade da educação inclusiva no campo.

O Formacampo é um Programa que realiza atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do e no Campo<sup>45</sup>, em

---

<sup>41</sup>Professora da rede Estadual (CEMJA) e Municipal (CMICS) de ensino- Planaltino/Bahia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, coordenadora Territorial do FORMACAMPO, membro do grupo de pesquisa OBSERVALE/UFRB e do GT-PcD- Escolas do Campo - FONEC.

<sup>42</sup> Mestranda em Educação, Bacharel em Psicologia, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade e coordenadora Territorial do FORMACAMPO.

<sup>43</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), Pedagogo, Técnico em Atendimento Educacional Especializado, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade e coordenador Territorial do FORMACAMPO.

<sup>44</sup> Doutora em Educação, Professora Plena da UESB e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade e coordenadora geral do FORMACAMPO. Bolsista de produção da CAPES.

<sup>45</sup>A Educação do e no Campo se contrapõe à Educação Rural de caráter capitalista e urbanocêntrico. Na perspectiva deste texto é utilizada na tentativa de conduzir o leitor a uma possibilidade de suplantar a

escolas dos municípios em todos os territórios da Bahia, através do seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a Universidade de Santa Cruz (UESC) e com a Universidade Federal do Recôncavo (UFRB). No ano de 2023, abriu um espaço de importantes diálogos sobre a Educação Especial e Inclusiva no contexto das escolas do e no campo.

O Formacampo em 2023, dentre as diversas temáticas trabalhadas<sup>46</sup>, fomentou um diálogo que problematizou o entendimento de que os desafios, limites e possibilidades vêm cerceando o direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência nas escolas do campo, apontando como a formação de professores da Educação do e no Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva<sup>47</sup> pode ajudar na eliminação de barreiras impeditivas arraigada ao cotidiano educacional das diversas comunidades camponesas sem perder de vista a complexidade desse processo.

Cabe destacar que a realização de ações que contemplem a formação voltada à Educação Especial e Inclusiva na realidade da Educação do Campo além de possibilitar direcionamentos específicos aos educadores pode mobilizar mudanças de concepções acerca da deficiência contribuindo para um movimento de inclusão na escola. Tais transformações, concomitantes às quais passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas.

---

concepção de educação rural oriunda do projeto educacional pensado no sistema capitalista que nega e produz o apagamento da trajetória históricas das lutas do campesinato brasileiro em toda sua complexidade.

<sup>46</sup> No site do programa Formacampo é possível acessar todos os links das lives, das frentes de trabalhos e minicursos ofertados, bem como materiais de estudos e demais atividades propostas. Site: [http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page\\_id=303](http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303)

<sup>47</sup> A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996. A Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva está associada a ideia de uma educação para todos e no respeito a peculiaridade de cada indivíduo, com o intuito de possibilitar a integração e a interação dos educandos no contexto educacional, preconizada em um vasto arcabouço legal reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 que defende que a capacidade civil das pessoas com deficiência deve ser respeitada, garantindo o exercício pleno e efetivo de todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

## MOVIMENTOS SOCIAIS E TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A interseção entre a Educação do Campo e a Educação Especial e Inclusiva revela um cenário complexo, marcado por desafios e oportunidades. Ambos os campos lidam com realidades educacionais específicas, sendo a Educação do Campo focada nas peculiaridades das áreas rurais e a Educação Especial e Inclusiva voltada para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. A convergência desses contextos destaca a importância de compreender suas interfaces e promover práticas pedagógicas inclusivas e socialmente justas.

Os movimentos sociais são ações produzidas por diferentes coletivos organizados pela sociedade civil que visam lutar por alguma causa social. Estes desempenham um papel crucial nessa discussão, uma vez que têm o potencial de influenciar políticas públicas e moldar o panorama educacional. No contexto da Educação do Campo, movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm lutado não apenas por reforma agrária, mas também por uma educação contextualizada e relevante para as comunidades rurais.

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2002, p. 26, grifos no original)

Caldart (2002) destaca a essência da luta do povo do campo em busca de políticas públicas que assegurem o direito à educação de maneira genuína e contextualizada. A autora ressalta dois aspectos fundamentais: o "no" e o "do" campo. O "no campo" expressa a reivindicação legítima do povo camponês de receber educação em seu local de origem. Isso não apenas reconhece o direito do indivíduo de ser educado no ambiente em que reside, mas também compreende a importância de uma educação que considere as particularidades, desafios e riquezas culturais específicas do meio rural.

Por outro lado, o "do campo" elucida a necessidade de uma educação pensada e construída a partir do próprio campo, envolvendo a participação ativa da comunidade. Isso implica em um processo educacional que seja moldado pela realidade local, conectado à cultura e às demandas específicas das populações rurais. A participação ativa do povo do campo na definição dos conteúdos, métodos e objetivos educacionais é fundamental para garantir uma educação que atenda às suas necessidades humanas e sociais.

Da mesma forma, os movimentos ligados à Educação Especial e Inclusiva buscam garantir que políticas e práticas educacionais considerem as necessidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

consideramos que tanto o movimento do fórum, quanto as nossas práticas como profissionais da educação devem considerar a realidade dos envolvidos de forma reflexiva, autorreflexiva e crítica, por meio da comunicação, do diálogo, buscando a emancipação e a autonomia desses sujeitos. (Vieira e Almeida, 2021, p. 94)

Diferentes vozes emanadas pela representatividade de excluídas do processo democrático, que buscam ocupar os seus espaços de direito. Outrossim, a Educação do Campo e a Educação Especial e Inclusiva são demandas que despontam destes diferentes coletivos de luta. Tem sua existência demarcada e referenciada por um processo de interfaces, um conjunto de meios planejadamente dispostos, sejam eles físicos ou lógicos, com vista a fazer a adaptação entre modalidades que constituem o sistema de ensino.

Essas modalidades têm na transversalidade a possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Neste sentido interfaces e transversalidade atravessam o processo de constituição dos pressupostos didático, metodológicos e pedagógica que permeia a relação entre Educação do Campo e a Educação Especial e Inclusiva, estão fundamentadas nas conquistas populares consubstanciadas pelo caráter educativo dos movimentos sociais, pela interação provocada pelo conceito de interface e pela possibilidade de aprender a conviver que a transversalidade imprime ao processo educativo.

A educação que emana dos movimentos sociais e seus processos educativos se destaca justamente por questionar as estruturas sociais que se transmitem nos discursos de ódio, exclusão das “minorias” e deslegitimação de suas causas historicamente marcadas pelo enfrentamento da vulnerabilidade social, da luta pelo reconhecimento das questões identitárias, na luta contra privilégios de grupos dominantes e pelo estabelecimento de estratégias discursivas para aumentar a consciência coletiva e o sentimento de coexistência.

A luta dos movimentos sociais encontra-se pautada na eliminação de barreiras impostas a uma parcela da sociedade, fluem das demandas dos coletivos da luta política por justiça social, uma representação legítima do poder que emana do povo e de suas reais necessidades, impelindo o movimento pelo processo de inclusão. Conforme Paulon (2005, p. 34):

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças.

