UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TESE DE DOUTORADO

JULIANA VECHETTI MANTOVANI

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Orientação: Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

FAPESP
Processo: 2011/14692-6

SÃO CARLOS, SP

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

JULIANA VECHETTI MANTOVANI

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientação: Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

FAPESP
Processo: 2011/14692-6

SÃO CARLOS, SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mantovani, Juliana Vechetti
M293e A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo / Juliana Vechetti Mantovani. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
240 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação escolar quilombola. 3. Pessoas com deficiências. 4. Comunidades remanescentes de quilombos. I. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Vechetti Mantovani, realizada em 30/04/2015:

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UFSCar

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
UEL

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
UFRGS

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar

DEDICATÓRIA

Aos membros das comunidades quilombolas do Brasil, pelos incansáveis exemplos de luta, dignidade e esperança.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Aléssio Benedito Mantovani (in memoriam), pelo constante incentivo aos estudos e por ser meu maior exemplo de perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer e assumir o compromisso de retribuir. Essa tarefa deixa importantes ensinamentos, pois mostra que nas contradições da vida ainda é possível construir laços de cooperação. Sem dúvidas, é a coletividade que nos humaniza. A pesquisa contou com o apoio, parceria e colaboração de pessoas e instâncias que falam de diferentes lugares. Por isso, pode-se dizer que o presente trabalho é resultado de um esforço coletivo. Existem muitas pessoas que devem ser mencionadas. Assim, agradeço:

Primeiramente, aos membros das Comunidades Quilombolas São Pedro, Ivaporunduva, André Lopes, Poça, Pedro Cubas de Baixo e Pedro Cubas de Cima, Nhunguara, Galvão e Sapatu, por autorizarem a realização da pesquisa na Escola e nas Comunidades.

Na Comunidade Quilombola Ivaporunduva, agradeço ao Professor Mestre Élson Alves, por cada auxílio que se fez essencial para o desenvolvimento desse estudo, por todas as orientações, dicas, criticidade e generosidade. À sua doce e queridíssima mãe, D. Elza, por cada gesto de carinho, por cada olhar terno, pela generosa alimentação, pelos cafés e pela amizade. À Tica pelas orientações e acolhida. Ao mestre Ditão, exemplar líder e militante, por instigar a dúvida e nos dar verdadeiras aulas de história expressas em teu verbo e em tua vida.

Ao professor Quilombola Luís Marcos Dias, da Comunidade São Pedro, também por tantas palavras e orientações. Aos membros da liderança Senhor Aurico Dias, José da Guia e esposa Áurea, pela participação no estudo, disponibilidade, recepção calorosa, amistosa, e por cederem espaços e tempos em suas vidas. Ao senhor Isaías e à D. Anália, à Vó, pela acolhida em sua casa, pelos almoços e pelo carinho tão singular. A Geni, Paula, Benedito, Selma, Ednilson, Márcio, Elvira e Gilmar, pela participação na pesquisa, por mostrarem como é a vida no quilombo e como superam e enfrentam as diferentes adversidades. Foi uma lição de vida!

À D. Elvira, agente de saúde, por todas as informações e carinho. Aos pais e familiares das pessoas com deficiências que participaram desse estudo, pela confiança e

por acreditarem na importância do trabalho; e pelas palavras expressas nos depoimentos, sementes de muitas inquietações.

Aos membros da Comunidade Nhunguara, em especial ao Líder Senhor José Costa, pelo tempo cedido durante todas as visitas, pelas horas de conversa que tanto me ensinaram e, acima de tudo, por sua admirável preocupação com as pessoas com deficiências da comunidade. A sua esposa D. Gregória, pelo carinho, pelos cafés e pelas conversas. Ao agente de saúde, membro da Comunidade, Isaías Vieira, por todas as orientações. À Elizabeth, aluna surda, membro da comunidade, que em meio a tantas dificuldades voltou à escola e concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, e aos seus pais, pela confiança e participação. A Mônica e família, por sua colaboração ímpar ao ter me buscado, em dias de chuva, na Comunidade Ivaporunduva, e levado até a Comunidade Nhunguara. Agradeço também a sua família pela calorosa recepção, pelos bolinhos de chuva, pelo respeito e consideração.

Aos membros da Comunidade Galvão, em especial a Jacyra, que sempre me atendeu com atenção e intenção de colaborar. A D. Jovita, por todas as orientações generosas, sugestões e condução na comunidade. A Ivan, Christian e Wilson, pela participação no estudo, pela recepção, pelo tempo, atenção, disponibilidade e conversas.

Aos membros da Comunidade André Lopes, principalmente as Agentes de Saúde Gi e Mara, por me receberem em suas casas, por todas orientações e sugestões, e principalmente por me apresentarem pessoas tão caras, como Maira, Selma, Sônia e Benedita.

Aos membros da Comunidade Pedro Cubas de Baixo, na pessoa do Líder Senhor Antonio Jorge, Agente de Saúde e membro da Comunidade Salete pelas informações, conversas e orientações.

À D. Diva, liderança da comunidade Pedro Cubas de Cima pelas conversas com palavras cheias de sabedoria e militância que tanto ensinam.

Aos membros da Comunidade Sapatu**,** em especial à Agente de Saúde Clenir, pelas diferentes informações partilhadas. Aos membros da liderança Josias Moreira e Sônia, pela atenção, autorização, informações e conversas.

Aos membros da Comunidade Poça, liderança Anita e José Pupo, e Agente de Saúde, pelas informações e acolhida.

À Diretoria Regional de Ensino de Registro, nas pessoas da Supervisora de Educação Especial Selma Torres Omuro e da Professora de Educação Especial Franciane Kierme da Silva, pelas orientações e por autorizarem a realização da pesquisa na escola.

À Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, pela importante participação na pesquisa. Agradeço também pela acolhida e pelas inúmeras colaborações, em especial aos professores, alunos, Diretora Lígia e Vice-Diretora Rosely.

Ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA –, na pessoa do Engenheiro Agrônomo Marcelo Pacitti, pelas informações iniciais, embriões deste trabalho.

Ao Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP –, pelas orientações, pela disponibilidade, pelo auxílio direto no mapeamento das pessoas com deficiências que residiam nas comunidades, por cederem o técnico Senhor Luís Carlos Feliciano, que muito contribuiu com esta etapa do estudo, e também, pelo carro apropriado para diversas idas às comunidades.

À minha Orientadora, Professora Kátia Regina Moreno Caiado, por me ensinar a importância e o significado de um professor na vida de um aluno. Agradeço por me deixar uma das lições mais importantes da minha vida, a de seguir em frente.

Aos Membros da Banca **Examinadora**, Professor Dr. Marcos Francisco Martins, Professora Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, Professor Dr. Cláudio Baptista, Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior e Professora Dra. Juliane Ap. Campos; e aos suplentes,

Professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus e Professora Dr. Maria Cristina dos Santos Bezerra, pelas contribuições, ajustes e ensinamentos.

À Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pelo exemplo que nos dá com seu posicionamento firme, sábio, intelectual e militante. E por reconhecer a humanidade que há em cada um de seus alunos.

Ao meu pai, Aléssio Benedito Mantovani, pelo exemplo de vida que me trouxe até essa pesquisa e por tudo que significa para mim. **À minha mãe, Maria Aparecida Vechetti Mantovani,** meu maior exemplo de valentia.

Aos meus filhos, Luíze e Pietro, luzes de alegria e esperança em nossas vidas.

Ao meu irmão, João Henrique Vechetti Mantovani, pela amizade e cumplicidade que acompanha nossas vidas.

Às amigas irmãs Michele Aparecida e Sá, Taísa Gonçalves Liduenha e Raquel Quiles, pela amizade firme, verdadeira, alegre e tão cheia de afeto e bem querer.

Ao companheiro Silvio Henrique Gastardelli Vieira Cavalante e família, em especial, a tia Dalva pelo afeto, presença, carinho e auxílio.

Aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito a Educação e Educação Especial, NEPEDEES, pelo acolhimento, partilha, amizade e crescimento! Em especial, a ***Adriana Cunha Padilha, Beatriz Padilha, Edith Siems, Amanda Aragão, Caroline Velloso***, ***Meire Orlando e Rosangela Cruz*** por toda a alegria que trouxeram ao meu coração.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, pelos ensinamentos partilhados.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, GEPEC, pela rica oportunidade de estudo e partilha sobre as lutas e resistências vividas e travadas no campo. Em especial, agradeço pela oportunidade de aprender com os

Professores Dra. Maria Cristina Bezerra (UFSCar), Dra. Luiz Bezerra Neto (UFSCar) e Dr. Marcos Cassin (USP/Ribeirão Preto).

À bela e querida amiga Alice Almeida Chaves de Resende, pela alegria e amizade tão calorosa vivida nestes anos do doutorado.

À irmã Soraia Nunes, pela firme amizade que resistiu ao tempo.

Aos tesouros Soraia Nunes, José Otávio (UFRJ), Fabiana Carnelós, Ana Lúcia Carnelós, Lita Carnelós, Andrea Miranda e Claudinho, pelo afeto caro e verdadeiro, sempre presente. Por essa irmandade que nos une e complementa.

Ao Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – CEUNSP espaço de trabalho (2006 a 2011) que me constituiu profissional.

Enfim, agradeço à CAPES e FAPESP**, pelo apoio financeiro (respectivamente, de março de 2011 a março de 2012, e de abril de 2011 a junho de 2015) à realização da pesquisa.**

EPÍGRAFE

Zumbi – aquele que nunca morre,

deus da guerra

Para ti comandante das armas de Palmares.
Filho, irmão, pai de uma nação. O
que nos destes? Uma lenda? Uma história?
Ou um destino? Ó rei de Angola Jaga, último guerreiro palmar.
Eu te vi Zumbi.
Nos passos e nas migrações diversas dos
teus descendentes.
Te vi adolescente sem
cabeça e sem rosto nos livros de história.
Te vejo mulher em busca do meu eu.
Te verei vagando, ó estrela negra.
Ó luz que ainda não rompeu.
Eu te tenho no meu coração.
Na minha palma da mão.
Verde como palmar.
Eu te espero na minha esperança.
Do tempo que há de vir.

Beatriz Nascimento[1]

[1] RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituo Kuanza, Imprensa Oficial: São Paulo, 2006.
Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>.
No documentário "Ori", Beatriz Nascimento, há um destaque a Zumbi dos Palmares, ao falar da guerra étnica. ORI, Documentário dirigido por Raquel Gerber, 1989.

RESUMO

A temática de estudo da presente pesquisa é a educação de pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Assim, tem como objetivo a descrição e análise dessa realidade. O trabalho não se restringiu a educação escolar por se ter encontrado nas comunidades pessoas com deficiência em diferentes situações, sendo elas: pessoas que estavam na escola, que não concluíram os estudos e as que não chegaram a ir para escola. Também encontrou-se um aluno com deficiência física ingresso no ensino superior. Os fundamentos teóricos pautam-se numa perspectiva histórica e crítica, o método e os procedimentos são qualitativos, como: observação participante, diário de campo, análise documental, registros fotográficos e entrevistas realizadas na escola e nas comunidades. O trabalho em quilombos exige um aprofundamento histórico, deste modo foi realizado um estudo sobre a constituição destes espaços e analisados dados censitários de 1872, período da escravidão. Também foram analisados os dados do censo escolar dos anos de 2007 a 2012 que se referiam as matrículas de alunos com e sem deficiências das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos; modalidades da educação básica nestas escolas e atendimento educacional especializado. A pesquisa foi realizada na escola estadual que apresentou o maior número de matrículas de alunos com e sem deficiências e nas comunidades em que os alunos residiam. Chegou-se até a referida escola por levantamentos realizadas no Censo Escolar e dados fornecidos pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo. Dentro dos procedimentos ainda consta o mapeamento das pessoas com deficiências que residem nas comunidades de Eldorado, município do estado de São Paulo com maior número de comunidades remanescentes de quilombos. Na escola, participaram da pesquisa, diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica e professores. Nas comunidades pais, lideranças e pessoas com deficiências. Os resultados encontrados foram: evasão escolar; realização e participação de atividades na comunidade; avanços na legislação, valorização da escola por parte dos pais e dos alunos e enfrentamento de diferentes adversidades para se chegar à escola e nela permanecer. Os dados revelaram que é recente a preocupação com a educação dos membros das comunidades remanescentes de quilombos, e que há um silenciamento no que se refere às pessoas com deficiências das comunidades.

Palavras-chave: educação especial; educação escolar quilombola; pessoas com deficiências; comunidades remanescentes de quilombos.

ABSTRACT

The study of this research theme is the education of persons with disabilities living in former quilombo communities of the state of São Paulo. Thus aims to describe and analyze this reality. The work was not restricted to school education to have found in communities people with disabilities in different situations, as follows: people who were in school, who have not completed the studies and that did not get to go to school. Also met a student with physical disabilities access to higher education. The theoretical foundations are guided in a historical and critical perspective, the method and procedures are qualitative, such as participant observation, field diary, document analysis, photographic records and interviews in school and communities. Work on quilombos requires a historical depth, so we conducted a study on the creation of these spaces and analyzed census data from 1872, slavery period. Also analyzed the census data of the school year 2007-2012 which referred the enrollment of students with and without disabilities from schools located in the remnants of quilombos; types of basic education in these schools and specialized educational services. The survey was conducted in the state school which had the largest number of student enrollments with and without disabilities and communities where students lived. We come up to this school by surveys carried out in the school census and data provided by the Pedagogic Studies and Standards Centre of the State of São Paulo. Within the procedures still on the mapping of people with disabilities who reside in Eldorado communities, state of São Paulo with more quilombo communities. At school, participated in the research, director, deputy director and educational coordinator; teachers and students with disabilities. In communities parents, leaders and people with disabilities. The results were: truancy; achievement and participation in community activities; advances in law school appreciation from parents and students and coping different adversities to get to school and remain there. The data revealed that is recent concern for the education of members of the former quilombo communities, and that there is a mute with regard to disabled people of these communities.

Keywords: special education; maroon school education; people with disabilities; former quilombo communities.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Africanos transportados pelo tráfico transatlântico, segundo a nacionalidade do Brasil, Século XVI ao Século XIX 31

QUADRO 2 População escrava no Brasil no Século XIX, segundo as regiões – período de 1864 – 1887 33

QUADRO 3 Comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo e os municípios onde estão localizadas 36

QUADRO 4 Escolas das comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo 37

QUADRO 5 Levantamento de trabalhos no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes, segundo descritores 40

QUADRO 6 Teses e Dissertações da CAPES, período de 2005 a 2010 41

QUADRO 7 Teses e Dissertações da Capes, anos 2011 e 2012 42

QUADRO 8 Escravos e líderes quilombolas 60

QUADRO 9 Plantação das roças e dos terreiros de São Pedro 91

QUADRO 10 Pessoas com deficiências da Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro 95

QUADRO 11 Plantação de roça em Nhunguara 98

QUADRO 12 Pessoas com deficiências da Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro 99

QUADRO 13 A interface da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola 113

QUADRO 14 Distribuição das atividades durante o mapeamento 134

QUADRO 15 Síntese das visitas nas escolas e nas comunidades 136

QUADRO 16 Sexo e faixa etária das pessoas com deficiências 140

QUADRO 17 Especificação dos recursos de Acessibilidade 142

QUADRO 18 Famílias visitadas durante o mapeamento 144

QUADRO 19 Escolaridade das pessoas com deficiências 151

QUADRO 20 Formação e categoria dos professores que atuavam na escola em 2012 157

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Matrículas na Educação Básica em área remanescente de quilombo, 2012 38

TABELA 2 População do Brasil em 1872 64

TABELA 3 Raça da população do Brasil de 1872 64

TABELA 4 Estado Civil da população de 1872 65

TABELA 5 Religião da população de 1872 66

TABELA 6 Nacionalidade da população de 1872 68

TABELA 7 Nacionalidades da população estrangeira de 1872 69

TABELA 8 Instrução da população de 1872 70

TABELA 9 Idade da População escrava 71

TABELA 10 Pessoas com deficiências da população de 1872 72

TABELA 11 Comunidades Remanescentes de Quilombos do Brasil certificadas pela Fundação Cultual Palmares 79

TABELA 12 Matrículas na escola municipal da Comunidade São Pedro – 2012 93

TABELA 13 Matrículas nas escolas municipais da Comunidade Nhunguara – 2012 98

TABELA 14 Matrículas de alunos com deficiências na Educação Básica 121

TABELA 15 Matrículas na Educação Básica 121

TABELA 16 Matrículas nas modalidades da Educação Básica 123

TABELA 17 Número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de Educação Regular das áreas remanescentes de quilombos – Brasil 124

TABELA 18 Número de escolas brasileiras em área de e quilombo segundo o Atendimento Educacional Especializado 126

TABELA 19 Matrículas de Alunos por NEE das Escolas Estaduais, SP, localizadas em áreas remanescentes de quilombos 131

TABELA 20 Pessoas com deficiências que residem nas Comunidades Remanescentes de Quilombos de Eldorado 139

TABELA 21 Trabalhos realizados pelas pessoas com deficiências nas comunidades 141

TABELA 22 Participação das pessoas com deficiências nas atividades das comunidades 141

TABELA 23 Recursos de acessibilidade 142

TABELA 24 Escolaridade das pessoas com deficiências ..... 154]

TABELA 25 Alunos com e sem deficiências matriculados na Escola Chules Princesa 154

TABELA 26 Alunos com deficiências matriculados 156

TABELA 27 Matrículas 156

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Vale do Ribeira de Iguape no estado de São Paulo e municípios de abrangência 81

FIGURA 2 Rodovia Régis Bittencourt BR 116, km 333 223

FIGURA 3 Rodovia SP 165, até o km 40 224

FIGURA 4 Rodovia, SP, 165 e Rio Ribeira de Iguape 224

FIGURA 5 Travessia do Rio Ribeira de Iguape com balsa em direção ao Bairro Batatal e Comunidades Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima 225

FIGURA 6 Barco na beira do Rio Ribeira de Iguape com balsa em direção ao Bairro Batatal e Comunidades Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima 225

FIGURA 7 Entrada da Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro 225

FIGURA 8 Comunidade Remanescente de Quilombo Ivaporunduva 226

FIGURA 9 Horta individual – Comunidade São Pedro 227

FIGURA 10 Horta individual – Comunidade São Pedro 227

FIGURA 11 Capela de São Pedro 228

FIGURA 12 Casas da Comunidade São Pedro 228

FIGURA 13 Casas da Comunidade São Pedro 229

FIGURA 14 Casas da Comunidade São Pedro 229

FIGURA 15 Capela de Nhunguara 230

FIGURA 16 Casa de barro e bambu em Nhunguara 230

FIGURA 17 Frente da escola 231

FIGURA 18 Corredor com grades das salas administrativas e pedagógicas 231

FIGURA 19 Sala dos professores 233

FIGURA 20 Secretaria da escola 233

FIGURA 21 Refeitório 234

FIGURA 22 Sala de aula 234

FIGURA 23 Espaço para biblioteca 235

FIGURA 24 Laboratório de informática 235

FIGURA 25 Quadra coberta 236

FIGURA 26 Dança da Mão Esquerda 244

FIGURA 27 Nhá Maruca 245

FIGURA 28 Pilando arroz 245

SIGLAS

FCP – Fundação Cultural Palmares

INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária

ITESP – Instituto de Terras do Estado de São Paulo

DRE – Diretoria Regional de Ensino de Registro

MOAB – Movimento dos Ameaçados por Barragens

GLOSSÁRIO

Capoava: ocupação na mata, geralmente afastada das casas principais na vila, que compreende espaço de roças, áreas de capoeira, paiol (moradia provisória) e, às vezes, tarimba para estocar arroz.

Curandor: curador, o mágico que faz curas, benzimentos e feitiços.

Escaraçador de cana: maquinário para moer cana de açúcar.

Geivara: madeira caída que permanece na área de roça após a queimada.

Jequi: cesto para pesca feito de taquara, de origem indígena.

Nhunguara: buraco de barro.

Pijuca: pau apodrecido.

Tarimba: armação de paus que pode ser usada para dormir ou para estocagem de arroz.

Griot: pessoas mais velhas que contam as histórias dos membros das comunidades aos mais novos.

Trimilique: palavra utilizada quando querem se referir as crises convulsivas.

Banzo: expressão do africano bantu utilizada para se referir a saudade.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 24

1 INTRODUÇÃO 29

1.1 Objetivos 46

1.2 Abordagem metodológica 46

2 QUILOMBOS: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA 48

2.1 Quilombos: o conceito 48

2.2 Destaques aos quilombos do século XVII, XVIII, XIX 52

2.3 Registros sobre o Quilombo de Palmares 57

2.4 Escravidão negra e resistências 59

2.5 Quilombos da atualidade 78

2.6 Quilombos do Estado de São Paulo 82

2.7 Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro 87

2.7.1 Origem do quilombo 87

2.7.2 Organização atual 89

2.7.3 Espaço físico 90

2.7.4 Cultivo da terra 92

2.7.5 Religiosidade 93

2.7.6 Festa de São Pedro e Dança da Mão Esquerda 94

2.7.7 Escola no quilombo 94

2.7.8 Pessoas com deficiência no quilombo 95

2.8 Comunidade Remanescente de Quilombo Nhunguara 95

2.8.1 Origem do quilombo 95

2.8.2 Organização atual 96

2.8.3 Cultivo da terra 97

2.8.4 Religiosidade 98

2.8.5 Escola na comunidade 98

2.8.6 Pessoa com deficiência na comunidade 99

3 O DIREITO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: UM ESTUDO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS INDICADORES 100

4 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO DE ELDORADO/SP 129

4.1Abordagem qualitativa 129

4.2 A pesquisa com as comunidades 131

4.3 A pesquisa com a escola 132

4.4 Caminhos da pesquisa: detalhamento dos procedimentos metodológicos 132

4.4.1 Mapeamento 132

4.4.2 Contato com as lideranças 133

4.4.3 Contato com a escola 133

4.4.4 Localização das comunidades 134

4.4.5 Mapeamento das pessoas com deficiências 134

4.4.6 Elaboração e aperfeiçoamento dos roteiros para os registros de campo 135

4.4.7 Realização de entrevistas semiestruturadas nas escolas e nas comunidades 136

4.4.8 Análise documental 136

4.4.9 Observação participante acompanhada do registro de campo 137

4.4.10 Registro fotográfico 137

4.5 Forma de análise dos dados 139

4.5.1 A vida da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado, SP 140

4.5.2 Famílias visitadas 144

4.5.3 Registros das visitas 146

4.5.3.1 Comunidade Remanescente de Quilombo Ivaporunduva 146

4.5.3.2 Comunidade Remanescente de Quilombo Poça 146

4.5.3.3 Comunidade Remanescente de Quilombo André Lopes 147

4.5.3.4 Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro 148

4.5.3.5 Comunidade Remanescente de Quilombo Galvão 150

4.5.3.6 Comunidade Remanescente de Quilombo Sapatu 151

4.5.3 7 Comunidade Remanescente de Quilombo Nhunguara 151

4.5.3.8 Comunidade Remanescente de Quilombo Pedro Cubas de Cima 152
4.5.3.9 Comunidade Remanescente de Quilombo Pedro Cubas de Baixo 152
4.6 A vida escolar da pessoa com deficiência
nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado/SP 153
4.6.1 A escola 153
4.6.1.1 Histórico – Escola Estadual Maria Antônia
Chules Princesa, homenagem à guerreira 154
4.6.1.2 Diretoria Regional de Ensino de Registro e as matrículas
dos alunos com deficiências 156
4.6.1.3 Matrículas da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa 158
4.6.1.4 Professores 159
4.6.1.5 Estrutura física 161
4.6.1.6 Organização interna 162
4.6.1.7 A comemoração do dia 20 de novembro de
2011 na Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa 163
4.7 As entrevistas 163
4.7.1 Comunidade e escola 164
4.7.1.1 A importância da escola: por que ir para a escola? 165
4.7.1.2 Enfrentando adversidades para se escolarizar 168
4.7.2 A pessoa com deficiência na escola e na comunidade 172
4.7.2.1 Desafios e superações: rumo a melhores condições de vida 174
4.7.3 O contexto escolar nas comunidades 179
4.7.3.1 Desafios enfrentados para o exercício da docência 182

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 187

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 190
6.1 Livros, periódicos e textos 190
6.2 Legislações e Documentos Oficiais 196
6.3 Indicadores Educacionais e Banco de dados 199
6.4 Teses e Dissertações 201
6.5 Sites eletrônicos 202

APÊNDICES 203

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 204
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA NOTAS DE CAMPO 207
APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS MEMBROS DA ESCOLA 208
APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM MEMBROS DA COMUNIDADE 216
APÊNDICE 5 – MAPEAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS DE ELDORADO 222
APÊNDICE 6 - TABULAÇÃO DO RESULTADO DO MAPEAMENTO 226
APÊNDICE 7 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS 227

ANEXOS 237
ANEXO 1 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA COMEMORAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA 238
ANEXO 2 – OFÍCIO ENCAMINHADO AO DIRETOR DO ITESP 239

APRESENTAÇÃO



SANKOFA[2]

Tedla (1995) traz Sankofa como título de um livro e nos ensina que esse pássaro da África do Sul significa "volta às origens, ao passado, para se construir o futuro" (TEDLA, 1995, p. 4). Assim, iniciar um texto acadêmico com a imagem do Sankofa representa a tentativa de indicar o encontro entre o pesquisador e seu tema de estudo, ou seja, de retomar motivos e necessidades que o trouxeram até a presente temática. Pode-se dizer que o homem se constitui historicamente e que o passado, presente e futuro estão juntos, em constante movimento em cada indivíduo, reproduzindo tempos, pessoas e lugares. Ao resgatar o que me trouxe ao atual tema de pesquisa foi importante retomar o significado deste pássaro africano, que, ao virar o pescoço para se alimentar em seu próprio dorso, deixa o sentido de que para se compreender o presente é preciso olhar para trás, que é preciso buscar no passado elementos para a análise do presente. Não existe homem sem história!

O que pretendo dizer é que o que me trouxe até aqui foram acontecimentos, encontros e desencontros presentes em minha história de vida. Meu avô paterno, imigrante italiano, foi meeiro da Fazenda Figueira, do povoado de Guanases, município de Pederneiras, SP, e teve 10 filhos. Os estudos de Stedile (2011) nos ajudam a compreender esse contexto, ao dizer que, no período de 1815-1914, a Coroa Portuguesa atraiu para o Brasil mais de 1,6 milhão de camponeses pobres, excluídos pelo avanço do capitalismo industrial. Para substituir a mão de obra escrava, a elite brasileira realizou uma intensa propaganda na Europa, em especial na Itália, na Alemanha e na Espanha,

[2] Para Tedla (1995) Sankofa, significa volta as origens.

com a promessa de que o Brasil era o “eldorado”, com terra fértil e barata. Contudo, a intenção era continuar a exploração do trabalho.

Os imigrantes que foram para São Paulo não receberam terras e foram obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob o regime de colonato. Cada família de colonato cultivava determinado número de pés de café e recebia o pagamento no final da colheita em produto, ou seja, em café. A esse regime de colonato sujeitaram-se milhares de famílias de imigrantes, em especial da Itália e da Espanha. A imigração de camponeses europeus foi interrompida na I Guerra Mundial, em 1914. Nesse período, nasce no campo brasileiro o campesinato, que se desenvolveu em dois tipos de populações: a dos camponeses pobres da Europa e o campesinato brasileiro, formado ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos e seus descendentes. As relações coercitivas no campo entre latifundiários e seus “meeiros” “colonos” correspondem a um tipo de exploração, que consiste em coagir os trabalhadores a lavrarem a terra que não lhes pertence, com acesso a uma ínfima parcela de produção (STEDILE, 2011).

Frutos dessas relações, meu pai e meus tios foram nascidos e criados na roça. Cresci ouvindo as conversas sobre as adversidades vividas nos tempos em que moravam no campo. Uma delas, e para mim a mais marcante, foi sobre o fato de não conseguirem completar os estudos por vários motivos, um deles porque tinham que andar quilômetros para chegar até a escola. E quando lá estavam, tinham que lavar os pés para poderem entrar na sala de aula, além da fome e do cansaço sempre presentes. Acontecimentos desse tipo acabaram levando à desistência dos bancos escolares e ao retorno do trabalho na roça. Meu pai só estudou porque foi para o seminário com 6 anos de idade, saindo aos 22.

Essa vivência dos meus familiares permaneceu fortemente comigo e foi o que despertou meu interesse pela Educação do Campo. Ao estudar o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política de Educação do Campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vi a amplitude dos povos que habitam o campo e em movimento de leitura e pesquisa me deparei com os quilombos, que despertaram grande interesse de estudo. No texto do documento, consta que

> a educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios. A população que reside no campo, objeto do decreto compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia (BRASIL, 2010).

Como trabalhei por 10 anos em instituições e escolas que ofereciam atendimento especializado às pessoas com deficiências, passei a indagar sobre a interface entre a educação especial e a educação escolar oferecida nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação especial, NEPEDE'ES foi determinante para o estudo e a pesquisa desta interface. Foi neste espaço que a pesquisa foi encontrando a oportunidade de diálogo, estudo e crescimento. Para tanto, em 2011 realizei um levantamento das dissertações e teses no Banco da Capes e não foi encontrado nenhum trabalho nessa interface.

No mesmo período, fiz um estudo do Censo Escolar (2010), onde foram identificadas 2.238 matrículas de alunos com deficiências nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. No estado de São Paulo, as escolas que apresentam os maiores índices de matrículas estão no Vale do Ribeira, nos municípios de Eldorado e Iporanga.

Mediante esses dados de realidade realizei um contato com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, com o Engenheiro Agrônomo responsável pelos Quilombos do Vale do Ribeira de Iguape. Este confirmou a presença de pessoas com deficiências nas comunidades e indicou o nome das lideranças das comunidades que deveriam ser consultadas, e assim procedi. No dia 27 de julho de 2011, fui pela primeira vez à Comunidade Ivaporunduva, município de Eldorado. A visita a essa comunidade se deu pelo motivo de morar lá um aluno com deficiência motora que frequentava a escola localizada na comunidade e que muito me interessou conhecer. Importante destacar que esta foi a primeira visita à escola e o primeiro contato pessoal com os membros das comunidades. Essa primeira visita foi imprescindível para conhecer o contexto e os membros das comunidades Ivaporunduva e São Pedro. Foram quatro dias nesse espaço, tendo a oportunidade de dialogar e muito aprender. Os momentos de mais crescimento foram nas refeições realizadas na casa da família de

Élson, membro da liderança e filho de Ditão, um dos membros mais velho da comunidade. Conversamos sobre a pesquisa, informaram quanto as demais lideranças de outras comunidades que eu deveria entrar em contato e falaram das que possuíam mais pessoas com deficiências; também relataram algumas de suas lutas. Seguindo as orientações de Élson, entrei em contato com Professor Marcos, da Comunidade São Pedro. Ambos levaram a temática da pesquisa para a assembleia de suas comunidades para analisarem em seus coletivos a possibilidade de participarem ou não.

Nessa mesma visita, um acontecimento muito interessante aguçou mais ainda meu interesse de estudo: era dia de festa na Comunidade Ivaporunduva. Os membros da comunidade estavam recebendo uma visita da Comunidade Quilombola Terra Firme, do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, lembro do Arthur[3], chegando em uma carriola de madeira, empurrada por uma moça sorridente, que era sua tia. Arthur é o garoto com sequelas motoras decorrentes de uma lesão cerebral (Paralisia Cerebral), relatado acima. Essa carriola foi construída pelos membros da própria comunidade. Arthur sorria, sua alegria era evidente. Respondia como podia aos cumprimentos e brincadeiras dos demais. E com gestos, dizia à tia que queria ficar bem próximo do movimento. Esse dia marcou-me bastante, porque vi ali o reconhecimento da humanidade da pessoa do garoto Arthur.