Os movimentos políticos de luta pelo acesso à educação atravessam a defesa da Educação do Campo e da Educação Especial e Inclusiva. Uma luta que se desenrola à medida que o sistema educacional brasileiro vai se constituindo sob a égide de processos educacionais excludentes, marcados pela violência simbólica, invisibilização e negação do outro, gerando conforme Lustosa e Pires (2017, p. 499), a violência alteritária, voltada ao “alter”, ao outro, que abarca a violência sistêmica – “forma está alimentada por meio das coordenadas estruturais de reprodução das relações sócio-econômicas, políticas e culturais”.

O princípio da Educação do Campo é a Inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Assim, sua essência pedagógica e metodológica contempla pessoas do campo em seu espaço cultural, sem renunciar sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Os processos educacionais neste contexto têm sua gênese na labuta dos sujeitos e dos movimentos sociais, que imbuídos na luta pela terra, também se debruçam na busca em promover processos educacionais que prezem os valores, os princípios e os modos de ser e viver daqueles que integram o campo.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo, Cardart e Molina, 2011, p. 14).

A Educação do Campo tem como lócus de sua ação uma nova dimensão e um novo sentido, o de atender os sujeitos do e no campo a partir de um novo debate sobre seu caráter formativo, sobre a formação dos professores, sobre o tipo de processo ensino aprendizagem a ser realizado, seguindo o pensamento de Freire (1996 p.08):

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

A Educação do Campo precisa dar conta de uma demanda que perpassa questões que vão de uma práxis pedagógica que tem no trabalho seu princípio educativo, às questões socioculturais que permeia o “Ser” e o “Existir” de homens e mulheres do campo, prezando suas identidades, mas ressaltando sua singularidade e pluralismo. Sim, é assim complexo é plural que o educando da educação do Campo precisa ser percebido. Neste sentido cabe ressaltar que o lugar do aluno com deficiência nas escolas do campo deve estar preservado e garantido.

Vale destacar que a transversalidade na Educação Especial e Inclusiva é compreendida como uma forma de organização do trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, propondo o desafio do diálogo entre as fronteiras do saber e poder, retroalimentando permanentemente as cadeias de sustentação de rede de apoio ao processo pedagógico e metodológico cujo princípio condutor é a oferta de uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 1)

A transversalidade da Educação Especial e Inclusiva garante as bases de um projeto de educação que vem sendo arduamente construído pelos que buscam atender os anseios e as necessidades das pessoas com deficiência que aprendem e produzem saberes em diferentes ambientes educativos inclusive na Educação do e no Campo, nos espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caçaras e extrativistas. Diante disso a formação de professores é um elemento central nesse cenário. A formação transversal e interdisciplinar torna-se, então, essencial para habilitar os professores a desenvolverem práticas inclusivas, promovendo uma educação que respeite a diversidade presente nos ambientes rurais.

## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DIANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DO E NO EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Formação de Professores da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva tem como principal desafio romper com práticas que excluem as pessoas com deficiência do contexto escolar, afinal esta modalidade de ensino pensa a educação para além do viés da normalização e para além de práticas educativas preconizadas apenas no contexto da estrutura, funcionamento e disciplinarização dos corpos.

Segundo Molina (2017, p. 591), ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano [...]. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

A Educação do e no Campo está pautada numa matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano, portanto, é urgente proposta de formação que atue elucidando mecanismos que promovam a consolidação das políticas públicas inclusivas dentro de uma abordagem histórica traçada pelos movimentos sociais contra os mecanismos de exclusão e segregação dos sujeitos camponeses, incluindo nesse processo a pessoa com deficiência.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Complementares da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já estabelecem um diálogo entre si, o que precisa mudar são os indicativos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica quando o assunto é inclusão da pessoa com deficiência na escola.

Essa constatação está baseada nas estatísticas que apontam a presença cada vez maior dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. Até o ano de 2022 segundo microdados do censo escolar o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão, um aumento de 29,3% em relação a 2018.

A formação de professores da educação básica é fundamental para garantir inclusão e qualidade na aprendizagem. Mas a realidade da formação docente no Brasil parece ainda não acompanhar o ritmo desses avanços, pois em 2022 dos 2.315.616 professores regentes que atuam no país, 94,2% (2.181.255) não tinham formação continuada em educação especial, segundo o Painel de Indicadores da Educação Especial.

Mesmo àqueles que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, portanto, atuam exclusivamente com pessoas com deficiência, menos da metade — 44,3% ou 22.752 de 51.360 docentes — têm formação continuada em educação especial. A Articulação entre escolas, poder público, universidades é fundamental no processo de reversão desse quadro com a criação e fomento das políticas de formação continuada de professores.

Os microdados do Censo escolar indicam que há imensos desafios a serem enfrentados para a disponibilização de professores com formação continuada adequada para atuar nos processos de ensino-aprendizagem de tais educandos. Há uma emergência em pensar propostas de intervenção que possam fortalecer a formação

docente, viabilizar condições de aprendizagem ao longo da vida para o estudante da Educação Especial e Inclusiva no contexto das escolas do e no campo.

Os dados estatísticos apresentados ilustram os desafios existentes tanto para a formação inicial e continuada do professor que atua na sala de aula regular, quanto para o professor que atua no atendimento educacional especializado. Se a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, o acesso a uma formação continuada e em serviço é, sem dúvida alguma, a chave mestra para consolidar a existência da escola inclusiva.

As estatísticas são importantes, pois nos revelam o número de estudantes atendidos e o número de professores da Educação Básica, bem como sua formação, principalmente dos que atuam na Educação Especial. Precisamos de uma formação de professores fundamentada nos aspectos de interface e transversalidade com a Educação do Campo, amparada pelos aspectos normativos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, sem deixar de lado uma fundamentação teórico-metodológica tomada pelo sentido do pensamento freiriano, que tenha como princípio a libertação dos sujeitos negados pela escola.

É urgente abandonar as práticas de segregação, fortalecendo cada vez mais a necessidade de consolidar o direito à educação, com amparo legal instituído pela legislação, pelos aspectos jurídicos, pelas políticas públicas e pelo processo de humanização da educação. Cabe ao educador do Campo, diante de todos os desafios que lhe são impostos, entender a transversalidade da Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo como uma oportunidade de educar, sem perder de vista a diversidade do sujeito que habita os processos educativos na Educação do Campo.

É imprescindível a garantia de abordagens temáticas pautadas na inclusão da pessoa com deficiência nas agendas formativas instituídas nas Diretrizes Curriculares de cada município, nos projetos políticos pedagógicos, uma reflexão sobre as ações educativas voltadas à inclusão, o significado do termo deficiência, seu campo semântico e semiótico, sua existência concreta e coexistência à mercê do estado neoliberal ou sua subjetividade construída dia a dia em seus espaços de vivência das comunidades, principalmente no contexto escolar.