Pela constituição histórica das comunidades remanescentes de quilombos, sabe-se que as estradas são de terra, com subidas e descidas. A tia de Arthur empurrava a carriola para todos os lados. Naquela visita também fui até a escola, conversei com a Vice-diretora, membro das comunidades com amplo conhecimento da localidade que me falou da necessidade de me dirigir à Diretoria Regional de Ensino e assim procedi. No dia 05 de agosto de 2011 fui até a Diretoria Regional de Ensino de Registro apresentar o projeto de pesquisa que ficou para a análise do dirigente. O conhecimento dessas realidades me levou à busca de maior aprofundamento teórico, de compreensão das africanidades e das relações étnico-raciais. Cada encontro fortalecia minha admiração, respeito e aprendizado – sobretudo, humano –, além do compromisso com um trabalho que deve trazer realidade da vida às comunidades.

Com alegria e honra posso dizer que frequentei a disciplina: *Teoria da Educação – aportes de Africanidades,* coordenada pela Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silvado, do Programa de Pós Graduação em Educação da

[3] Nome fictício escolhido para preservar a identidade do aluno.

Universidade Federal de São Carlos. Silva (2009) nos ensina que, para conhecer e compreender africanidades, há que conviver com pessoas negras que reconhecem seu pertencimento étnico-racial enraizado na África, há que frequentar territórios negros, há que buscar obras de autores e de outros profissionais negros. E continua esclarecendo que os territórios negros que devem ser frequentados são quilombos rurais e urbanos, rodas de samba, rodas de poetas negros, museus como o Museu Afro-Brasil, em São Paulo, exposições de africanidades, sítios eletrônicos. "Há que buscar eventos, debates, exposições promovidas por entidades do movimento negro, por núcleo de estudos afro-brasileiros, por órgãos de estado responsáveis pela promoção da igualdade racial." (SILVA, 2009, p. 47). Esta foi uma oportunidade enriquecedora que trouxe aprendizado e crescimento.

Retomando Sankofa, não ouso dizer que consegui, mas sim que esta foi uma tentativa de mostrar o ponto de encontro entre o sujeito e a pesquisa, o elo entre a pessoa e seu estudo, as razões e o ponto de partida das perguntas e inquietações.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema de estudo a educação da pessoa com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. A educação é aqui compreendida enquanto processo de socialização ao longo de toda vida. Para Berger e Berger (1994), é pela socialização que o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade. Aprende os modos de vida, costumes e valores, ou seja, constitui um modo de ser de acordo com a sociedade em que vive. Nesta direção, Fernandes (1994, p. 13) afirma que "todo indivíduo percebe o mundo exterior e as próprias tendências egotistas através das categorias de pensamento herdadas socialmente". Para ele, "a vida humana em sociedade está sujeita a uma ordem social" (ibid., p. 14), a um conjunto de valores que se modificam ao longo da história humana e que produzem o modo de vida dos indivíduos. Ainda complementa, ao dizer que "o comportamento dos seres humanos, individual ou coletivamente, é regulado por normas, valores e instituições sociais" (ibid., p. 14)". Os lugares que o indivíduo habita, as informações a que tem acesso, as pessoas com quem dialoga e convive desde sua tenra idade, somado aos costumes herdados e constituídos socialmente vão compondo a sua maneira de ser e de viver. Esse processo de constituição social não é finito; ele se modifica, se transforma, vive nos indivíduos e em suas gerações. Berger e Berger (1994) elucidam que

> É por meio da interiorização das vozes dos outros que podemos falar a nós mesmos. Se ninguém nos tivesse dirigido uma mensagem significativa vinda de fora, em nosso interior também reinaria o silêncio. É só através dos outros que podemos descobrir-nos a nós mesmos. (BERGER; BERGER, 1994, p. 209)

A vida humana se constitui social e historicamente. O homem se organiza e se estrutura a partir de suas referências. Ele não nasce pronto, assim como suas características biológicas e hereditárias não são determinantes. O homem aprende e se humaniza em sociedade. "O homem não nasce homem. Para chegar a ser homem ele precisa aprender, precisa passar pelo processo educativo" (SAVIANI, 2011, p. 218).Assim, pode-se dizer que a socialização é inerente à vida. A educação concebida como um processo de socialização "está direta e intimamente relacionada com a realidade humana" (SAVIANI, 1983, p. 10). Para Saviani (2011)

educação tem o papel de mediadora, pois é ela que vai transferir ao indivíduo o conjunto de valores construídos socialmente. Sendo "o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 274). O indivíduo é a síntese dinâmica daquilo que é produzido em seu entorno. Portanto, a pesquisa traz informações a respeito do processo educativo vivido pelas pessoas com deficiências, das comunidades remanescentes de quilombos; suas lutas, expectativas, enfrentamentos e adversidades que não se restringem à vida na escola, mas que trazem para a escola a vida no quilombo e na sociedade. Desta maneira, a educação escolar é aqui pensada com função de "difundir a instrução, transmitir conhecimento acumulado pela humanidade e sistematizado logicamente" (SAVIANI, 1983, p. 10).

A educação da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos se refere aos modos de vida nas comunidades, ao que permaneceu, ao que foi reconstruído, ao que ultrapassou uma história marcada de lutas e resistências que se inicia com a história da escravidão, "um dos maiores crimes contra a humanidade" (PETRÉ-GRENOUILLEAU, 2009, p. 7). Assim, a temática em estudo também nos remete ao conceito de quilombo, que, para muitos, foi um espaço constituído no período da escravidão e que não existe mais. No Brasil, esses espaços foram se constituindo pelos negros escravizados que conseguiam fugir e se refugiavam com outros, em igual situação, em locais geograficamente estratégicos de difícil acesso.

Os quilombos representam a luta e a resistência contra toda forma de escravidão. Bandeira (1988) afirma em seus estudos que "há certo ocultamento do passado escravo, e isto traz em si, um conteúdo de resistência à escravidão humana vergonhosa e indigna" (BANDEIRA, 1988, p. 115). A escravidão foi o maior processo de desumanização vivido ao longo dos tempos, contudo não chegou ao fim, mas assumiu novas formas e características. Tem como essência a exploração da força de trabalho e da condição humana. Os estudos de Costa e Silva (1990) mostram que foi enorme e impiedosa a sangria que o tráfico de vida humana impôs à África. O autor faz aproximações e estimativas do número de africanos que foram trazidos, alega que pode ter variado de 9.566.100 a 13.392.000. Todavia, o número de africanos que desembarcavam nos portos era menor.

> O comércio negreiro desorganizou muitas sociedades africanas, afetou-lhes a produção, corrompeu lealdades, tradições e princípios, partiu linhagens e famílias, disseminou continente afora insegurança e medo. (COSTA E SILVA, 1990, p. 48).

A crueldade e a violação sofrida por comunidades, reinados e nações[4] africanos deixaram marcas profundas na história do continente.

Reis (2007) diz que o Brasil foi do continente americano a região que mais importou escravos africanos, durante os mais de 300 anos do tráfico transatlântico. Desembarcaram no Brasil em torno de 4 milhões de homens, mulheres e crianças. Esclarece que "o motivo da importação de crianças com idade de 8, 9, 10 anos é que estariam logo prontos para o trabalho e sem os costumes e vícios que os adultos traziam" (VALENTIM, 1990, p. 32). O Quadro abaixo mostra o número de africanos que foram trazidos da África e quantos chegaram nas Américas.

Quadro 1: Africanos transportados pelo tráfico transatlântico, segundo a nacionalidade do Brasil. Século XVI ao Século XIX

Nacionalidade dos navios	**Africanos transportados (em milhares)**	
	Partiram da África	Chegaram às Américas
Inglaterra	3 536,2	3 009,1
América Ingesa/ EUA	220,6	205,5
Caribe	59,4	51,3
Portugal/Brasil	4 942,2	4 335,8
França	1 456,6	1 127,8
Holanda	533,5	449,5
Espanha	513,3	429,6
Dinamarca	82	69,7
Outros	5	4
Total	11 348,8	9 682,6

Fonte: REIS, J. J. Presença negra: conflitos e encontros. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE**. Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, IBGE: 2007.

[4] Para Costa e Silva (1994) "o preconceito teima em chamar de tribos às nações africanas, sem ter em conta a realidade de que não podem ser tribos grupos humanos de mais de 60 milhões de pessoas, como os hauçás, ou superiores ou semelhantes em número às populações da Bélgica, do Chile e da Suécia, quando não, da Argentina e da Espanha (COSTA E SILVA, 1994, p.24)." Os impérios, reinos e cidades-estados da África eram entidades políticas inexistentes para os europeus (COSTA E SILVA, 1994, p. 17).

Em todas as nacionalidades dos navios, o número dos africanos que partiram da África é maior do que os que chegaram às Américas. Em seu levantamento histórico, Pinsky (2011) descreve as condições dos navios que realizavam o tráfico transatlântico.

> O número de escravos por navio era o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio. Uma viagem de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro podia variar de 35 dias até cinco ou seis meses. A prolongação desse período tornava mais dantesca as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar. Esse ambiente fazia com que o fundo do mar se transformasse no ponto final da viagem para muitos. (PINSKY, 2011, p. 37)

Eram submetidos a inviáveis condições de vida. Costa e Silva (1994, p. 90) sustenta os estudos de Pinsky, ao dizer que "muitas vezes, a morte era a única direção", a começar pela travessia do transatlântico, lembrando também que muitos africanos atiravam-se no mar, como uma posição de confronto e não aceitação ao destino que o aguardava. "Além de músculos, os porões dos navios tinham idéias, sentimentos, tradições, hábitos, ritmos, palavras e crenças. O africano levava tudo isso em sua alma" (BARBIERI, 1998)[5]. Os navios das nacionalidades portuguesa/brasileira foram os que trouxeram mais africanos durante o tráfico negreiro na travessia transatlântico, representando 43,54%. Em seguida está Inglaterra, com 31,15%, e a França com 12,8%. As nacionalidades com números menores são da Dinamarca e Caribe.

O Quadro seguinte traz o número da população escrava no Brasil no século XIX.

[5] Fala extraída do documentário **Atlântico negro:** na rota dos orixás, sob direção de Renato Barbieri.

Quadro 2: População escrava no Brasil no Século XIX, segundo as regiões – período de 1864 – 1887

Regiões	Período			
	1864	1874	1884	1887
Brasil	1 715 000	1 540 829	1 240 806	723 419
EXTREMO NORTE	101 000	107 680	70 394	43 981
Amazonas	1 000	1 545	...	...
Pará	30 000	31 537	20 849	10 535
Maranhão	70 000	74 598	49 545	33 446
NORDESTE	774 000	435 687	301 470	171 797
Piauí	20 000	23 434	16 780	8 970
Ceará	36 000	31 975	...	108
Rio Grande do Norte	23 000	13 634	7 209	3 167
Paraíba	30 000	25 817	19 165	9 448
Pernambuco	260 000	106 236	72 709	41 122
Alagoas	50 000	36 124	26 911	15 269
Sergipe	55 000	33 064	25 874	16 875
Bahia	300 000	165 403	132 822	76 838
SUDESTE	745 000	856 659	779 175	482 571
Minas Gerais	250 000	311 304	301 125	191 952
Espírito Santo	15 000	22 297	20 216	13 381
Rio de Janeiro	300 000	301 352	258 238	162 421
Corte	100 000	47 084	32 103	7 488
São Paulo	80 000	174 622	167 493	107 329
OESTE e SUL	95 000	140 803	89 747	25 070
Paraná	20 000	11 249	7 767	3 513
Santa Catarina	15 000	15 250	8 371	4 927
Rio Grande do Sul	40 000	98 450	60 136	8 442
Mato Grosso	5 000	7 054	5 782	3 233
Goiás	15 000	8 800	7 710	4 955

Fonte: REIS, J. J. Presença negra: conflitos e encontros. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE**. Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, IBGE: 2007.

No Brasil, o contexto do século XIX foi assinalado por leis abolicionistas que na realidade foram mobilizadas por interesses de mercado e diminuição dos custos dos senhores das fazendas, favorecendo sua categoria. Deste modo, Pinsky (2011) explica que neste período o tráfico transatlântico no Brasil passou a ser contestado pela

Inglaterra, que tinha interesse em aumentar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo. Em 1845, o Parlamento Inglês aprovou a Lei Bill Aberdeen, que impedia embarcações com tráfico de escravos, permitindo aos ingleses o aprisionamento de navios que mantivessem a prática. A Lei de Eusébio de Queiroz, sancionada no Brasil em 1850, veio com o objetivo de acabar com o tráfico negreiro. Em 28 de setembro de 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data (PINSKY, 2011).

> Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.
> § 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino em conformidade da presente lei. (BRASIL, 1871)

Contudo, sob o discurso da liberdade, as crianças filhas de escravos se deparavam com o abandono e desamparo, e ao permanecer sob a custódia do senhor de sua mãe, se mantinha a exploração da sua condição. Em 1885 foi promulgada a Lei dos Sexagenários, que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Entretanto, devido às precárias condições de vida a que eram submetidos, poucos chegavam a essa idade. Os números da Tabela 2 mostram que de 1864 a 1887 o número da população escrava vai decaindo, e que ela se concentra no Sudeste, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1864, a concentração no Nordeste também é alta. Amazonas apresenta um número reduzido diante dos demais. Nota-se que a escravidão perdurou 300 anos do Brasil e esteve presente em todo território nacional. A organização dos quilombos neste período histórico aparece como uma necessidade de sobrevivência e representa a possibilidade de reviver segundo os valores africanos e também de reconstrução da própria vida. Estes espaços surgidos no período da escravidão se mantiveram até os tempos atuais.

Segundo os dados da Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2012), no Brasil existem 1.948 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas; destas, 1.834 são certificadas, e 63% localizam-se no nordeste brasileiro, e 114 são tituladas[6]. Há

[6] Segundo a Fundação Cultural Palmares (2011), as comunidades remanescentes de quilombos são inicialmente identificadas, depois reconhecidas e por fim tituladas e certificadas. Este é um longo processo que envolve a regularização das terras.

1.281[7] processos abertos para a titulação das terras no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Conforme os dados disponibilizados pelo Programa Brasil Quilombola (2012), desenvolvido pela Secretaria de Políticas da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), há uma estimativa de 214 mil famílias em todo o Brasil e 1,17 milhão de quilombolas[8]. Deste número, 72 famílias estão cadastradas no Cadúnico[9]; 56,2 mil famílias, 78% do total, são beneficiárias do Programa Bolsa Família, e 75,6% estão em situação de extrema pobreza; 92% autodeclaram-se pretos ou pardos e 23,5% não bem ler. Sobre a condição dos domicílios quilombolas a média é de 4,3 cômodos por casa; 63% das moradias possuem piso de terra batida; 62% não possuem água canalizada; 36% não possuem banheiro ou sanitário; 76% não possuem saneamento adequado (28% possuem esgoto a céu aberto e 48% possuem fossa rudimentar; 58% queimam ou enterram o lixo no território; e apenas 20% possuem coleta adequada; 78,4% possuem energia elétrica (BRASIL, 2012). Estes dados mostram que falta muito para que as comunidades tenham acesso aos seus direitos básicos de vida. Ao retomar as condições de vida nos navios durante o tráfico transatlântico e no período da escravidão, observa-se que a condição do negro quilombola no Brasil ainda é de descaso.

Fernandes (2013) afirma que um dos principais motivos para a manutenção dos quilombolas na pobreza é a dificuldade de acesso a programas de incentivo à agricultura familiar, devido à falta do título da terra, que garante a posse das famílias.

O Estado de São Paulo apresenta um total de 44 comunidades identificadas pela Fundação Palmares, sendo que 27 são reconhecidas pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo, ITESP. No estado de São Paulo, a maior parte das comunidades está no Vale do Ribeira de Iguape, região sul do estado.

[7] Este é o total de relatórios somados entre os anos de 2003 e 2013, de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Disponível em: <www.incra.gov.br/sites/default/files/uplouds/estrutura-fundiaria/quilombolas/processos_abertos.pdf>.

[8] Este foi um total estimado disponibilizado no Programa Brasil Quilombola (2012), desenvolvido pela Secretaria de Políticas da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR). Foi realizado a partir da média de famílias das comunidades certificadas (1.834), acrescida da previsão das comunidades em processos de certificação (377) e das famílias das comunidades tituladas, ainda não certificadas (114). A média de 5,5 pessoas por família foi baseada na Chamada Nutricional Quilombola (2006).

[9] De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2012), o Cadúnico é o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que têm renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos. O Cadúnico permite conhecer a realidade socioeconômica dessas famílias, trazendo informações do núcleo familiar, do domicílio, do acesso aos serviços públicos essenciais e dados de cada membro da família (BRASIL, 2012).

A região do Vale do Ribeira de Iguape é formada por 30 municípios: 23 municípios paulistas e 7 municípios paranaenses; compreende um dos patrimônios naturais mais vastos do estado. As cidades que fazem parte do Vale do Ribeira são:

- **Estado de São Paulo:** Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Itariri, Jacupiranga, Juquiá, Juquitiba, Miracatu, Pariquera-Açu, Pedro de Toledo, Registro, Ribeira, São Lourenço da Serra, Sete Barras e Tapiraí.
- **Estado do Paraná:** Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná

O nome e o município de localização dessas comunidades estão no Quadro 3:

Quadro 3 – Comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo e os municípios onde estão localizadas

Comunidade	Município de localização
André Lopes	Eldorado
Cangume	Itaóca
Caçandoca	Ubatuba
Brotas	Itatiba
Cafundó	Salto de Pirapora
Camburi	Ubatuba
Capivari	Capivari
Cazanga	Ubatuba
Cedro	Barra do turvo
Galvão	Eldorado
Ivaporunduva	Eldorado
Jaó	Itapeva
Maria Rosa	Iporanga
Mandira	Cananéia
Morro Seco	Iguape
Nhunguara	Eldorado
Pedra Preta	Iporanga
Pedro Cubas	Eldorado
Pedro Cubas de Cima	Eldorado
Porto Velho	Itaóca
Praia Grande	Iporanga
Pilões	Iporanga
Poça	Eldorado
Bombas	Iporanga
Ribeirão Grande	Barra do Turvo
São Pedro	Eldorado
Sapatú	Eldorado

Fonte: ITESP, 2011.

A maior parte das comunidades do estado de São Paulo está localizada no Vale do Ribeira do Iguape, região do extremo sul do estado de São Paulo, com altas montanhas e várzeas. Por suas regiões montanhosas e cortadas pelo rio, o Vale do Ribeira apresentou-se como um lugar propício para a formação de quilombos (RAMOS, 2009).

Na cidade de Eldorado há 9 comunidades. É a cidade que apresenta o maior número de comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo. O Quadro 4, a seguir, mostra as escolas localizadas em áreas de quilombo do estado de São Paulo – de 25 escolas, 12 estão nas comunidades de Eldorado.

Quadro 4: Escolas das comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo

Município	**Dependência Administrativa/Zona de localização**	**Escola**	**Número de escolas**
Eldorado	Municipal - Rural	Bairro Abobral - CEMEI Quilombo André Lopes – EMEIF Creche do Bairro Batatal Escola do Bairro Boa Esperança-EMEIF Quilombo Galvão - EMEIF Quilombo Ivaporunduva – EMEIF Quilombo Nhunguara - EMEIF Quilombo Pedro Cubas - EMEI Quilombo Poça - EMEIF Quilombo Sapatu - EMEIF Quilombo São Pedro – EMEIF	11
	Estadual - Rural	Maria Antônia Chules Princesa	01
Iporanga	Municipal - Rural	Quilombo Nhunguara EMEF Quilombo Pilões EMEF Quilombo Anta Gorda Escola Benedito Barbosa EMEIF Quilombo Nunguara – Escola Criança Feliz-EMEI Quilombo Maria Rosa EMEIF Quilombo Bombas EMEIF Quilombo Pilões - Escola Pequeno Príncipe – EMEI	07
Itapeva	Municipal - Rural	Comunidade Jaó - EMEIF	01

Itaóca	Estadual - Rural	Comunidade Cangume	01
São Roque	Municipal - Urbana	Escola do Bairro do Carmo - CEMEI Rabindranath Tagore dos Santos Pires – EMEF	02
São Paulo	Estadual - Urbana	Escola Miss Browne Ensino Fundamental e Médio Escola Professor José Monteiro Boa Nova	02
Total			25

Fonte: Elaboração própria com base no censo escolar da Educação Básica: microdados do MEC/ INEP (2009 a 2012).

Na Comunidade André Lopes está localizada a única escola das comunidades que oferece Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, a Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. Para se discutir a educação escolar quilombola é necessário fundamentar e levantar questões referentes a currículo, avaliação, financiamento, políticas públicas, alimentação, transporte; aliás, da escola como um todo, mas, ainda, das condições de trabalho dos professores e dos demais profissionais da educação que fazem parte da dinâmica da educação quilombola.

Os indicadores educacionais mostram que em 2012, conforme mostra a Tabela 1, foram registradas 223.085 matrículas em escolas localizadas em área remanescente de quilombo – dentro do estado de São Paulo, representam 1% do total.

Tabela 1: Matrículas totais da educação básica e de alunos com deficiência no Brasil, região sudeste e estado de São Paulo (2012)

Brasil			**Sudeste**			**São Paulo**		
Total	Alunos com deficiência	%	Total	Alunos com deficiência	%	Total	Alunos com deficiência	%
223 085	3 627	1,6	26 717	206	0,8	2 228	40	1,8

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2012.

As matrículas da região sudeste representam 12% das matrículas do Brasil.

Os dados revelam que há alunos com deficiências matriculados nas escolas localizadas em área remanescentes de quilombo. O acesso à educação escolar, como um direito, ultrapassa a mera entrada na escola, compreende a permanência e apropriação dos conteúdos científicos, o que nos leva ao compromisso de análise e acompanhamento

dos indicadores educacionais que apontam a interface entre a educação especial, do campo e quilombola.

Na educação, a Lei 9394/96, no artigo 26, afirma o direito à diversidade, à pluralidade cultural e às relações étnico-raciais, ao mencionar como esta temática deve ser abordada na educação escolar.

> Art. 26 – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

O Parecer do CNE/CEB nº 7/2010 define a Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação escolar e institui que deve ser desenvolvida em

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

O Decreto 7.352 trata da Política de Educação no Campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em seu texto, consta que

> A educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios. A população que reside no campo, objeto do decreto compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, **quilombolas**, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia. (BRASIL, 2010) (*grifo nosso*)

O Decreto ainda fala do compromisso com a infraestrutura das escolas na área rural, provendo o fornecimento de energia elétrica, água potável, saneamento básico, promoção da inclusão digital, conexão à internet e as demais tecnologias digitais. Desta conquista social, surgem algumas questões: será que estes projetos estão contemplando as especificidades dos alunos com deficiências? Será que no conceito de diversidade compreende-se a condição da deficiência?

Quanto à produção científica, realizamos duas buscas com várias palavras-chave no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes e lemos os resumos dos trabalhos selecionados. As buscas aconteceram em 2011 e 2015[10]. O Quadro a seguir mostra a quantidade de produções localizadas segundo os descritores utilizados.

Quadro 5: Levantamento de trabalhos no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes, segundo descritores.

Período	**Descritores**						
	Educação das comunidades quilombolas	*Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola*	*Educação rural e quilombola*	*Educação Escolar Quilombola*	*Comunidades Quilombolas e deficiências*	*Educação Especial e Educação Escolar Quilombola*	*Inclusão Escolar e Educação Escolar Quilombola*
2005-2010	30	14	09	09	1	0	0
2011-2012	39	07	06	16	0	2	0
Total	69	21	15	25	1	2	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2011-2014).

Importante destacar que os trabalhos com os descritores *educação das comunidades quilombolas* tiveram um aumento de mais de 100%; com *educação do campo e educação escolar quilombola*, uma queda; *educação escolar quilombola* também mostrou um aumento significativo. As produções com os descritores *inclusão escolar* e *educação escolar quilombola* não estudam a condição da pessoa com

[10] O levantamento da produção científica no Banco Digital de Teses e Dissertações foi realizado em dois momentos para garantir a atualização dos dados. Em 25 de fevereiro de 2014 foi publicada uma nota no site da Capes, na janela "Garantindo a fidedignidade dos dados da Pós Graduação" com o informe de que estariam disponíveis os trabalhos defendidos em 2011 e 2012. As produções de anos anteriores passarão por uma atualização das informações e aos poucos serão recolocadas no site. Por este motivo são apresentados os dois momentos da busca: o primeiro, realizado em 2011, com trabalhos de 2005 a 2009, e o segundo, com as produções de 2011 e 2012.

deficiência, mas da exclusão do negro. As pesquisas encontradas com a palavra-chave *educação especial* não revelaram interface com a educação das comunidades quilombolas. O quadro 6 mostra as pesquisas realizadas no estado de São Paulo nos períodos de 2005-2010, e o quadro 7, a produção acadêmica no período 2011-2012.

Quadro 6: Teses e Dissertações da CAPES realizadas no estado de São Paulo no período de 2005 a 2010.

Programa de Pós-Graduação	Quantidade	Mestrado/ Doutorado	Título
Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba	3	Mestrado	*Quilombo Ivaporunduva*: evolução histórica e organização territorial e social (AMÉRICO, 2010).
			A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira (RAMOS, 2009).
			O mundo evoluiu, muito se destruiu e ainda tem gente que vive em comunidade de modo bem diferente, sem tecnologia, mas, com valores preservados: manifestações de alunos sobre o ensino de geografia apoiado na história de vida de membros das comunidades quilombolas (ZENERO, 2005).
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	Doutorado	*Bairros Negros do Vale do Ribeira: do escravo ao quilombo* (CARVALHO, 2006).
	2	Mestrado	Educação e Identidade no Quilombo de Brotas (SANTOS, 2009)
			Essa ciranda não é só minha, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha do MST (ROSSETTO, 2009)
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2	Mestrado	*Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira* (NASCIMENTO, 2006).
			Construir corpos, tecer histórias: educação e cultura corporal em duas comunidades paulista. (CAON, 2009).

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2005- 2010).

Quadro 7: Teses e Dissertações da CAPES no período de 2011 a 2012

Programa de Pós-Graduação	Quantidade	Mestrado/ Doutorado	Título
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)	2	Mestrado	*A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira* (SILVA, 2011).
		Doutorado	*Tensões nas construções das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do Quilombo de Jambuaçu Moju (PA)* (AZEVEDO, 2011).
Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP)	1	Doutorado	*Conflito, estigma e resistência: um estudo a partir da comunidade quilombola do Matição, MG* (SILVA, 2011).
Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1	Doutorado	*Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso* (SILVA, 2011).
Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1	Mestrado	*Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da Lei 10.639 de 2003* (PERINI, 2012).
Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	1	Mestrado	*O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade* (MARINHO, 2012).

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2011 - 2012).

Há trabalhos realizados no estado de São Paulo sobre comunidades de outros estados e pesquisas de Programas de Pós-Graduação de outros estados pesquisando comunidades do Estado de São Paulo.

Com as palavras-chave *comunidades quilombolas* e *deficiências* foi encontrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UNB) apenas um trabalho, com o título "A prevalência de discromatopsia nos quilombos de Monte Alegre de Goiás (Kalungas)" (COUTO, 2008). O objetivo desta pesquisa foi avaliar a prevalência de discromatopsia (um tipo de deficiência visual que dificulta a discriminação das cores) nos Kalungas.

No levantamento de 2005 a 2010, ao colocar duas palavras-chave e solicitar a consulta com a expressão exata, não foi possível encontrar um título. As palavras utilizadas foram:

- ✓ comunidades quilombolas; educação especial
- ✓ comunidades quilombolas; deficiência
- ✓ educação rural; educação quilombola
- ✓ educação do campo; quilombolas

Foi realizada uma pesquisa nos artigos da *Revista Brasileira de Educação*, na qual foi encontrado o texto intitulado "Os movimentos negros no Brasil", em que os quilombos são descritos como formas de organização de luta e de resistência (GONÇALVES, 1998).

Não há produção de conhecimento na interface entre educação escolar quilombola e educação especial, porém, em diferentes regiões do país despontam pesquisas sobre a educação dos membros das comunidades. Esse fato aponta para a necessidade de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para a educação escolar quilombola. O número das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos também contribui para mostrar que há escolas localizadas nas comunidades e que é preciso problematizar e indagar estes dados, assim como esta realidade, que ainda persiste na invisibilidade e no desconhecimento. Esse silenciamento colabora para a ausência de ações e políticas públicas nestes espaços. As lutas diárias para se escolarizar e para se chegar a escola, assim como muitos outros pilares da educação escolar precisam de apontamentos e debates para que o aluno, membro da comunidade, se aproprie do conhecimento historicamente acumulado.

Há legislação sobre a educação escolar quilombola e a interface com a educação especial, há escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos com matrículas de alunos com deficiências e há escassa produção de conhecimento na área. A presente realidade mobilizou questionamentos como: Há pessoas com deficiências nas comunidades remanescentes de quilombos? Como elas vivem? Como a comunidade convive com a condição da deficiência de alguns de seus integrantes? Vão para a escola? Há serviços da educação especial disponibilizados? Quais?

Das inquietações emergem os objetivos, e estes vão norteando os caminhos da pesquisa.

1.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar a vida de pessoas com deficiências que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Os objetivos específicos foram:

1. identificar as escolas das comunidades em que há alunos da educação especial matriculados no estado de São Paulo;
2. conhecer as relações estabelecidas com estes alunos na escola e na comunidades;

1.2 Abordagem Metodológica

A abordagem de pesquisa revela concepções e trajetórias de estudo. Na investigação qualitativa, o pesquisador concebe o seu objeto de estudo como um dado da realidade que se constituiu social e historicamente. Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais; como destacam os autores, é preciso que haja afiliação teórica e acadêmica, ou seja, um fundamento teórico que transite entre a sociologia, a história e a antropologia.

Nesse tipo abordagem torna-se possível e necessário o desenvolvimento de conceitos, a descrição das realidades múltiplas e a construção de um repertório teórico que fundamente os problemas da pesquisa. Assim, Duarte (2002) comenta que "uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares, muitas vezes, já visitados" (p.140).

De acordo com Ludke e André (1996), a abordagem qualitativa possibilita o aprofundamento e a abrangência nas representações sociais por meio de dados obtidos nas situações e acontecimentos que se dão no contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, retratando as perspectivas dos sujeitos do estudo.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de visitas às famílias da comunidades que tinham pessoas com deficiências e na escola que atende o maior número de alunos com e sem deficiências que vivem nas comunidades.

Como procedimentos de pesquisa foram realizadas observações, entrevistas, registros em diário de campo e fotográfico e documentos.

Assim, o texto foi organizado em três capítulos. No intitulado *Quilombos: espaços de lutas e resistências*, buscou-se fundamentar o conceito de quilombo e discorrer sobre a constituição destes espaços ao longo da história. Também foi realizado uma descrição das comunidades do Vale do Ribeira de Iguape, em especial de São Pedro e Nhunguara, em que foi realizada a pesquisa. No capítulo, *O direito do aluno com deficiência das comunidades remanescentes: um estudo dos documentos oficiais e dos indicadores educacionais*, foram apresentados os dados estatísticos sobre a matrícula dos alunos com deficiências das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, e feita uma análise da interface da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola presente nos documentos. No, *A educação da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado, SP*, foram apresentados os dados da pesquisa em diálogo com os referenciais teóricos. Por fim são tecidas as considerações finais e deixados os anexos e apêndices utilizados durante a realização da pesquisa.