Precisamos entender que o ato de incluir só ocorre de fato desvinculado da ótica da biopolítica, biopoder e pela governabilidade. Incluir está para além do direito, incluir significa humanizar o processo educativo. O professor como mediador dos processos de inclusão da pessoa com deficiência na escola deve ter uma formação que lhes possibilite ter condições de implementar planejamentos que promova a diversidade nas escolas: implementação e apoio de políticas públicas, boa gestão escolar, estratégias pedagógicas, inclusão da família e apoio de parcerias para vencer o ciclo da exclusão e dar espaço ao ciclo da inclusão da pessoa com deficiência.

## **METODOLOGIA**

A perspectiva metodológica utilizada se emparou na abordagem qualiquantitativa. Conforme pontua Minayo (1997), se baseia na análise e apresentação tanto quantitativa como qualitativa dos resultados, afinal estes elementos se complementam de modo a validar os resultados. Entendemos, assim, que a análise de dados que se traduzem pelo viés quantitativo pode ser muito útil na compreensão dos fenômenos educacionais. Outrossim, a apreciação dos dados traduzidos em números, acrescidos daqueles procedentes dos dados qualitativos podem potencializar a compreensão das investigações. Por isso, entende-se que a junção da quantidade e qualidade presentes neste artigo, são fundamentais para o entendimento das informações ora analisado.

Além disso, utilizamos informações que constam no site do Formacampo, informações das lives de formação, e as respostas dos formulários de respostas dos cursistas elaborados com fins avaliativos. As informações adquiridas foram tabuladas e analisados do modo a buscar compreender a realidade e percepções dos participantes acerca do programa, bem como as inferências das formações para a realidade dos cursistas.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

A Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo teve objetivo central ofertar uma formação direcionada aos educadores do campo e fomentar a discussão acerca da Educação Especial e Inclusiva. As atividades aconteceram no contexto da programação do Formacampo e foram transmitidas pelo Canal do Gepemdecc no YouTube.

A Frente de Trabalho ora analisada neste artigo foi desenvolvida em 4 encontros formativos e abordou temáticas e discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva na realidade da Educação do Campo. Cada Live teve duração média de 1 hora e 30 minutos e teve uma proposta formativa focada na construção, fortalecimento e consolidação de debates a respeito do acesso e permanência da pessoa com deficiência (PCD) nas escolas do Campo. Vale mencionar que esta frente de trabalho teve um total de 1425 inscritos. Durante a realização dos encontros os cursistas inscritos participaram do chat deixando comentários e questionamentos relacionados às temáticas trabalhadas. As formações foram ministradas e mediadas pelos coordenadores territoriais<sup>48</sup> do Formacampo.

Todo material que fundamentou os encontros formativos e que foi disponibilizado para os cursistas por meio do site do Gepemdecc resultaram de pesquisa com levantamento bibliográfico partindo das categorias de análise: Interfaces, Transversalidade, Educação do e no Campo, Educação Especial e Inclusiva e Formação de professores. Esta Frente de Trabalho preconizou seus pressupostos considerando os seguintes aspectos: as lutas tensionadas pelos movimentos sociais que demarcam a materialidade de origem da Educação do e no Campo e da Educação Especial e Inclusiva; a transversalidade como princípio de organização pedagógica da escola cidadã que aproximam educadores dos processos de inclusão da pessoa com deficiência (PCD) nas escolas e a Formação Continuada para os professores da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Os aspectos acima citados referenciam tópicos de discussões que conduziram a escrita deste texto com abordagens voltadas ao reconhecimento da Educação do e no Campo como espaço privilegiado para inclusão, aclarando caminhos para o

---

<sup>48</sup>A Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva foi organizada e ministrada por: Josleide Cristina D'Oliveira Mattos (URFB), Jaqueline Braga Moraes Cajaiba (PPGED/UESB) e Yure Oliveira (PPGED/UESB).

entendimento de que as políticas públicas emergem do campo de lutas dos movimentos sociais e se consolidam pelas mãos do povo que de posse dos conhecimentos necessários vão em busca da institucionalização, acompanhamento e fiscalização da efetivação das políticas pública que lhes é de direito.

Dentro da proposta do Formacampo para o ano de 2023 as atividades da Frente funcionaram em consonância com os objetivos do programa, afinal o programa pauta suas ações na formação de educadores do campo de modo a fomentar a formação continuada que contemple as dimensões humanas e que valorize a diversidade dos povos do campo.

Cabe ressaltar a relevância com que o programa se materializa e se desenvolve de maneira significativa na formação continuada e, assim, contribui para que haja um olhar sensível para as escolas do campo, bem como para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que é importante que os professores encontrem caminhos para darem continuidade à sua formação docente. (Cajaiba, Santos e Silva, 2022, p. 13)

No processo de materialização da formação e consoante aos ideais do Formacampo as atividades formativas que contemplaram a educação especial e inclusiva do e no campo, a partir de debates que evidenciavam a riqueza das diferenças, identificando contradições, paradoxos e promovendo reflexões críticas no sentido de romper com as ações pedagógicas segregadoras e excludentes. A seguir, o quadro 1 ilustra a descrição dos encontros formativos da Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo que aconteceram entre os meses de julho a setembro de 2023.

Quadro 2 - Descrição dos encontros formativos da Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo

| <b>Tema da formação</b>                                                                       | <b>Visualizações</b> | <b>Data</b> | <b>Link de transmissão</b>                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O processo histórico da Educação Especial e Inclsuiva e sua interface com a educação do campo | 5,5 mil              | 11/07/2023  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XCl_EINbCCc">https://www.youtube.com/watch?v=XCl_EINbCCc</a> |

|                                                                                                                                                                          |         |            |                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temas, nomenclaturas e teóricos da Educação Especial e Inclusiva e sua transversalidade com a Educação do Campo.                                                         | 1,5 mil | 08/08/2023 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-V0ATEzc3QY&amp;t=6s">https://www.youtube.com/watch?v=-V0ATEzc3QY&amp;t=6s</a>   |
| Atendimento Educacional Especializado e a Inclusão Escolar no campo.                                                                                                     | 1.6 mil | 22/08/2023 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VnArz-sL8-4&amp;t=48s">https://www.youtube.com/watch?v=VnArz-sL8-4&amp;t=48s</a> |
| Formação inicial e formação continuada para os professores da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: possibilidades, limites e contradições. | 1,6 mil | 11/09/2023 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZT8HuvCdqQ&amp;t=5s">https://www.youtube.com/watch?v=ZT8HuvCdqQ&amp;t=5s</a>     |

Fonte: Elaboração dos autores com base no canal do Gempemdecc<sup>49</sup>.

O quadro 2 ilustra as atividades desenvolvidas na Frente de Trabalho de modo a situar a quantidade de visualizações bem como a temática, data de realização e link de acesso. O quantitativo de inscrições na formação bem como, a quantidade de visualizações, indicam que a temática é urgente e precisa de espaços formativos.

Destarte, a participação nas lives e as reflexões oriundas do *chat revelam* envolvimento e interesse dos cursistas, além de socialização de experiências na realidade de trabalho com educação especial na perspectiva da inclusão. Além disso, nas reflexões, despontavam desabafos no que concerne à estrutura das escolas, formação adequada, carência de materiais didáticos adequados.