Uma pesquisa como essa, que se aproxima da vida e do cotidiano das pessoas com deficiências das comunidades remanescentes de quilombos, se depara com trajetórias que revelam o enfrentamento de lutas diárias, mobilizadas pela busca de melhores condições de vida do coletivo de uma comunidade.

2 Quilombos: espaço de luta e resistência

"Não lhes falta destreza nas mãos, nem ousadia no coração".
Fernão Carrilho, em carta anônima se referindo
aos quilombolas de Palmares, 1687[11]

Este capítulo busca discutir o conceito de quilombo e sua constituição histórica, resgatando os primeiros territórios e chegando aos atuais.

2.1 Quilombos: o conceito

A discussão conceitual sobre quilombos impõe diferentes desafios, pois exige uma reflexão que considere o contexto histórico e as relações de luta e resistência presentes na constituição desses espaços organizados, que permaneceram ao longo do tempo. A palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovibundo,* que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola (MUNANGA, 1996). Leite (2000) destaca que a palavra quilombo tem como significado "acampamento guerreiro na floresta".

Gomes (1995) contrapõe a visão disseminada dos quilombos como agrupamentos isolados de escravos fugidos, como se fosse uma realidade estática sem relações e busca de condições de vida. O autor concebe os quilombos como espaços com organização política própria. Falar dos quilombos e dos quilombolas é, portanto, "falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção" (LEITE, 2000, p. 333). Uma reflexão que está em construção e que evidencia a necessidade de uma discussão que considere toda a complexidade e dimensão de luta presente nos quilombos.

Em diferentes partes do Brasil, sobretudo após a Abolição em 1888, os negros têm sido desqualificados e os lugares que habitam são ignorados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos recém-chegados, com maior poder e

[11] Registros das opiniões de Fernão Carrilho em carta anônima de 1687. Ao falar sobre Palmares, admitia a beleza natural do local e o trabalho realizado pelos quilombolas na manutenção do local, vendo tudo isso como ousadia. In: CARNEIRO, E. **O Quilombo dos Palmares**. 2. ed. Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série %, Brasiliana, v. 302. Campanha Editora Nacional: Nacional, São Paulo, 1958.

legitimidade junto ao estado (LEITE, 2000). Esta trajetória marcada pelo descaso público, pela invisibilidade e silenciamento da realidade vivida nesses espaços requer uma análise do cenário em que se promulgou a Lei nº 601, de 1850, assim como dos reais interesses que a mobilizou.

Stedile (2011) esclarece que A Lei de Terras foi concebida no bojo da escravidão e, pode-se dizer, representou a introdução do sistema de propriedade privada das terras, transformando-a em mercadoria. A Lei de Terras, promulgada em 18 de setembro de 1850 pelo imperador D. Pedro II, normatiza o poder do capital sobre esse bem da natureza, impedindo ex-trabalhadores escravizados que saíram da escravidão de serem camponeses e pequenos proprietários, pois coloca que as terras públicas poderiam ser privatizadas desde que os compradores tivessem dinheiro para pagar à Coroa. A partir de 1850, foram promulgadas as leis que caminhavam para a abolição do trabalho escravo, como a Lei Eusébio de Queirós, que proíbe o tráfico transatlântico de escravos, seguindo para a Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, chegando à Lei dos Sexagenários, de 28 de setembro de 1885, até a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888. Porém, quando a escravidão acabou legalmente em 1888, permaneceu a condição econômica que impedia que os trabalhadores escravos tivessem acesso às terras (STEDILE, 2011).

> A lei de Terras de 1850 entregou as terras como propriedade privada para os fazendeiros, para os capitalistas. Nascia, assim, o latifúndio excludente e injusto socialmente. E os trabalhadores negros, impedidos de se transformarem em camponeses, foram para as cidades. Nascia também a favela, pois, mesmo nas cidades, esses trabalhadores não dispunham de condições para comprar seus terrenos, normatizados pela mesma lei. Subiram morros, ocuparam manguezais e locais de difícil acesso, e construíram suas moradias, únicos espaços dos quais a sanha do capital não havia se apropriado. (STEDILE, 2011, p. 284-285)

Para Leite (2000), a primeira Lei de Terras lavrada no Brasil, datada de 1850, "exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada 'libertos'" (LEITE, 2000, p. 335). Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, violências e violações, os negros foram intencionalmente expulsos ou retirados dos lugares que escolheram para construírem suas vidas. Daí vem o sentido, o significado e a necessidade da constante luta pela terra.

Moura (1959), enfoca os quilombos como uma forma de organização em todos os lugares onde ocorreu a escravidão. O autor ainda enfatiza que os quilombos

resistiram ao longo do tempo por possuírem uma organização social e política. Munanga (1996) afirma que o quilombo brasileiro

> [...] é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos. (MUNANGA, 1996, p. 335)

Nesta direção, Nascimento (2006), mostra que os quilombos geralmente são concebidos em dois extremos: um primeiro parte de um ideário mais liberal, que afirma que os quilombos são regidos pela igualdade e fraternidade, como uma idealização; o segundo, uma concepção crítica que associa dimensão de luta e considera esses espaços como embriões revolucionários que lutam para uma mudança social.

Moura (1959) coloca que o Conselho Ultramarino Português de 1740 definiu os quilombos como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" (MOURA, 1959, p. 87).

Moura (1959) considera os quilombos como um elemento importante a ser estudado na história do Brasil, pois representam a não aceitação de um sistema opressivo, além do inconformismo negro ao regime de miséria e escravidão. Também vivificam a luta e a esperança por melhores condições de vida. Para Carneiro (1958), mesmo tendo ocorrido em diferentes espaços do território nacional e em épocas diferentes, os quilombos apresentam uma estrutura comum, impressa tanto nos motivos que levaram os negros a fugir para as matas, como na organização social e econômica resultante da vida em liberdade e necessidade de subsistência do grupo. Moura (1959) ressalta que esses espaços eram permeados de relações com índios, cativos e escravos livres e pobres para que assim se pudessem obter informações, influências e trocas de materiais e alimentos. As revoltas eram minuciosamente planejadas, principalmente as do Quilombo Palmares. O autor resgata outras denominações de quilombos, como *moquifos*, *mocambos* e *terras de preto*. Ainda, coloca que a historiografia se engana quando não valoriza a luta negra contra a opressão branca, criando um mito de harmonia social e das relações de reciprocidade entre escravos e senhores, baseado no mando do branco e na obediência dos negros e ressaltando assim a existência dos quilombos como espaços inerentes à escravidão. Carneiro (1958, p. 56) contribui ao dizer que "o recurso mais utilizado pelos negros escravos, no Brasil, para escapar às

agruras do cativeiro foi, sem dúvida, a fuga para o mato, de que resultaram os quilombos, ajuntamento de escravos."

Para ele, na dimensão da luta o negro escravizado recupera sua dignidade, devido às condições desumanas e atrozes a que foram submetidos, além da possibilidade de vida livre no quilombo. Palmares é um exemplo de luta e representa o fim das explorações e da desumanização. Moura (1959) destaca que a depreciação do negro é superada quando se unem contra a opressão branca. "O quilombo foi essencialmente um movimento coletivo, de massa (CARNEIRO, 1958, p.15)". Nesse contexto, Palmares é um exemplo da capacidade organizacional e um símbolo de luta.

> A nossa estrutura social ainda é entravada no seu dinamismo em diversos níveis pelo grau de influência que as antigas relações escravistas exerceram no seu contexto. Relações de trabalho e propriedade, familiares, sexuais, artísticas, políticas e culturais estão impregnadas ainda das reminiscências desse passado escravista. Quer no nível de dominação, que no de subordinação, esse relacionamento guarda funda ligação com o estrangulamento que existia durante o escravismo. (MOURA, 1959, p. 13)

Para Carneiro (1958, p. 14), "o quilombo foi um acontecimento singular na vida nacional", como forma de luta contra a escravidão, como organização social e como reafirmação dos valores das culturas africanas. O autor afirma que o movimento de fuga de negros escravos foi uma forma de negar a sociedade oficial repressora, sendo o ato de aquilombar-se "a rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos" (CARNEIRO, 1958, p. 14). Carneiro (1958), assim como Moura (1959), defende a organização política, econômica, militar, cultural e social dos quilombos. "A criação dos quilombos, por sua vez, foi a reafirmação da cultura e do estilo de vida dos africanos" (CARNEIRO, 1958, p. 14).

Bandeira e Dantas (2002) destacam que há princípios constitutivos que regem as comunidades negras rurais e que estes contrastam com os da sociedade capitalista, tornando-as etnicamente diferenciadas. "A etnicidade condensa energia política, compondo um vetorial de mobilização no sentido de autoconstituir-se como sujeito político coletivo" (BANDEIRA; DANTAS, 2002, p. 236). Princípios como a valorização do trabalho, o respeito e a obediência aos mais velhos e a partilha da produção vão diferenciando o cotidiano dessas comunidades e apontam divergências com os valores da sociedade capitalista que se organiza para obter lucro e propriedade. Bandeira (1988) destaca essa assimetria e valoriza os princípios e as tradições presentes nas comunidades negras rurais.

Os quilombos representavam a esperança de se viver de acordo com as próprias tradições e convicções, sinalizavam uma possibilidade de vida para além daquela condição em que se encontravam. Na luta pela vida, resistiam, enfrentavam e construíam levantes.

2.2 Destaques aos quilombos do século XVII, XVIII e XIX

Carneiro (1958) revela em seus estudos que muito mais poderia ser discutido, pois existiram vários quilombos no país e líderes que não receberam destaque, devido à ausência de registros, ou seja, de documentação sobre a história vivida nos quilombos. O autor afirma que "os antigos cronistas, limitavam-se a exaltar as fadigas das tropas que invadiam os quilombos e descreviam sem detalhes a vida dos quilombolas" (CARNEIRO, 1958, p. 13). Nesta direção, Bandeira (1988) coloca que

> Há dispersão das fontes e falta de catálogos que dificultam o acesso aos documentos. A busca de dados relativos aos séculos XVIII e XIX obriga o pesquisador a demorada peregrinação. (BANDEIRA, 1988, p. 45)

Alguns quilombos, como o de Palmares, localizado entre Alagoas e Pernambuco, possui uma documentação mais farta e outros como o primeiramente chamado Piolho, depois Quariterê e, por fim, Aldeia de Carlota, em Mato Grosso, o do Rio Vermelho, do Itapicuru, do Mocambo, do Orobó e do Urubu, na Bahia, do Rio das Mortes, em Minas Gerais, de Malanguinho, nas vizinhanças do Recife, de Manuel Congo, em Pati, do Alferes, no estado do Rio de Janeiro, e do Cumbe, no Maranhão, possuem algumas informações isoladas, algumas resgatadas por Moura (1959), Carneiro (1958) e Marcos (1935).

Desse modo, Marcos (1935) escreve que "a história do Brasil tem sido a história das classes dominantes" (MARCOS, 1935, p. 8). Ou seja, para se construir uma história permeada por interesses e de manutenção no poder, muitos fatos e acontecimentos foram intencionalmente velados.

A primeira grande concentração de escravos se fez em torno dos canaviais do Nordeste, especialmente em Pernambuco. O quilombo dos Palmares já existia desde o começo do século XVII. As descobertas de regiões para extração do ouro e diamante indicavam a possível formação de quilombos, motivo de preocupação e empenho dos senhores na destruição destes espaços – como foi o caso do Quilombo do Rio das

Mortes, liquidado por Bartolomeu Bueno do Prado, em 1751, a mando da Câmara de Vila Rica. A destruição dos quilombos do Rio Vermelho e do Itapicuru, na Bahia, foram consequências da tomada da capital pelos holandeses. O quilombo de Malunguinho, nas matas do Catucá, perto do Recife, arrastou por oito anos lutas e revoltas contra os assédios das tropas. As invasões e destruições foram marcadas por resistências. Nos momentos das lutas, muitas vezes os negros se uniam aos camponeses pobres e promoviam grandes levantes. Importante destacar que os quilombos desta época não se prendiam a determinadas terras; devido ao número alto de capturas e invasões mudavam constantemente de lugar, se fixando em outros (CARNEIRO, 1958).

Apesar da constante organização para o enfrentamento dos ataques, a vida no quilombo não tinha um caráter agressivo. Os negros viviam tranquilamente em seus quilombos. Os levantes e revoltas se davam com as invasões brancas, na tentativa de destruí-los. Carneiro (1958), afirma que "os quilombolas viviam em paz, numa espécie de fraternidade racial" (CARNEIRO, 1958, p. 18). Este autor vai nos esclarecer que a população destes espaços era heterogênea: havia também mestiços, índios e, em alguns, até brancos. As relações com a natureza também eram fortes. Souza Junior (2004) explica que

> Entre os povos africanos a terra, a mulher, o corpo, a árvore e a lua também são símbolos carregados de força. Todos esses elementos confluem para a compreensão da vida. É a partir da unidade da pessoa com a natureza, com o cosmos, com a família e com a terra que encontramos a chave para a compreensão do modo de ser do povo afro-brasileiro. (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 118)

Carneiro (1958) traz vários momentos de seu estudo histórico que revelam fortes relações com a natureza.

> O que defendia os quilombos era a hostilidade da floresta. Embora conhecida pelos quilombolas, a floresta era impenetrável e hostil. Protegia os mocambos dos negros, castigando à fome e à sede os seus agressores, forçando-os as marchas exaustivas num terreno áspero e difícil, onde cada árvore, cada colina podia ser uma emboscada. Os negros em fuga atraíam para o recesso. (CARNEIRO, 1958, p. 52)

Mesmo que a escravidão tenha fragmentado e imposto o esquecimento das raízes africanas, o que construíram na África permanecia fortemente em suas práticas e modos de vida. Marcos (1935), no livro O quilombo de Manoel Congo, relata que

> Os escravos se escondiam no mato e era comum, ouvir: *Deus é grande, mas o mato é maior!* O mato não deixava que apanhassem de chicote, nem que fossem amarrados no pelourinho, nem vendidos como bicho. (MARCOS, 1935, p. 33)

Ao compreenderem a natureza, tinham nela uma aliada para suas fugas e proteção de seus territórios. Para Carneiro (1958), a floresta dos Palmares serviu de refúgio para milhares de negros que escapavam dos canaviais, dos engenhos de açúcar, dos currais de gado, das senzalas e das vilas do litoral. Moura (1958) coloca que muitos ataques aos quilombos não resistiam e voltavam, pois os soldados morriam muitas vezes de frio, fome, cansaço e picados ou atacados por animais, além das inúmeras emboscadas deixadas pelos negros ao longo do caminho, como o buraco das cobras – cavavam buracos profundos ao longo dos possíveis caminhos e colocavam cobras peçonhentas e outros insetos e preenchiam com folhas secas. Era uma emboscada comum.

Geralmente, as plantações ficavam em volta dos mocambos. O capitão Severino Pereira registrou em seu diário que nas terras do Quilombo Quaritê havia canaviais, roças de mandioca, inhame e arroz de iniciativa dos negros. Era universal nos quilombos a criação de galinhas, porcos e outros animais domésticos. Havia muita caça e pesca, especialmente em Palmares e Quaritê. Também havia muitas árvores frutíferas. Os trabalhadores dividam-se em lavradores e artesãos. As tropas holandesas que atacaram Palmares notaram que dois ou três negros ficavam responsáveis pelas roças. Os trabalhos dos artesãos eram, sobretudo, de ferreiros, pois existiam vários tipos de instrumentos nos mocambos. Os documentos antigos não afirmavam a exata atividade desenvolvida pelas mulheres, mas é provável que fabricavam roupas com cascas de árvores e peles de animais no Palmares e de algodão em Quaritê; produziam cestos, abanos e trançados em geral. Pode ser que as mulheres também ajudassem os oleiros na fabricação dos potes e vasilhas de todos os tipos encontrados nos quilombos. Um fato interessante é que os quilombos socorriam as vilas vizinhas empobrecidas e entregues à monocultura. Trocavam os frutos da terra, animais domésticos, de caça e de pesca e cestarias por ferramentas industriais, roupas, armas de fogo e outros produtos de manufatura. Geralmente não havia problemas nessas trocas, exceto quando os brancos abusavam e chegavam a roubar os quilombos. Sobre a organização social dos quilombos, em especial dos palmarinos, descreve-se que se reuniam em todas as ocasiões importantes em conselho, e que este era um costume entre as aldeias *bantus* e,

segundo o testemunho dos holandeses, tinham uma casa específica para essas reuniões (CARNEIRO, 1958).

Além de Palmares eram encontrados quilombos em vários estados e regiões, como São Paulo, Bahia, no Norte e em Mato Grosso, onde uma mulher governava o chamado Quilombo Quariterê. Para Bandeira (1988), o Quilombo de Quariterê, ou do Piolho, ficou conhecido pela consistência de sua organização. Formou-se às margens do Rio Quarité, afluente da margem do Guaporé. Esse quilombo era formado pelos escravos fugidos das minas do Mato Grosso.

A forma de governo adotado foi a realeza, Quariterê era liderado pela rainha Tereza, assistida por um parlamentar, capitão-mor e conselheiro. Seguia os modelos dos reinados africanos (BANDEIRA, 1988). No quilombo não viviam apenas das lavouras, mas também da produção de algodão, que utilizavam para vestimentas dos negros. No quilombo também funcionavam duas tendas de ferreiro, onde os ferros utilizados eram transformados em instrumentos de trabalho (PINSKY, 1993).

A destruição do quilombo Quariterê em 1791 foi festejada como ato heroico em Portugal. Constata-se com isso a importância que os portugueses davam às destruições dos quilombos.

> A destruição de um quilombo representava, portanto uma luta contra a agitação subversiva, uma vez que negros livremente congregados constituíam-se num flagrante desafio ao regime vigente - todo ele articulado como sistema escravista. (PINSKY, 2011 p. 58)

De acordo com Bandeiras (1988), a disciplina do Quilombo Quariterê era rígida. A rainha Tereza aplicava castigos duros como enforcamento, fratura das pernas e enterramento vivo para aqueles que desertassem do quilombo ou descumprissem suas regras. A religião, como em Palmares, era um forte sincretismo entre o catolicismo e os valores religiosos africanos. A Rainha Tereza enlouqueceu com a destruição do quilombo.

> Os vexames e a grande violência que se abateram sobre a rainha e seu povo, com o objetivo expresso de subjugação humilhante, foram demais para a Rainha Tereza que encontrou na loucura uma forma de reação, recusando-se a se entregar e a se curvar à autoridade dos brancos. Os quilombolas deste quilombo sofreram castigos cruéis em praça pública, expostos à curiosidade do povo e foram marcados a ferro. Traumatizada pela ruína e aniquilamento de seu quilombo, num dos acessos de furor, expressão de revolta, a rainha se suicidou. Este foi um gesto político supremo de rebelião da rainha à dominação dos brancos. (BANDEIRAS, 1988, p. 65)

O Quilombo se formou novamente, próximo ao antigo sítio. Todavia, 25 anos depois foi novamente invadido e destruído. Mesmo à custa de suas vidas e liberdades, os quilombolas mantinham um laço de solidariedade: na fuga desesperada, onze dos quilombolas fugitivos foram presos por serem pegos cuidando de uma fugitiva doente. Uma quantidade de 54 negros conseguiu fugir e fundaram a Aldeia Carlota (BANDEIRA, 1988).

Algumas delas congregavam centenas. Havia quilombos na periferia das cidades ou próximos às estradas. Nas florestas, trabalhavam com extrativismo vegetal e, nas regiões minerais, com a mineração do ouro e de diamantes. Porém, os que se dedicavam à agricultura eram os mais comuns.

Moura (1959) elucida que nos mocambos agrícolas, os quilombolas plantavam roçados de abóboras, amendoim, batata-doce, feijão, mandioca, melancia, milho, arroz e cana-de-açúcar. Praticavam a pesca, a caça, criavam galinhas, porcos, cabras e outros pequenos animais. Viviam em cabanas individuais ou coletivas. A ampliação da população nas comunidades quilombolas era constituída de negros fugidos, nativos, homens livres pobres, alguns fugitivos, negros com deficiências ou doentes abandonados pelos fazendeiros. A população era majoritariamente masculina, pois as mulheres escapavam significativamente menos que os homens – era elevada a taxa de masculinidade nos quilombos.

> A existência de uma comunidade quilombola era sempre a possibilidade de refúgio para escravizados. Havia um sistema empenhado e investimentos para a captura dos negros escravizados que fugiam, sua captura tornara um negócio para os homens livres. Durante a escravidão eram enviadas expedições pelos senhores e pelo Estado para perseguirem e atacarem os quilombos. (MAESTRI, 2012, p. 247)

Vê-se o empenho de uma notável rede de captura de escravos fugitivos e de perseguição dos quilombos, pois reconhecia-se nesses espaços uma possibilidade de desestrutura do sistema escravista. A necessidade de fuga e de deslocamento fazia a economia quilombola se caracterizar pela rusticidade de ferramentas e domínio de produção de subsistência, com plantas de ciclo rápido e estruturas que permitiam fácil deslocamento. Por isso, no período da escravidão não se criava laços profundos com a terra, que, muitas vezes tinha que ser abandonada (MAESTRI, 2012).

Outro destaque deve ser dado às rotas de fuga que eram planejadas. Muitas mulheres negras, escravas ou fugitivas, colocavam alimentos nessas rotas ou nas matas para aqueles que viessem a passar por ali; muitas vezes, esses atos ficaram conhecidos (além de depreciados e proibidos) pelos brancos como oferendas. Assim, fica evidenciado que o que os quilombolas almejavam eram suas liberdades e autonomia para o trabalho. Antes da abolição, cativos, fugitivos, libertos, subsistiram como caboclos nas áreas de produção agrícola. As comunidades tiveram um aumento populacional após a Abolição, essas comunidades deram origem ao campesinato negro, que tende a se isolar. O distanciamento das roças, das vilas, defendia os caboclos das investidas dos grandes proprietários e aumentava a dificuldade da mercantilização da produção. O isolamento relativo seria resultado da experiência de dominação e exploração a que foram submetidos escravos, índios e seus descendentes (MAESTRI, 2012).

2.3 Registros sobre o Quilombo de Palmares

No Brasil, o mais conhecido quilombo de resistência à escravatura foi o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, em Pernambuco, estado de Alagoas. Moura (1959) definiu o Quilombo dos Palmares como a maior tentativa de autogoverno dos negros fora do Continente Africano.

> Os palmarinos resistiram à repressão por mais de sessenta anos - entre 1620 e 1680 - tanto dos portugueses como dos holandeses, no período em que estes dominaram a região de Pernambuco. A sua repressão e destruição final passam mais pela necessidade de exemplar aos negros e pela segurança do Estado colonial e da instituição escravocrata do que mesmo por ameaças do ponto de vista de alguma ação guerreira dos ex-escravos aquilombados (MENEZES, 2009, p.84).

O nome Palmares veio da abundância da Palmeira Pindoba. A região de Palmares era montanhosa e de difícil acesso. Contudo, extrema fertilidade caracterizava essas matas, cortadas pelos rios Ipojuca, Serinhaém, Uma, Paraíba, Mandaú, Panema, Camarajibe, Porto Calvo e Jacuípe. Na floresta havia árvores frutíferas, onde se encontrava jaca, laranja, manga, lima da Pérsia, abacate, cocos, pitanga, limão, melancia, banana, goiaba, cajá, pitomba, sapucaia, entre outras. Em meio a essa mata havia, também, uma variada população animal, com suçuaranas, onças pintadas,

jaguatiricas, antas, guarás, guaxinins, raposas, tamanduás, veados, cotias, coelhos, preás, tatus e tamanduás. Os rios tinham fartura de peixes. Havia grande variedade de cobras, como coral, cascavel, surucucu, jararaca, jiboia, caninana, jericoá. Pássaros de várias cores e tamanhos. Palmares era visto como um espaço abençoado pela maior parte dos negros escravizados. Nas matas encontravam todo sustento necessário à subsistência. Das plumas das palmeiras fabricaram coberturas para as casas, faziam chapéus, esteiras, vassouras, cestos e abanos. Com as entrecascas das árvores faziam vestimentas que cobriam apenas os órgãos genitais. Com a argila modelavam potes e recipientes para armazenar alimentos. Nos momentos de tristeza, de *banzo,* saudades da África, tinham a liamba, de onde retiravam a maconha, que pitavam por cachimbo de barro montado sobre um longo canudo de madeira. Diziam que o fumo de Angola era planta que trazia bons sonhos e amenizava *o banzo* (CARNEIRO, 1958).

Os negros começaram a fugir para palmares desde o século XVII, tendo um aumento da população por volta de 1630. O Quilombo dos Palmares era visto pelos senhores como um estímulo à fuga para os demais escravos.

Sobre a liderança histórica de Palmares, em 1677, era governado por Ganga – Zumba que vivia com três mulheres, duas negras e uma mestiça, desta última, teve quatro ou cinco filhos, porque as duas negras eram estéreis. Teve dez netos. Contrariando a população do quilombo, Ganga Zumba fez um acordo de paz com os governantes brancos de Pernambuco. Esse acordo propunha "união e bom tratamento" entre palmarinos e governantes. Os quilombolas de Palmares exigiam mais que paz, e sim, liberdade para os nascidos em Palmares e permissão para estabelecer comércio e trato com os moradores da região, enquanto que os governantes estabeleciam, nesse acordo que entregassem os escravos que fugiam para Palmares e também que se mudassem para as terras de Cucuá. Grande parte dos palmarinos se recusou a aceitar o acordo e a sair de Palmares, pois as terras cedidas em Cucuá eram de forte vigilância de corte.

Em 1678 Ganga Zumba foi envenenado e morto. Zumbi assume o governo e a liderança do quilombo. Zumbi era conhecido por suas qualidades de combatente, nasceu na Serra da Barriga, Capitania de Pernambuco, sendo entregue a um missionário português, foi batizado e recebeu o nome de Francisco, estudou, aprendeu português e latim. Em 1670 fugiu e retornou ao quilombo. Aos vinte anos era conhecido e respeitado pelas estratégias elaboradas contra as invasões. A palavra *Zumbi ou Zambi* vem do africano *quimbundo* e quer dizer aquele nunca morre, devido as diversas vezes

que fora julgado morto pelos invasores holandeses e portugueses. Era conhecido como o "deus da guerra". Os adversários o temiam e o respeitavam. Assumiu Palmares na fase mais decisiva de suas lutas, era sobrinho de Ganga Zumba e irmão de Andalaquituche líder de outro mocambo. Zumbi era casado com Maria, uma rainha branca. Alguns vestígios históricos mostram que ela pode ter sido raptada por Zumbi (CARNEIRO, 1958).

Havia uma grande rede de comunicação entre os quilombolas palmarinos e as capitanias. Assim, o Governador dá poder ao coronel Domingos Jorge Velho para prender qualquer morador da capitania que socorresse palmarinos. Os ataques holandeses eram marcados de violência atroz contra homens, mulheres e crianças. Em um dos ataques, encontraram uma negra coxa, com nome de Lucrécia, a tiraram de Palmares, mas a abandonaram na mata por não saber andar (CARNEIRO, 1958).

Zumbi era visto

> entre os quilombolas "negro de singular valor, grande ânimo e constância rara." Enquanto que o Conselho Ultramarino, o descrevia em 1867 como " o seu juízo e fortaleza, aos nossos serve de embaraço. Negro Zumbi, tão célebre pelas hostilidades que fez em toda capitania de Pernambuco, sendo, pois, o maior açoite para os povos dela, exemplo de rebeldia para o negros (CARNEIRO, 1958, p.71)".

Em 1864, o quilombo foi devastado pelas forças armadas de Domingos Jorge Velho. Os moradores de Recife comemoraram o acontecimento com seis dias de festejo e outras comemorações. O Governador Caetano de Melo e Castro, tendo recebido a cabeça de Zumbi, mandou-a espetar num poste, em um lugar público para atemorizar os negros que consideravam Zumbi como o imortal (CARNEIRO, 1958; MOURA 1959).

2.4 Escravidão negra e resistências

Moura (1959) traz que a escravidão dos negros "foi a mais demorada e brutal" (MOURA, 1959, p. 16) e continua, dizendo "que a rebeldia do escravo, deve ser vista como uma expressão de protesto" (MOURA, 1959, p. 16). Ou seja, como a não aceitação de um sistema senhorial e atroz, como a negação de uma ordem estabelecida e construída para manter privilégios a determinadas camadas, uma vez que o tráfico de escravos contribuiu enormemente para a acumulação de riquezas, pois era "o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, sendo o produtor da

riqueza geral, através de seu trabalho" (MOURA, 1959, p. 19). A classe escrava constituía a "força produtiva mais importante" (MOURA, 1959, p. 20). O quilombola que foi o escravo que se negou a aceitar o sistema servil foi uma das forças dinamizadoras da passagem de uma forma de trabalho para a outra, da passagem da escravidão para o trabalho livre. E, nesta direção, o quilombo passa a ser unidade básica de resistência. O quilombo não era uma simples organização de negros fugidos, mas uma estrutura, arquitetada para resistir e lutar contra o sistema escravo (MOURA, 1959).

Para Bandeira (1988), desenraizados e destribalizados, os negros escravizados tiveram na opressão da escravidão e da dominação a condição imposta de identidade. Livres ou escravos, independentemente de suas origens étnicas, eram forçados a compartilhar uma identidade social definida pelos brancos. Essa identidade estigmatizada mobilizou a busca por espaços de solidariedade, onde fosse possível a redefinição e a vivência da própria identidade, da prática social internalizada. Esse espaço representa a resistência à escravatura, à opressão. A resistência dos negros escravizados assumiu duas formas complementares: a individual, marcada pelas fugas, e a luta pela liberdade étnica, explícita nos quilombos (BANDEIRA, 1988).

De acordo com Pinsky (2011), o conceito de escravidão se expressa nas seguintes palavras, "escravidão se caracteriza pela sujeição de um homem pelo outro, de forma completa: não apenas o escravo é propriedade do senhor, como sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido pela força" (PINSKY, 2011 p. 13). Os negros foram trazidos da África para o Brasil para serem explorados através de suas forças de trabalho, sendo tratados nesse processo como mercadorias, pois como afirma o autor, na condição de escravos suas vontades não eram atendidas, somente a vontade da *autoridade*. No período da escravidão, o negro não veio da África, mas foi compulsoriamente trazido, ou seja, foi feito algo contra sua vontade. "O negro foi, portanto, trazido para exercer o papel de força de trabalho escravo" (PINSKY, 2011, p. 23).

Entretanto, no período da escravidão, outro elemento se associa à constituição dos quilombos, à guerrilha. Elemento móvel de alerta contra o capitão do mato e invasões. Onde quer que haja quilombos, as guerrilhas estavam previstas (MOURA, 1959).

No período da escravidão, muitos nomes que mereciam evidência ficaram no anonimato, mas alguns tiveram destaque. Dentre eles, estão Isidoro, Preto Cosme,

Chico Rei e Manoel Congo. O Quadro 8, a seguir, apresenta alguns registros fundamentos nos estudos de Moura (1959).