O contexto dos encontros formativos rendeu a participação de milhares de cursistas e promoveu um debate que faz alusão à ressignificação da práxis pedagógica no que tange à temática inclusão. As formações integram agora lives no canal Gepemdecc – Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB- 2023, ressonante com linha de ação das diferentes instituições tais como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que priorizam abordagens temáticas no campo das políticas públicas em consonância com movimentos sociais, diversidade, educação do campo e formação de professores.

<sup>49</sup> Canal do Gepemdecc: <https://www.youtube.com/@GEPEDUECCUESB>

## Considerações Finais

As discussões e informações apresentadas neste texto evidenciam que os diálogos e contribuições do programa Formacampo no contexto da Frente de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva do Campo apontam a possibilidade de avançar na luta pela construção da escola cidadã e na compreensão do modelo social de inclusão como condição para construção de espaços educativos mais humanizados e imbuídos pelo desejo de acolher a diferença. De modo a promover o conhecimento técnico, teórico e metodológico para que as políticas públicas pautadas na inclusão de pessoas com deficiência atendam as especificidades das pessoas com deficiência e estejam presentes nas escolas do campo.

Embora sejam identificados avanços e potencialidades com a realização da ação formativa, é preciso reconhecer que temos desafios a superar quando o assunto é inclusão. O desafio está em tornar a escola um espaço inclusivo que possibilite o acesso democrático à Educação. Esta solução não vai se dar pela manutenção do mesmo padrão excludente que existe na sociedade. O problema da implementação dessa nova concepção de educação se perfaz pela necessidade de construção de uma legitimidade real do respeito, valorização e reconhecimento das diferentes formas de ser e existir da humanidade.

Este estudo apresentou os resultados alcançados com a realização da Frente de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva do Campo, ademais trouxe discussões acerca das contribuições da formação para a realidade da educação inclusiva no campo. Outrossim, os dados revelam a importância e urgência da formação voltada a perspectiva da inclusão na realidade da Educação do Campo bem como, elucidam à perspectiva da educação inclusiva enquanto possibilidade da construção de uma sociedade democrática que respeite a diversidade.

Em suma, a Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo foi conduzida pelo conceito do modelo social de inclusão, imbuída pelo preceito de

justiça social e estado de direito, assim realizou um trabalho pautado no tripé – pesquisa – ensino e extensão que revela a importância de ações voltadas à formação continuada de professores que atuam na educação do campo em seus diversos segmentos, níveis etapas e modalidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, e outras providências. Lex. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-201>. Acesso em: 04 de janeiro de 2024

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 29 de dezembro de 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 de janeiro de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008a. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 04 de janeiro de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC; SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 de dezembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-)

download&alias=16690-politica- -nacional-de-edu-cacao-especial-na-perspectiva- -da-educacao-inclusi-va-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2018

CAJAIBA, Jaqueline Braga. Moraes.; SANTOS, Arlete. Ramos. dos; BRITO, Valéria. Souza. Lima. Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). **Revista Educação e Formação.**, [S. l.], v. 7, p. e8075, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CALDART, Roseli. Salete.; PEREIRA, Isabel. Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012

CALDART Roseli Salete. Os sujeitos da Educação do Campo, In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 de dezembro de 2023.

LUSTOSA, Maria Anita Vieira; PIRES, Márcia Gardênia Lustosa. Educação em tempos de “obscurantismo ideológico”: violência, poder e ideologia como instrumentos de dominação no capitalismo global contemporâneo. In: **(Vários) Poder, violência, ideologia e filosofia da educação**. Fortaleza: Editora Nova Civilização, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Conselho da Justiça Federal (CEJ)**, ano VIII, set. 2004, p. 36-44.

MOLINA, M.C.; MONTENEGRO, J.L.A.; OLIVEIRA, L.L.N.A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Raízes, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2, jan.-dez. 2009; v. 29, n. 1, p. 174-190, jan.-jun. 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

VIEIRA, Islene da Silva; ALMEIDA; Mariangela Lima De. **Gestão de Educação Especial: movimentos formativos e políticos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: [https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/e-book\\_islene\\_e\\_mari\\_dl\\_30.06.21.pdf](https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/e-book_islene_e_mari_dl_30.06.21.pdf). Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

## RESUMO DO TEXTO: INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL - EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIRETRIZES POLÍTICAS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL

Washington Cesar Shoiti NOZU (UFGD); Marilda Moraes Garcia BRUNO (UFGD); Eladio SEBASTIÁN HEREDERO (UAH)

### INTRODUÇÃO

O princípio da **educação inclusiva**, amplamente divulgado em declarações internacionais a partir da década de 1990, tem defendido o direito fundamental à educação de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – documento considerado como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – indica que a escola, constituindo-se num espaço heterogêneo, deve criar estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades dos alunos.

De acordo com Sebastián Heredero (2010, p.197),

O movimento pela inclusão constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças.

Cumprе salientar que, embora todos os estudantes sejam virtualmente considerados sujeitos de uma educação inclusiva, a materialidade mostra que algumas populações têm sido historicamente alijadas do gozo ao direito à educação e de outros direitos sociais (saúde, trabalho, lazer, alimentação, moradia, entre outros). Dentre estas populações, destacam-se, neste estudo, aquelas que vivem no campo e as que se encontram em situação de deficiência.

Em face desta realidade, já que a educação inclusiva “[...] refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p.49), é preciso que o poder público garanta, fundamentado em razões plausíveis, “políticas de diferença” (HALL, 2011) para efetivar o direito à educação destas populações marginalizadas, deslocadas e estigmatizadas.

No caso das pessoas em condição de deficiência e das pessoas que vivem no campo, a garantia do direito social à educação tem se configurado, no Brasil, até certa

medida, como atuação tímida, descentrada e ambivalente de ambas as modalidades de educação: a especial e a do campo.

Entretanto, o histórico brasileiro para com estas duas áreas educacionais são de descaso (CAIADO, 2015): de um lado, a educação especial constituiu-se como um “apêndice indesejável” da educação comum (MAZZOTTA, 2005); por outro lado, a educação do campo é considerada um “resíduo” do sistema educacional urbano (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Dessa maneira, se trabalhar com estas duas modalidades educacionais, de forma isolada, já denotam atividade árdua, face as suas peculiaridades e complexidades, dispor-se a trabalhar na interface dessas duas áreas significa adentrar numa arena de grandes desafios (CAIADO; MELETTI, 2011). Desafios que têm sido recentemente assumidos, ainda que timidamente, pelas pesquisas e pelas políticas educacionais brasileiras.

Neste contexto, com vistas a refletir acerca das possibilidades diante daquilo que ainda não é, mas que poderá vir a ser (SANTOS, 2007), o presente trabalho busca apresentar, nos limites de um artigo, o cenário político e epistemológico da interface entre a educação especial e a educação do campo no Brasil. Para tanto, inicialmente, o texto seleciona nos documentos político-normativos os dispositivos relativos à educação especial e à educação do campo, bem como aqueles que tratam da interface entre estas duas modalidades educacionais. Na sequência, delinea um breve panorama da produção de conhecimento acadêmico que trata desta interface. Por fim, estabelece aproximações entre a educação especial e a educação do campo a acena para alguns desafios políticos e epistemológicos.