Quadro 8: Escravos e líderes quilombolas

Isidoro	Era escravo de mineração. Processado como contrabandista foi condenado a trabalhar para a Fazenda Real. De caráter altivo, e determinado fugiu e dedicou sua vida ao garimpo. Outros escravos condenados seguiram seu exemplo. Foi grande o movimento para sua captura. Porém acabou sendo encontrado e levou três tiros. Foi preso e ainda, maltratado e espancado até a morte. Depois de sua morte, passou a ser venerado como santo e conhecido como: Isidoro, o mártir.
Chico Rei	Chico Rei ficou conhecido por alforriar escravos. Era rei de uma tribo do Congo. Sua mulher e filhos morreram na travessia do Atlântico, menos um deles. Foi levado para as minas de Ouro Preto, MG. Tornou-se feitor da fazenda, embora nunca tivesse chicoteado nenhum dos seus, era temido e respeitado. Conseguiu comprar sua alforria, a de seu filho e a de outros companheiros. Foi batizado com o nome de Francisco da Natividade e mais tarde, foi nomeado Rei dos Congos e dos Homens Pretos.
Negro Cosme	Cosme Bento das Chagas foi um líder quilombola. Foi alforriado e preso, fugindo da prisão. Liderou várias guerrilhas e invasões, em especial durante a eclosão da Balaiada. Fundou o maior quilombo do Maranhão. Foi morto no dia 20 de setembro de 1842 enforcado em frente a cadeia pública de Maranhão.
Manuel Congo	Manuel Congo foi líder de invasões e aclamado rei, liderou uma grande rebelião de escravos em Paty do Alferes, Rio de Janeiro. Ao ser capturado, foi condenado a forca no dia 6 de setembro de 1839. A luta, porém continuou. Manuel Congo era ferreiro e considerado habilidoso.

Fonte: Moura, (1959).

Muitas foram as lutas, guerrilhas, invasões e revoltas travadas que contrariavam a lógica de um sistema que usava a força produtiva do escravo e o desumanizava. Existiram diferentes e incansáveis lideranças que denunciavam a não aceitação das condições impostas. Esta história revela vários pontos que carecem de estudos mais precisos e detalhados, como por exemplo sobre as próprias lideranças, o papel das mulheres, inclusive na liderança, das crianças e das pessoas com deficiências.

Os negros que foram trazidos para o Brasil vieram de diferentes lugares. Pinsky (2011) esclarece que por quase dois séculos se afirmava que eram trazidos de Guiné – expressão utilizada de forma genérica, pois o termo Guiné incluía toda a região que vai da embocadura do Rio Senegal até o rio Orange, no atual Gabão. Também aponta registros que eram trazidos dos portos Benguele e Luanda de Angola, assim como de outras regiões, como das ilhas africanas ocidentais ou da África Oriental, como Madagascar e Moçambique. O porto de origem do escravo não tinha, necessariamente, relação com sua origem étnica. Dessa forma, pode-se notar que uma grande variedade de grupos negros foram trazidos ao Brasil pelos traficantes. Dentre eles estão guinéus, angolanos, bantus, sudaneses, os minas, entre outros. Souza Junior (2004) completa que

foram trazidos diversos grupos provindos das regiões que se situavam abaixo da linha do Equador, descendentes de bakongos, ambudos, yagos, ovibundos e muitos outros que somaram o maior número de africanos trazidos ao Brasil, pois o tráfico intensificado na região a partir do século XVII perdurou por duzentos anos.

> A multiplicidade de etnias e clãs decorria do interesse que os senhores tinham em ter escravos de diferentes origens, para dificultar a integração e comunicação da população escrava e que surgisse qualquer tipo de organização entre eles. (PINSKY, 2011, p. 36)

Pinsky (2011) defende que desde o embarque já tinham que ficar escutando os sacerdotes e comer sal para que fossem batizados. Souza Junior (2004) complementa, ao dizer que o Cristianismo, juntamente com o projeto Colonial, feriu profundamente as visões de mundo africanas, ao introduzir a noção de um Deus que legitimava um novo tipo de escravidão, até então não conhecida naquele continente: a escravidão que tirava a humanidade do ser humano, transformando-o em peças, coisas, destituído de seus sentimentos, desejos e vontades.

> No lugar em que era realizado o embarque dos africanos escravizados, estes reis, rainhas, artistas, artesãos, caçadores, guerreiros, eram obrigados a darem voltas ao redor de uma árvore, a chamada "árvore do esquecimento," a fim não levarem consigo suas tradições. Além da árvore do esquecimento, eram submetidos ao batismo e recebiam outro nome. (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 124-125).

Moura (1959) completa dizendo que quando os africanos vinham na qualidade de cativos, conservavam a hierarquia e diversos elementos de sua organização. As reminiscências dos traços tribais em alguns casos conservavam e serviam para que os escravos se organizassem. Os estudos de Pinsky (2011), ao apresentar os dados do estudo do historiador Luiz Felipe de Alencastro, mostram que, de 8.330.000 negros aprisionados, só dois milhões teriam conseguido sobreviver por mais de cinco anos, sendo mais de seis milhões de mortos.

Quanto ao trabalho, Moura (1959) coloca que nas fazendas de café tinham que cumprir de quinze a vinte horas diárias, iniciadas de madrugada. Eram distribuídos em grupos e trabalhavam horas sob a vigia do feitor. O almoço era servido entre 10 e 11 horas da manhã; na alimentação continha feijão, angu de milho, abóbora, farinha de mandioca, toucinho e as partes desprezadas do porco e frutas da estação. Embora houvesse interesse em manter o negro saudável, não havia preocupação com a sua

longevidade. Alimentação era feita de cócoras e rápida, para retornarem ao trabalho. As senzalas eram habitações coletivas, geralmente construções longas, sem janelas, possuíam estrados com esteiras e travesseiros em palha. Os casais, em algumas fazendas, moravam em pequenos barracos de pau a pique cobertos com folhas de bananeira. Embora não houvesse um empenho notável das fazendas, observa-se que facilitavam a reprodução para que tivessem mais escravos, ou seja, mais força de trabalho. Importante destacar que os escravos com "defeitos" ou lesões eram abandonados ou permaneciam nas fazendas quando tinham alguma utilidade (PINSKY, 2011, p. 56).

Os índios, quando fugiam, construíam outras tribos nas matas, espaço este que conheciam muito bem, e se refugiavam. E os negros, para onde partiam quando fugiam? E por que fugiam? Segundo Pinsky (2011),

> Para alguns autores, porque não se conformavam com os maus-tratos a eles dispensados. Para outros, porque queriam gozar a liberdade por algum tempo, embora sabendo que acabariam sendo capturados. Não cremos que seja possível limitar a fuga dos escravos sempre a essas razões. Se quisessem gozar de uma liberdade fugidia não tratariam de alterar seus nomes, deixar crescer ou rapar barbas e cabelos, buscar uma integração econômica em alguma vila próxima. Ou, como em muitos casos, aquilombando-se. (PINSKY, 2011, p. 56)

As rebeliões se davam pela não aceitação da desumanização vivenciada. Carneiro (1958) descreve muitas destas atrocidades expressas nos horrores dos navios negreiros; quando sobreviviam a estes, eram humilhados nos mercados de escravos. Os castigos que sofriam nas fazendas eram uma verdadeira barbárie, marcada por maus tratos, exploração e sadismos. Se desagradassem o senhor, eram amarrados no tronco, ficando com pescoço, pés e mãos imobilizados ou supliciados com o *vira mundo*, pequeno instrumento de ferro, que prendia pés e mãos do escravo, forçando-os a uma posição incomoda durante vários dias. Se o castigo deveria ser prolongado, tinham que carregar um tronco de madeira na cabeça por vários dias. Se furtavam ou fugiam era-lhes colocada a folha de *Flandres*, máscara com pequenos orifícios para a respiração, fechada a cadeado, e ainda era-lhes pregada uma placa de ferro com dizeres como ladrão e fujão. Se o senhor queria obter uma confissão, eram usados os *anjinhos*, anéis de ferro que diminuíam o diâmetro à medida que se torcia um pequeno parafuso. Além de serem supliciados publicamente, quando suas faltas eram consideradas mais graves, eram maltratados com um chicote de couro cru. Os senhores ainda mandavam jogar sal

nos ferimentos. Houve em todo Brasil casos extremos de castração, amputação e de escravos emparedados vivos (CARNEIRO, 1958).

Para Maestri (2012), o caráter feitorizado da exploração da terra nos latifúndios e do trabalho escravo contribuiu no Brasil para a fragilidade da cultura africana e afrodescendente no campo. Esse fenômeno se expressou no desaparecimento das línguas e falares de origens africanas. Moura (1959) discute as causas que, segundo seus estudos, determinaram a abolição do trabalho escravo no Brasil: foram essencialmente mobilizadas por interesses econômicos, como a pressão política e militar da Inglaterra pelo fim da escravidão, expressa na proibição do tráfico transatlântico, já movimentada pelo interesse em criar um mercado interno consumidor africano. A política migratória dos países europeus devido aos seus excedentes populacionais e a necessidade de ampliar o mercado consumidor brasileiro. No Brasil começa o aparecimento das primeiras indústrias exigindo mão de obra livre e mais qualificada para o trabalho no maquinário, esta necessidade vem ao encontro da chegada dos imigrantes para o trabalho agrícola. Por trás da abolição do trabalho escravo havia interesses de ordem política e econômica. Nesta direção, Marcos (1935) expressa na seguinte citação alguns pontos importantes:

> A abolição da escravatura, que tem aparecido como obra benfazeja da princesa Isabel, representa, na verdade, de um lado a satisfação dos interesses imperialistas que necessitava empregar seus capitais no Brasil e viam no trabalho escravo um obstáculo à industrialização no país. E, de outro lado, representa o remate em câmera lenta de uma luta que era dos próprios escravos, insurgidos contra os senhores, e organizados em quilombos, em grupos, lutando pela liberdade. (MARCOS, 1935, p. 9)

É muito comum ainda se deparar com visões que associam a abolição do trabalho escravo com uma ação singular da princesa Isabel. Essa visão idealizada e ingênua impede o conhecimento dos fatos histórico que verdadeiramente antecederam e impulsionaram a abolição. Pressões e interesses econômicos pode-se dizer que foram sua força motriz. Não houve preocupação e nem ações públicas com propostas para os homens, mulheres e crianças que tiveram sua força de trabalho brutalmente explorada.

A seguir, uma tabela mostrando a população do Brasil em 1872.

Tabela 2: População do Brasil em 1872

	Total	Livres	%	Escravos	%
Homens	5 123 869	4 318 699	84,2	805 170	15,7
Mulheres	4 806 609	4 100 973	85,3	705 636	14,6

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo de 1872. Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica NPHED

A população mais numerosa é a livre. O número de mulheres é menor nas duas condições. A população negra foi trazida para desempenhar o papel da força de trabalho na lavoura, com a máxima exploração de sua condição para que o proprietário, no caso, o fazendeiro viesse a obter maiores vantagens e lucros no mercado da época. A próxima tabela traz informações quanto à raça da população de 1872.

Tabela 3: Raça da população do Brasil de 1872

Raça	Total	Livres		Escravos	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Branco	3 781 110	1 967 118	1 813 992	0	0
Pardo	3 801 692	1 680 046	1 651 608	246 641	223 397
Preto	1 960 432	470 552	449 112	558 529	482 239
Caboclo	387 234	200 983	186 251	0	0

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo de 1872 - Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

Não há números de escravos brancos registrados. O índice de pessoas negras na condição de escravos era maior do que as livres. Costa e Silva (1990) esclarece que o foco era a exploração do trabalho. Assim, os homens eram os maiores alvos. Contudo, também havia interesses nas mulheres e nas crianças. A quantidade de mulheres escravas é menor. Outro aspecto que pode justificar o número menor de mulheres eram

as precárias condições dos navios durante a travessia do transatlântico e também a violência e o descaso estas sofriam na condição de escravas. Nesta direção, Pinsky (2011) informa que a proporção de mulheres aumenta quando cessa o tráfico oficial. A situação da mulher escrava adulta merece um cuidado e uma ampliação desta discussão, pois a vida destas mulheres era cercada de precariedade e exploração; as condições difíceis dos partos e o descaso do Estado favoreciam a continuação de um ciclo perverso de todas as formas de exploração inerente à escravidão.

> Foram os senhores das casas grandes que contaminaram as negras das senzalas. Negras tantas vezes entregues virgens, ainda molecas de doze, treze anos a rapazes brancos já podres das sífilis das cidades. Porque por muito tempo dominou no Brasil a crença de que para o sifilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem. (FREIRE, 1975, p. 375)

A violência contra a mulher também encontra raízes na escravidão e na condição da mulher escrava negra. O regime a que era submetida a violava de todas as formas, exaltava o preconceito e o constrangimento. Valentim (1990) mostra que, desde meninas, as mulheres escravas eram encarregadas de cuidar das crianças brancas, sendo preparadas desde cedo para esta função. A autora ainda sublinha que muitas delas também sofriam o assédio dos senhores de engenho e de seus agregados. Logo, pode-se ver o estado civil da população.

Tabela 4: Estado Civil da população de 1872

Estado Civil	Total	Livres			Escravos		
		Homens	Mulheres	%	Homens	Mulheres	%
Solteiro	6 503 324	2 977 146	2 751978	88	711 881	623 199	20,5
Casado	2 423 206	1 164 547	1 122 881	53,1	73 094	62 684	5,6
Viúvo	443 068	177 006	226 114	90	20 195	19 753	9

Fonte: Elaboração própria. Dados do censo de 1872 - Núcleo de Pesquisa em História Econômica Demográfica – NPHED

As três possibilidades do estado civil (solteiro, casado e viúvo) do homem livre apresentam índices maiores que do homem escravo. Os escravos casados representam

9% do total da população de escravos. O número de mulheres escravas casadas é significantemente menor do que as mulheres escravas solteiras, representando 10% desta população. O número de homens solteiros é maior nas duas situações.

O contexto das relações no período da escravatura era de submissões. Assim, a religião passa a ser um elemento utilizado para o controle e a dominação da população escrava. Fazer o escravo abandonar suas crenças, seu sagrado e religioso, significava fazê-lo se dissipar de um referencial de vida, assim o catolicismo vinha com a incumbência velada de gerar o conformismo da nova condição e "tornarem-se seres de nenhuma vontade de reagir ou se rebelar" (BARBIERI, 1998)[12]. Pinsky (2011) afirma que o escravo tinha que ser católico (PINSKY, 2011, p. 58). A tabela a seguir mostra que há uma predominância do catolicismo, inclusive na população de escravos.

Tabela 5: Religião da população de 1872

Religião	**Total**	**Livres**		**Escravos**	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Católicos	9 900 888	4 302 387	4 089 538	803 946	705 017
Acatólicos	29 590	16 312	11 435	1 224	619

Fonte**:** Elaboração própria. Dados do Censo de 1872 - Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

Os escravos católicos são 18% da população livre. Os não-católicos correspondiam a 6,6% dos católicos e a 0,1% da população total de escravos. Observa-se que o regime escravocrata cristão e católico se sobrepôs à religiosidade de origem africana, sendo católica a maior parte da população escrava. Souza Junior (2004) esclarece que a concepção do Sagrado no continente africano, ao menos antes do contato com o Cristianismo e o Islamismo, ligava-se às maneiras de sentir, viver, sonhar, representar, intervir e estar no mundo. O Cristianismo somado ao colonialismo feriu as visões de mundo africanas, pois destituiu o ser humano de seus sentimentos, pensamentos e experiências. O próprio batismo seguido da troca de nomes com a demonização das práticas africanas contribuía para o apagamento da história que traziam consigo.

[12] Fala extraída do documentário **Atlântico negro:** na rota dos orixás, com direção de Renato Barbieri.

Importante destacar que nas tradições culturais africanas, a oralidade é o grande veículo de transmissão de conhecimento que não se restringe ao que se fala, envolve os que se vê e sente, como pelas cores e pinturas, feitas muitas vezes no próprio corpo. Com estas vivências homens e mulheres conhecedores de suas culturas organizaram no Brasil as religiões de matrizes africanas ou religiões afro-brasileiras.

Deve-se registrar que a vivência dos africanos escravizados com o catolicismo carregado de rituais, santos e devotos com festas e procissões foi, para Souza Junior (2004), preconceituosamente chamado no Brasil de sincretismo, visto como a mistura do que traziam com o que viviam. O denominado sincretismo afro-católico foi construído em meio a conflitos e histórias de vidas do período da escravidão. Contudo, Souza Junior (2004) esclarece que "as religiões de matrizes africanas, conservaram sua independência com relação ao catolicismo, pois foram elaboradas a partir do universo africano, como por exemplo, a relação santo e orixá" (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 126).