### **O cenário político: as diretrizes brasileiras para a interface educação especial – educação do campo**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) conceitua a **educação especial** como “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (grifo nosso). Os sujeitos considerados público-alvo da educação especial compreendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

Diante desta perspectiva, a educação especial tem voltado sua atuação para a realização do atendimento educacional especializado, “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL 2011). O atendimento educacional especializado tem “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008a).

O atendimento educacional especializado deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização, na própria escola comum, em outra escola de ensino regular ou em centro especializado que realize tal serviço (BRASIL, 2009). Ademais, os dispositivos recomendam que este atendimento não tenha caráter substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2008a; 2009), buscando complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) dispõem que este serviço seja ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais – definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2011).

Na sequência, apresentar-se-á alguns elementos para a compreensão da **educação do campo** (grifo nosso). De logo, vale salientar que definição da educação do campo não é “fixa” nem “fechada num conjunto de palavras” (MUNARIM, 2011), mas está num movimento de construção teórica. Trata-se de uma concepção de educação que está sendo configurada “[...] a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo”. (MUNARIM, 2011, p.10).

A Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, dispõe, em seu Art. 1º, que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às

populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida [...] (BRASIL, 2008b).

O mesmo artigo da referida Resolução considera como sujeitos da educação do campo as populações do campo, que compreendem “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. (BRASIL, 2008b).

Para a oferta da educação básica do campo, conforme o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os sistemas de ensino deverão atentar-se às peculiaridades da vida no campo e prever: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996).

Conforme Munarim (2011), as escolas do campo compreendem não somente aquelas classificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com sede nos espaços geográficos rurais, mas também aquelas situadas em áreas urbanas que se identificam com o campo, atendendo as suas populações. Em outras palavras, “[...] a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam”. (MUNARIM, 2011, p.12). 4 93 493

Considerando o exposto, busca-se, neste momento, elucidar a **interface entre a educação especial e a educação do campo** (grifo nosso). A importância desta interface está disposta em diversos documentos político-normativos brasileiros (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b; 2014). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu Art. 2º, fazem previsão para que as escolas do campo adequem seu projeto institucional às diretrizes da educação especial.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 estabelece, no parágrafo 5º do Art. 1º, a necessidade dos sistemas de ensino adotarem providências para que as crianças e adolescentes com necessidades especiais, que vivem no campo, tenham acesso à educação básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008b). Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, grifos nossos) dispõe que:

A **interface da educação especial** na educação indígena, **do campo** e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas **diferenças socioculturais** desses grupos.

Por fim, vale destacar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), no que tange à previsão da interface. O Plano propõe, em sua Meta 4, a universalização, para o público alvo da educação especial, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, prevê, como uma de suas estratégias: “[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) reitera a tendência da política atual de educação especial com orientação inclusiva em focalizar a sua atuação para a oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Tendência esta que tem enfrentado críticas por pesquisadores da área (MENDES; MALHEIRO, 2012; BRUNO, 2012; NOZU, 2013). Mendes e Malheiro (2012) entendem a política de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais como um tipo de “serviço tamanho único” que explicita uma simplificação dos serviços de apoio da educação especial e que não encontra, na literatura científica da área, sustentação em termos de efetividade. Por sua vez, Bruno (2012) tem compreendido que este “modelo único” representa uma tática geral de governamentalidade que coloca em funcionamento a lógica do mercado e a instrumentalização da educação especial.

### **O cenário epistemológico: a produção do conhecimento acadêmico na interface**

A articulação da educação especial com a educação do campo é tema pouco explorado nas produções acadêmicas na seara da educação. Caiado e Meletti (2011) e Jesus e Anjos (2012) revelam a escassez de produções científicas referentes à interface entre educação especial e educação do campo. Da mesma forma, Marcoccia (2011, p.64) afirma que “[...] a pouca quantidade de trabalhos acerca da interface educação do campo e educação especial revela que a trajetória da temática no campo das pesquisas

em educação no país está em fase inicial, portanto, é uma história que precisa ser construída”.

Em busca realizada no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre pesquisas acadêmicas que relacionam a articulação da educação especial com a educação do campo, foram encontradas a tese de Gonçalves (2014) e as dissertações de Marcoccia (2011) e Souza (2012).

A tese de Gonçalves (2014), intitulada Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: Experiências do PRONERA, defendida junto à Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katia Regina Moreno Caiado, analisou a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência oriundas do campo, trabalhando, assim, com a interface entre a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

A dissertação de Marcoccia (2011), sob o título Escolas Públicas do Campo: Indagações sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, vinculada à Universidade Tuiuti do Paraná e orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antônia de Souza, buscou compreender a educação especial pelo prisma da inclusão educacional vivenciada nas escolas estaduais do campo do Estado do Paraná.

Souza (2012), em sua dissertação Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma Análise dos Indicadores Sociais do Paraná, apresentada junto à Universidade Estadual de Londrina, com orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, mapeou e analisou os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no Estado do Paraná.

Além destas produções, Caiado (2015, p.84) registra quatro dissertações que tratam desta interface:

Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi acompanhar, observar, descrever, descrever e analisar as experiências no processo interativo com alunos da classe especial e com alunos da classe regular desenvolvidas em quatro encontros, na Fazenda Santa Maria, município de Taubaté, no Vale do Paraíba, em São Paulo (RICHE, 1994). Silva (2001), com a dissertação intitulada “O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, interessada em analisar as condições materiais e subjetivas de

vida de trabalhadores com deficiência física. Em 2007, a dissertação intitulada “Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, apresentou pesquisa em uma escola rural na cidade de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, com um aluno residente num assentamento rural que se classificou em 3º lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMP). Em 2009 surgiu a pesquisa “As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o objetivo de analisar as políticas municipais de formação do professor para atuarem em escolas do campo com alunos da educação especial, no município de Guarapari/ES. (PONZO, 2009).

Ainda, considerando que os povos indígenas são considerados sujeitos da educação do campo, destacam-se as dissertações que tratam da interface entre a educação especial e a educação indígena, desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, orientadas pela Profª. Drª. Marilda Moares Garcia Bruno: o trabalho de Michele Aparecida, defendido em 2011, intitulado O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região da Grande Dourados, MS: um Estudo sobre a Efetivação do Direito à Educação; a dissertação de Luciana Lopes Coelho, apresentada em 2011, sob o título A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: os Processos Próprios de Interação e Comunicação na Família e na Escola; a pesquisa A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um Estudo sobre as Formas de Comunicação e Inclusão na Família e na Escola, de Juliana Maria da Silva Lima, defendida em 2013; também em 2013, o estudo de Maria do Carmo Encarnação Costa de Souza, denominado A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/MS: um Estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais; e dissertação de João Henrique da Silva, defendida em 2014, com o título Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas.

Ao utilizar o termo de busca **educação especial** para consultar os grupos de pesquisa certificados e não-atualizados, tendo como filtro a Área da Educação, foram registrados o total de 155 grupos em que o termo educação especial consta no Nome do Grupo, Nome da Linha de Pesquisa ou como Palavra-Chave de Linha de Pesquisa. O mesmo procedimento foi realizado com o termo **educação do campo**, para o qual foi apontado o total de 150 grupos de pesquisa (grifos nossos).

Em consulta em que os descritores **educação especial** e **educação do campo** foram combinados, o Diretório registrou somente dois grupos de pesquisa, ambos vinculados à Universidade Federal de São Carlos: o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo – GEPEC/HISTEDBR, que tem como líder o Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto; e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katia Regina Moreno Caiado e pela Prof<sup>ª</sup>. Heulália Charalo Rafante (grifos nossos).

Rabelo e Caiado (2014) destacam outros grupos de pesquisa que têm divulgado trabalhos na interface educação especial – educação do campo: a Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, coordenada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira da Universidade Estadual do Pará; e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilda Moraes Garcia Bruno da Universidade Federal da Grande Dourados.

Ante o exposto, fica evidente, tal como já apontaram Marcoccia (2011), Caiado e Meletti (2011) e Caiado (2015), que a produção do conhecimento na interface entre a educação especial e a educação do campo ainda é escassa e está em processo de construção. Cabe, em momento oportuno, para aprofundar o campo epistemológico, mapear as temáticas e as tendências teórico-metodológicas que estão utilizadas para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas que tratam desta interface.

### **Interface educação especial - educação do campo: desafios políticos e epistemológicos**

Considerando que tanto a educação especial quanto a educação do campo são historicamente marginalizadas no cenário educacional brasileiro (CAIADO; MELETTI, 2011; MAZZOTTA, 2005; CALDART, 2011), a seguir serão elucidadas aproximações entre estas duas áreas educacionais e alguns desafios para a construção da interface. Marcoccia (2011, p.157) destaca alguns aspectos que delineiam a interface entre educação especial e educação do campo:

- 1) ambas são fruto das contradições oriundas dos condicionantes históricos estruturais, a exemplo da concentração da terra e da riqueza;
- 2) são também fruto das lutas de organizações e movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social;
- 3) ambas evidenciam a luta pelo reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas;
- 4) colocam em evidência as relações socioculturais excludentes que foram construídas historicamente no Brasil;
- 5) as lutas e demandas desencadeadas pelos diversos sujeitos

sociais têm desencadeado respostas dos governantes, que aparecem no formato de parcerias e programas com temporalidade prevista.

Por sua vez, Oliveira (2014) aponta a existência de uma relação teórica entre a educação especial com perspectiva inclusiva e a educação do campo, considerando que ambas compartilham das seguintes matrizes educacionais: autonomia, trabalho, cultura, eticidade e criticidade.

Ainda, é possível elencar outras aproximações entre educação especial e educação do campo: ambas sofrem descaso na seara das ações governamentais (CAIADO; MELETTI, 2011; CAIADO, 2015); são historicamente atingidas por práticas assistencialistas (MAZZOTTA, 2005; CALDART, 2011); tem seus públicos alvos inferiorizados, estigmatizados e estereotipados (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; SANTOMÉ, 2013); encontram-se em situação de invisibilidade (MARCOCCIA, 2011); são vozes ausentes na seleção da cultura e do currículo escolar (SANTOMÉ, 2013).

Outras problematizações podem ser estabelecidas para se pensar os desafios da interface educação especial – educação do campo no contexto do “chão da escola”: estariam muitos alunos oriundos do campo, matriculados em escolas urbanas, sendo identificados como “deficientes” em função de diferenças socioculturais? Estão as escolas do campo atendendo seus alunos em conformidade com as especificidades das populações do campo, no que tange aos aspectos socioculturais e educacionais especiais? O atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas do campo tem sido realizado com base nas premissas de existência do homem do campo ou tem reproduzido um modelo de educação especial “urbanocêntrico”?

Ante estas questões, salienta-se a necessidade de que a articulação entre a educação especial e a educação do campo seja pautada em propostas pedagógicas fundamentadas no princípio da educação inclusiva (RABELO; CAIADO, 2014). Assim, a propositura de uma **interface inclusiva** que atenda as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial oriundos do campo irá requerer “[...] mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos” (SEBASTIÁN HEREDERO, 2010, p.197) (grifo nosso).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Consulta parametrizada**. Brasília, DF: CNPq, s.d. Disponível em: <[http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)>. Acesso em: 27 ago. 2015 5 00 500

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. **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**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: MEC/ CNE/CEB, 2008b.

BRUNO, M. M. G. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, C. H. (Org.). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p.99-114. 1v.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.

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

CAIADO, K. R. M. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p.75-89.

CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.147-158.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.19-62. 5 01 **501**

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JESUS, D. M.; ANJOS, C. F. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p.1820-1829.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p.349-365.

MUNARIM, A. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2011. p.9-18.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, I. A. A educação especial em escolas multisseriadas do campo: matrizes educacionais e processo de inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p.125-144.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M.. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v.8, n.15, p.63-71, jan./jul. 2014.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.155-172.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. 5 02 **502**

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

SOUZA, S. R. C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná.** 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

14410 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPED (2023)

ISSN: 2447-2808

GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

## EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO: SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Patricia Paula Schelp - UFPR - Universidade Federal do Paraná

Maria Antônia de Souza - UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

## EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO: SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de problematizar a Educação Especial do/no Campo, sujeitos e práticas pedagógicas a partir de estudos bibliográficos que trataram da interface e vínculo entre as duas áreas. O estudo bibliográfico tomou como referência as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), defendidas entre 2018 e 2022. A análise fundamentou-se na obra de Souza (2016a; 2020) e enfatiza os anúncios, denúncias e lacunas indicadas nas obras investigadas. Ao investigar sujeitos e práticas pedagógicas, inspira-se em Arroyo (2014) para quem é fundamental o reconhecimento de outros sujeitos e construção de outras práticas pedagógicas, em particular na escola. A pesquisa soma-se a outras investigações de natureza bibliográfica que têm demarcado a produção do conhecimento na área. Os resultados indicam, ainda, a subalternização dos sujeitos da Educação Especial no campo e a predominância de práticas pedagógicas homogeneizadoras com forte determinação das conjunturais locais.

**Palavras-chave:** Educação do/no Campo, Educação Especial, Práticas Pedagógicas.

A Educação Especial do/no Campo tem sido objeto de investigação nos programas de pós-graduação em Educação, nos últimos anos. Pesquisadores como Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), Festa (2020) e Nozu (2021) dedicaram atenção à produção do conhecimento considerando a interface Educação Especial e Educação do Campo. O primeiro estudo de natureza bibliográfica na área foi de Caiado e Meletti (2011), que analisaram as produções apresentadas nas reuniões da ANPED. A pesquisadora Souza (2020), em artigo sobre as pesquisas educacionais sobre MST e Educação do Campo, anota que a interface da Educação Especial com a Educação do Campo é uma lacuna na produção do conhecimento.

Diante desse quadro da produção do conhecimento, este trabalho avança para o período de 2018 a 2022, destacando as pesquisas recentes que têm focalizado Educação Especial do/no Campo e nela as práticas pedagógicas. Além da consulta à BDTD, foi consultado o conjunto de trabalhos disponíveis no Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência (GT – PcD Escolas

Campo) que integra a Frente das Escolas Públicas do Campo que, por sua vez, integra o Fórum Nacional de Educação do Campo.

Com o objetivo de problematizar os sujeitos da Educação Especial e que práticas pedagógicas se fazem presentes nas escolas públicas do campo, a partir das produções de conhecimento sobre a interface Educação Especial e Educação do/no Campo, dos últimos cinco anos, a pesquisa de tipo bibliográfica teve os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento de teses e dissertações na BDTD; análise de palavras-chave, títulos e resumos de 35 pesquisas, sendo 22 dissertações e 13 teses e, por fim, seleção de 14 produções (5 teses e 9 dissertações) vinculadas com as palavras-chave “Educação do Campo”, “Educação Especial” e “Práticas Pedagógicas”. O conteúdo das 14 pesquisas foi analisado tomando como base a obra de Souza (2016a e 2020).

As produções levam em conta as reflexões de Arroyo (2014) de que a Educação do/no Campo e a Educação Especial emergem das ações dos coletivos sociais que lutam por direitos, questionam as políticas públicas e resistem à segregação. São sujeitos que interrogam o Estado, o pensamento pedagógico, as práticas pedagógicas e a escola. Ao questionar a forma como foram pensados e a lutar por seus direitos, se firmam como sujeitos políticos, sociais e exigem o recontar de sua história pedagógica que os segregou, subalternizou, oprimiu e os relegou a meros objetos das pedagogias hegemônicas.

Dentre as 14 pesquisas analisadas, da área da Educação, há oito pertencentes à Região Sudeste, duas do Centro-oeste, duas da Região Sul, uma do Norte e uma do Nordeste. Há 12 pesquisas de universidades públicas e duas de universidade privada.

## **Educação Especial e as Práticas Pedagógicas nas escolas do campo, das águas e das florestas: o que nos revelam as pesquisas**

A prática pedagógica está sendo entendido conforme Souza (2016b) como uma dimensão da prática social com intencionalidade político-pedagógica. Ela pode ser transformadora, no sentido da práxis político-pedagógica, ou ela pode ser reprodutora de conteúdos e relações. Para a autora, ao estudar a prática pedagógica é necessário identificar o contexto (na escola ou fora dela); a intencionalidade da prática e os sujeitos. Além disso, a autora menciona os múltiplos determinantes internos e externos da prática pedagógica e o nexo entre eles. Tomando como referência essa noção de prática, analisamos os 14 trabalhos acadêmicos, com o intuito de identificar os olhares lançados para a prática pedagógica. Os resultados da pesquisa estão expostos em três eixos temáticos, expostos a seguir:

**O contexto da pesquisa sobre a prática pedagógica:** os trabalhos analisados apresentaram contextos da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Em escolas das águas, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é precária e inexistente o papel/ função de AEE ou de recursos multifuncionais (FERREIRA, 2018). Há descaso com a oferta de Atendimento

Educacional Especializado (AEE), nas escolas indígenas (OLIVEIRA, 2020) e com a valorização das línguas maternas das comunidades indígenas (COELHO, 2019). No contexto das escolas do campo, percebe-se um distanciamento entre a Educação do Campo e da Educação Especial.

**Intencionalidade da prática pedagógica:** Foi identificado, em quase todas as pesquisas, que a prática pedagógica nas escolas está voltada para conservar relações de marginalização do sujeito com deficiência, de manter as contradições e reproduzir relações. As ações político-pedagógicas são incipientes para efetivação da inclusão dos sujeitos com deficiência, devido a falta de apoio da gestão, de recursos, de tempo para planejamento e as atividades nas SRM acontecem de forma fragmentada e não no contraturno (ANJOS, 2018); os projetos político-pedagógicos (PPP) não apresentam objetivos voltados para a escolarização desses sujeitos (SANTOS, 2018) ou quando apresentam há falta de recursos ou empenho político (GABRIEL, 2020). As dificuldades no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência estão relacionadas a vários aspectos: como a formação inicial e continuada de professores e de toda equipe escolar, de infraestrutura, de organização das salas de aula, dos direitos não efetivados, das condições dignas de trabalho dos professores, da educação especial que ainda é vista como forma de assistencialismo pedagógico, da população campesina considerada como menos capaz, da presença de concepção pautada no paradigma da educação rural, dentre outros fatores identificados nas pesquisas. No entanto, de todas as teses e dissertações analisadas, a necessidade de formação inicial e continuada para os professores da sala regular na área da Educação do Campo e da Educação Especial foi o que mais se sobressaiu. A intencionalidade político-pedagógica da prática depende de fatores como formação inicial e continuada, entre outros como a valorização do trabalho e suas condições nas escolas.

**Os sujeitos analisados nas pesquisas sobre prática pedagógica:** Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são professores, coordenadores, gestores e apenas três tiveram o sujeito com deficiência como participante efetivo, ouvido. Ferreira (2018) analisou, além de professores da turma onde o sujeito identificado com Altas Habilidades/Superdotação, coordenador pedagógico e diretor da escola, o próprio sujeito. Este é atendido por professores, tanto da classe regular como do AEE, que não possuem formação na área e que acreditam não contemplar as expectativas do aluno. O próprio sujeito da pesquisa identifica que, pelos professores não ter conhecimento de sua especificidade, acaba o deixando com tempo livre para “fazer o que mais gosto que é ver as revistas de robótica” (FERREIRA, 2018, p. 129). Na pesquisa de Eloy (2020), os sujeitos com deficiência participantes da pesquisa entendem o espaço do AEE como aula de reforço. Compreendem a importância de ir à escola para “aprender a ler e escrever”, além de “passar de ano e conseguir emprego”, segundo relato dos próprios sujeitos (ELOY, 2020, p. 191). A tese de Lopes (2022) tem a voz dos sujeitos como cerne da pesquisa e estes deixam nítido a falta de recursos acessíveis na escola, ao mencionar o desejo de ter uma máquina em Braille, por exemplo.

Em síntese, as pesquisas indicam, indiretamente, uma lacuna na produção do conhecimento na área que se refere aos sujeitos da pesquisa. Festa (2020) já indicava que as

vozes deles pouco ou nada existem nas pesquisas. Lopes (2022) continuando a inquietação exposta em Festa (2020) realiza um trabalho com os sujeitos e identifica as fragilidades no âmbito das políticas públicas que se verificam nas ausências de equipamentos, na acessibilidade, no transporte escolar, no material didático etc.

## Considerações finais

Entendendo que a prática pedagógica como trabalho humano está orientada a um fim e determinada por múltiplos fatores, internos e externos à escola, conjunturais e estruturais, ela poderá reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência (SOUZA, 2016b).

Diante disso, as pesquisas revelam sujeitos com deficiência subalternos, oprimidos e inexistentes pois estão submetidos às práticas pedagógicas que não os reconhecem como produtoras da história intelectual e cultural. Para que esta situação seja revertida, é fundamental que esses tornem-se sujeitos de coletivos de lutas, a fim de resistir à dominação com consciência política e lutar pela efetivação dos direitos sociais positivados em leis e decretos nacionais.

Para que se construa uma Educação Especial do/no Campo são necessárias outras práticas pedagógicas, que fortaleçam os processos de resistência, superem as formas de pensar os sujeitos da educação especial como subalternizados e vê-los como construtores de sua própria história, como protagonistas, ouvi-los, como Outros sujeitos. São necessárias outras políticas e outras pesquisas que dialoguem com os sujeitos, suas organizações e movimentos sociais. Como afirma Arroyo (2014, p. 19): “Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimentos, por direitos”.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Tatiana Furtado dos. *Educação especial no campo: desafios à escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta - Macapá/AP*. 2018. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, p. 93104, maio/ago. 2011. Edição Especial.

COELHO, Luciana Lopes. *A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão*. 2019. 159 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

ELOY, Adriana Cristina Moraes. *Educação Especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em sala de recursos multifuncionais na escola do campo*. 2020. 293 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. *Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola Ribeirinha na Amazônia*. 2018. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FESTA, Priscila Soares Vidal. *A produção científica sobre a interface educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

GABRIEL, Diego Henrique Machado. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre educação especial e educação do campo quilombola no município de Posse – GO*. 2020. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LOPES, Silvia Iris Afonso. *Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas escolas do campo: inclusão e contradição*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná.

NOZU, Washington Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações*. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018.

NOZU, Washington Shoiti. *Construção das interfaces educação especial e educação do campo: análise da produção acadêmica*. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org.). *Educação Especial do Campo: trilhas, perspectivas e renovação*. Belém: EDUEPA, 2021.

OLIVEIRA, Francisca Francielis Azevedo Mafra de. *Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Umariçu I e II, no município de Tabatinga - Amazonas*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. *A escolarização do público alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR*. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista.

SOUZA, Maria Antônia de. *Sobre o Conceito de Prática Pedagógica*. IN: *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016b.

SOUZA, Maria Antônia de. *Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil*. *Educação em Revista*, [S. 1.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37562>. Acesso em: 25 abr. 2023.

VIEIRA, André Vitorino. *Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo*. 2020. 211 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia.

## GT4- EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

### Coordenação

Prof.<sup>a</sup> M.a. Niltânia Brito Oliveira

GEPEMDECC/UESB/UNEB – (77) 98888-4004 [africa.niltania@gmail.com](mailto:africa.niltania@gmail.com)

Prof.<sup>a</sup> M.a. Jaqueline Braga Morais Cajaiba

GEPEMDEC/UESB – (75) 99831955 - [jaqueline.braga.psi@gmail.com](mailto:jaqueline.braga.psi@gmail.com)

Prof. M.e. Sólton Natalício Araújo dos Santos

Contato: (77) 98888-4004

SEC- Bahia - [s\\_natalicio@yahoo.com.br](mailto:s_natalicio@yahoo.com.br)

### PROGRAMAÇÃO PARA 2026

| Mês   | Data<br>Horário       | Pauta/Etapas                                                                                                                                                                                                                  | Atividade                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Março | 18/03<br>19:00 horas  | Reunião online as Coordenações Territoriais para apresentação da Ementa de trabalho; Orientações e direcionamentos do GT                                                                                                      | Reunião de apresentação do GT. Atividade estabelecida: Mobilização dos cursistas para participação nos encontros dos GT e das lives gerais.                                                                                                               |
| Abril | 15/04<br>19:00 horas. | 1ª Encontro Formativo com os cursistas – Apresentação do GT 4 Ementa de trabalho; Orientações e direcionamentos do GT; Orientações e Construção do Inventário da Realidade                                                    | Construa um mapa conceitual elencando as principais fundamentos e orientações do inventário da realidade das escolas em que vocês estão atuando, escolas do Campo, Quilombolas ou Indígenas. Enviar a plataforma do FORMACAMPO.<br><i>Via google foms</i> |
|       | 15/05<br>19h          | 2ª Live Formativa: Aplicação do inventário da realidade da realidade na organização dos saberes quilombolas das escolas do campo<br><br>Conteúdos e organização da sequência didática específicos para Educação Quilombola na | Elabore um portfólio com conteúdos retirados do inventário da realidade que vocês fizeram e elenquem também atividades pedagógicas que evidenciem uma prática educativa emancipatória. Enviar Plataforma do FORMACAMPO.<br><br><i>Via google foms</i>     |

|          |                      |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maio     |                      | Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio.                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Junho    | 10/06<br>19:00 horas | <b>3ª Live formativa:</b> Proposição sobre Material Didático Específico para Educação Quilombola, Educação Indígena.                                                                                                        | Construa de forma coletiva maquetes das escolas em que vocês atuam do Campo, Quilombola ou indígenas, envolvendo seus alunos e demais pessoas das comunidades que querem contribuir.<br>As maquetes serão apresentadas no Seminário do FORMACAMPO.                                  |
| Julho    | 15/07<br>19:00 horas | <b>4ª Live Formativa:</b> Educação Especial na Perspectiva inclusiva na Educação do campo.                                                                                                                                  | Produção de manifestação artística (pintura em tele, música, poesia, paródia, desenho) que ilustre a diversidade existente em sua sala de aula e ou escola.<br>As produções serão apresentadas no Seminário do FORMACAMPO.<br>Enviar registro da produção <i>Via google forms</i> . |
| Setembro | 23/09<br>19:00 horas | <b>5ª Live Formativa:</b> Relações Étnicos Raciais e História e Cultura Afro- brasileira Africana e Indígena: Território e Cultura                                                                                          | Construção de sequência didática com conteúdos específicos para o trabalho das relações étnico-raciais e indígenas. Elaborar e aplicar um plano de aula em sua escola. Caso tenha autorização dos pais, gravem um vídeo, irá enriquecer nossas produções.                           |
| Outubro  | 20/10<br>19:00 horas | <b>6ª Live Formativa:</b> Propostas de atividades pedagógicas inclusivas e flexibilização curricular “Práxis inclusiva”.<br>Práticas com Tecnologias assistivas na Educação Especial do e no Campo                          | Construção de um plano de aula ou uma sequência didática que contemple a diversidade existente em sua escola ou sala de aula.<br><br><i>Via Google Forms.</i>                                                                                                                       |
| Novembro | 18/11<br>19:00 horas | <b>7ª Live formativa:</b> Educação antirracista: as dimensões política, social, cultural, econômica, psicológica, espiritual, histórica e biológica dos sujeitos materializadas em conteúdos programáticos contextualizados | Pesquisar nos documentos da Escola (PPP, Diretrizes, Plano Municipal de Educação) e verificar se os documentos contemplam as questões de Educação especial, indígena e Quilombola.<br><br>Elencar alterações e ajustes para o documento das Diretrizes, PPP e                       |

|          |                           |                                         |                                                                                                                                             |
|----------|---------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                           |                                         | <p>matrizes das escolas. Organizar em um quadro comparativo para apresentação no seminário de dezembro.</p> <p>Via <i>Google Forms</i>.</p> |
| Dezembro | 09/12/2026<br>19:00 horas | Live de avaliação e encerramento do GT. | Autoavaliação e avaliação das atividades do GT.<br>Via <i>Google Forms</i> .                                                                |