Vê-se que mesmo à revelia do senhor, o escravo buscou construir sua história. Encontraram no catolicismo caminhos para entrelaçar com o que traziam. Souza Junior (2004) mostra que algumas expressões começam a ser mais conhecidas como *calundu*, utilizada no século XVII, fazendo referência a ajuntamentos festivos dos africanos, realizados muitas vezes no final de uma longa jornada de trabalho. "Os *calundus* eram momentos de celebração não somente da vida, mas de gritos de protestos contra a dor que o trabalho escravo institucionalizava em seus corpos" (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 127). O autor ainda esclarece que no século XVIII outra expressão ganha destaque: *batuque*, como uma maneira de recriar suas tradições. "Os batuques ecoavam em todos os lugares e em diferenciados momentos" (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 127). Calundus e batuques, além de firmarem a cultura que traziam, representavam também uma forma de enfrentamento ao sistema que buscava apagar suas tradições e suas vidas. A Revolta dos Malês, que ocorreu na cidade de Salvador em janeiro de 1935, lutava contra a escravidão e a imposição católica. Foi um importante movimento que pode ser considerado uma luta contra a manipulação religiosa a que eram submetidos. As religiões de matriz africana são estruturadas em torno da noção de casa, ou seja, de casa para celebração. Inicialmente realizavam encontros modestos, sob árvores, com altares improvisados, ao lado de santos católicos. As religiões de matriz africana giravam em torno das relações com a natureza. Água e as plantas são elementos que possuem enorme significado. A água representa as idas e vindas, as modificações, a proteção e, na natureza, pela relação direta com a terra encontra-se o que cura, adorna e alimenta. A

ancestralidade e o papel do ancião, dos mais velhos, representam a sabedoria, a perseverança e o respeito. A dimensão festiva afirma os laços de solidariedade e a comida serve para agradar, reunir, congregar e presentear, sendo sempre acompanhada pela dança. "Através das danças as pessoas tornam-se divinas" (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 133). A noção da continuidade de existência, em que a morte não é um aniquilamento, mas um retorno ao mundo dos antepassados é um elemento importante das religiões de matrizes africanas.

A depreciação e a demonização das práticas religiosas africanas foram iniciadas pela igreja católica, a que mais tarde somaram-se a policia e a imprensa (SOUZA JUNIOR, 2004). Atravessadas de preconceito e desconhecimento, as religiões de matrizes africanas tiveram que reunir forças para resistir e enfrentar a deturpação de seus propósitos.

O cenário do extenso período da escravidão foi constituído parte de uma população de estrangeiros de diferentes nacionalidades que também deixaram suas marcas, costumes e descendência no Brasil. Quanto à nacionalidade, a tabela abaixo traz índices sobre a origem dos escravos no período de 1872.

Tabela 6: Nacionalidade da população de 1872

Nacionalidade	**Total**	**Livres**		**Escravos**	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Brasileiro	9 548 346	4 139 274	4 036 624	719 632	652 816
Estrangeiro	382 132	179 425	64 349	85 538	52 820

Fonte**:** elaboração própria. Censo de 1872 (DGE, 1876) - Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

A população de escravos estrangeira corresponde a 10% da população de escravos brasileiros. O dado não significa que a população de escravos diminuiu, mas que neste período foi cessando o tráfico de escravos pelo transatlântico. A seguir, pode-se ver a origem da população estrangeira.

Tabela 7: Nacionalidades da população estrangeira de 1872

Africanos	Livres	138 358
	Escravos	37 699
Alemães		40 056
Austríacos		814
Argentinos		1 529
Belgas		486
Bolivianos		944
Chineses		554
Dinamarqueses		223
Franceses		6 837
Grego		134
Espanhóis		4 056
Holandeses		569
Húngaros		24
Ingleses		3 387
Italianos		8 222
Japoneses		14
Mexicanos		12
Norte-americanos		2 166
Orientais		3 635
Paraguaios		2 908
Persas		38
Peruanos		399
Portugueses		125 876
Russos		98
Suíssos		2 421
Suecos		179
Turcos		10
S./Inform.		484
Total		382 132

Fonte: elaboração própria. Censo de 1872. (DGE, 1876) - Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED.

A presença da população estrangeira no Brasil era mobilizada, naquele período, por interesses mercantis da época, como as plantações e mineração. Dentre as mais numerosas estão os portugueses, seguidos pelos alemães, italianos, franceses e espanhóis.

Quanto à instrução, a próxima tabela mostra seus índices. Pode-se observar que o homem livre era o que possuía mais instruções, ou seja, era alfabetizado e sabia ler e

escrever. Nesta direção, Ribeiro (2007) explica que a formação da elite colonial masculina era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora dos interesses da camada dominante portuguesa.

Tabela 8: Instrução da população de 1872

Instrução	Total	Livres			Escravos		
		Homens	Mulheres	%	Homens	Mulheres	%
Sabem ler e escrever	1 565 454	1 013 078	550 973	99,91	958	445	0,09
Analfabetos	8 365 024	3 305 621	3 550 000	82	804 212	705 191	18

Fonte**:** Elaboração própria. Dados do Censo de 1872 - Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

O universo de mulheres livres que sabiam ler e escrever representa a metade do universo masculino. Valentim (1990) esclarece que não eram todas as mulheres brancas que iam para a escola; muitas filhos de colonos menos abastados nunca aprendiam a ler e escrever, e mesmo as meninas das famílias mais abastadas ficavam em total ignorância, sendo apenas preparadas para as atividades domésticas, ou seja, para serem mães e esposas. A autora destaca que a "história do Brasil é centrada no colonizador europeu, macho e adulto" (VALENTIM, 1990, p. 34). O número de mulheres alfabetizadas é maior do que o das mulheres que apenas sabiam ler e escrever. Dentre os escravos, os homens também possuíam mais instrução. Os escravos com instrução são 17,9% da população livre. Ao retomar dados levantados na introdução do trabalho, vê-se que o negro atravessou séculos enfrentando adversidades para se escolarizar e que ainda hoje 23,5% da população das comunidades remanescentes de quilombos não sabem ler. Aqui são expostos dados sobre a frequência escolar.

Tabela 9: Frequência escolar da população de 1872

Frequência Escolar	Total	Livres		Escravos	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Frequentaram escola	251 792	155 622	96 170	0	0
Não frequentaram escola	8 670671	779 343	789 110	114	114
Sem informações da frequência escolar	440 642	2 782	3 706	147 806	132 054

Fonte**:** Elaboração própria. Dados do censo de 1872 – Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

Estas informações mostram que a escola havia sido estruturada para uma minoria privilegiada, muito distante da população escrava. O escravo não ia para escola. Ribeiro (2011) comprova que

> A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para o outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse diante do regime de vida a que estava submetida em ingressar e submeter a escola. (RIBEIRO, 2011, p. 59)

A exclusão da criança negra escrava era uma prática reforçada e reproduzida inclusive pelos jesuítas, consideravam desnecessária escolarização dos negros. Eram proibidos de frequentar locais de ensino. A presença dos negros nos locais de ensino era admitida apenas para o trabalho.

> A Companhia de Jesus não só abençoou a escravidão, como também manteve escravos. Enquanto os Jesuítas. Enquanto os jesuítas buscavam a salvação das almas através do conhecimento das leis de Deus e da propagação da fé, os tidos por desalmados – os negros – serviam de sustento para tal empreendimento. (VALENTIM, 1990, p. 35)

Nos tempos atuais ainda são enfrentadas diferentes situações, pela localização das escolas dentro das comunidades remanescentes de quilombos. A escola objeto desta pesquisa foi inaugurada em 2009; isso quer dizer, em anos anteriores o acesso à escola era precário. Com a luta das lideranças e dos membros das comunidades foi levantada a

primeira escola que oferecia Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos próxima a residência dos membros das comunidades.

Valentim (1990) elucida que as crianças que eram nascidas das escravas eram em grande número filhas de brancos, que podiam ser os senhores, seus agregados, capatazes, padres, resultando num grande número de crianças pardas. A criança escrava, quanto menos negra fosse, mais era tida como inteligente e escolhida para executar tarefas mais elaboradas e de maior grau de confiança; as mais escuras ficavam encarregadas de tarefas mais rudes (VALENTIM, 1990). Vê-se que a cor representaria grau de inteligência e capacidade.

A tabela abaixo traz os dados sobre as pessoas com deficiências no referido período.

Tabela 10: Pessoas com deficiências da população de 1872

Deficiências[13]	**Total**	**Livres**			**Escravos**		
		Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Cegos	15 885	7 990	5 409	13 399	1 504	982	2 486
Surdos	11 719	6 538	3 863	10 401	728	590	3 804
Aleijados	41084	23 656	9 823	33 479	4 680	2 925	7 605
Alienados	9 447	4 838	3 449	8 287	637	523	1 160
Dementes	5 130	3 103	2 027	5 130	374	333	707

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo de 1872 - – Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

Os números mais altos são de pessoas com deficiência física, seguindo para cegos, surdos, alienados e, por fim, dementes. Freire (1975) informa que se contava um alto número de natimortos entre os negros – o que indica que as condições de vida da gestante escrava e do parto eram desfavoráveis ao nascimento e crescimento de um

[13] Foram mantidas as expressões utilizadas no Censo de 1872 (DGE, 1876) - Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED, Aleijados, alienados e dementes.

recém-nascido. Este era também um dos fatores geradores de deficiências físicas. Mais uma vez, os dados se aproximam com resultados de estudos e levantamentos da atualidade. No mapeamento realizado durante a pesquisa, nas comunidades remanescentes de quilombos no município de Eldorado, com o objetivo de registrar as pessoas com deficiências que residiam nas comunidades, a deficiência física e a cegueira aparecem com números mais elevados. Muitas das causas destas deficiências estão vinculadas às precárias condições de vida. Os resultados indicam que as comunidades ainda vêm se submetendo ao abandono, opressão e descaso, não tendo seus direitos atendidos.

Sobre a idade da população escrava de 1872, vê-se o seguinte:

Tabela 9: Idade da população escrava no Brasil (1872)

Grupos	Categorias	Homens	Mulheres
Meses	1° mês	0	0
	2° mês	0	0
	3° mês	1	1
	4° mês	0	0
	5° mês	0	0
	6° mês	3	1
	7° mês	0	0
	8° mês	1	1
	9° mês	0	1
	10° mês	1	1
	11° mês	337	282
Anos	1 ano	9.525	8.787
	2 anos	13.842	12.508
	3 anos	16.586	14.653
	4 anos	18.427	16.428
	5 anos	22.941	20.389
Quinquênios	6-10 anos	72.893	65.661
	11-15 anos	74.342	65.983
	16-20 anos	85.312	74.789
	21-25 anos	88.005	79.143
	26-30 anos	95.332	86.020
	31-40 anos	110.344	99.016
Decênios	41-50 anos	86.114	71.703
	51-60 anos	54.865	44.162
	61-70 anos	27.562	22.947
	71-80 anos	12.074	10.079
	81-90 anos	5.822	4.701
	91-100 anos	2.323	2.030

Maiores de 100 anos	553	479
Não determinados	1.436	1.213

Fonte: elaboração própria. Censo de 1872 (DGE, 1876) – Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHED

Havia escravos nas diferentes faixas etárias, inclusive bebês. Contudo, perante o total da população de escravos este número representa apenas 0,040%. De acordo com os estudos de Valentim (1990), os recém-nascidos e bebês escravos eram considerados um entrave para os senhores de engenho, pois comprometiam o ritmo do trabalho de suas mães em suas ocupações agrícolas ou domésticas, deste modo, muitos ficavam entregues a berços ou redes o dia todo. Quanto mais baixo os meses de vida, menor a incidência de vida. Estes resultados mostram que, devido à vulnerabilidade deste período e dos cuidados que carece, muitos podem não ter sobrevivido. Os números mais elevados estão entre as idades de 6 e 40 anos. O número de crianças e adolescentes na condição de escravos é alto. Valentim (1990) mostra em seus estudos o papel da criança negra escrava, que era o de ser companheira de brinquedo para as crianças brancas. Contudo, a palavra companheiro não expressa parcerias, e sim, na verdade um objeto de entretenimento da criança branca. "Desde pequeno aprendia que deveria servir não como alguém com significado valorativo, mas como sombra, vulto ou presença insignificante" (VALENTIM, 1990, p. 30).

Na obra *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freire traz descrições do papel da criança escrava na casa grande:

> Nos próprios jogos coloniais de sala surpreendem-se tendências sadistas: no "jogo dos beliscões", tão queridos entre as crianças do século XVII e XIX. Belisco medroso e tímido por parte da criança escrava e doloroso e forte quando dado pelos meninos brancos. (FREIRE, 1975, p. 368)

Sadismo e abuso da condição do branco aparecem entre as crianças, como destacado no excerto acima. A perversidade e a indiferença lançados pela lógica escravista marcaram a vida de inúmeras pessoas, desde a infância. Muitas dessas crianças cresceram carregando os reflexos de todo tipo de violação humana. Moura (1958) combate a visão de bons tratos que as senhoras, *sinhás*, despendiam às crianças escravas. O autor revela que durante a escravidão as crianças negras recebiam os restos da alimentação da família e comiam no chão, como animais, sedentos por alimentos em torno de uma mesa (MOURA, 1958). Pinsky (2011) completa esta informação ao

descrever que muitas dessas crianças foram violentamente mortas a mando das senhoras brancas por serem supostamente considerados filhos de seus senhores.

Não há dúvidas que as condições de vida dos escravos eram péssimas. Foram submetidos às condições mais miseráveis e desumanas. Castiano (2010) explica que trabalhavam o dia todo nas plantações, sendo chicoteados o tempo todo, sem razão plausível. Tanto no inverno quanto no verão andavam sempre descalços, possuíam uma calça de linho e uma camiseta para o ano todo. Dormiam no chão ou em estrados, a alimentação era precária, constituída de restos. Além disso, estavam o tempo todo sob o perigo de serem vendidos. Encontravam consolo no período noturno, em suas canções que, muitas vezes com duplo sentido, expressavam seu sonho de liberdade. Dentro da lógica do sistema escravista o escravo era uma mercadoria, um objeto. Todavia, resistiram e constituíram um espaço com estrutura política e econômica: os quilombos. Foi neste lugar que reconstruíram suas histórias e resgataram seus costumes. Foi aí, no berço dos quilombos, que muitas crianças tiveram infância, receberam alimento, cuidado e se educaram.

Com o fim da escravidão, Martins (2008) mostra que os libertos que retornaram à África no século XIX constituíram comunidades com identidade diferenciada, referenciada na cultura brasileira: língua, nomes e sobrenomes, hábitos, religiosidade e até mesmo as celebrações do calendário cultural-religioso. Isso evidencia o apagamento da cultura africana que os negros escravizados trouxeram para o Brasil. Os hábitos e costumes impostos no período da escravidão buscavam dissipar tudo que traziam consigo. Assim, ao retornar à África não se encontravam nos grupos ali constituídos. Os libertos que retornavam à África fizeram parte de um grupo muito amplo, que realizou na primeira metade do século XIX sua viagem de volta ao continente, sobretudo em cidades costeiras no entorno e proximidades do Golfo de Benin, local onde se construiu uma forte expressão de retornados. Importante destacar que, a partir de 1830, no Brasil, os negros libertos eram tratados muitas vezes como indesejáveis, sendo esta uma das razões para o movimento de volta à África, o que revela um descaso com a condição do negro ex-escravo. A volta à África se colocaria quase como uma forma de deportação não explícita, como um caminho indesejável de saída assumido por setores da população negra. A maioria das saídas em direção à África ocorreu a partir da Bahia, mais especificamente do porto de Salvador.

A partir da abolição da escravatura, outras indigências marcaram a vida do negro no Brasil, como a falta de emprego, de terras e de condições de vida. Muitas

foram as consequências, como a miséria e o abandono, sendo o retorno à África uma das poucas possibilidades de uma vida melhor. Foi nos quilombos que muitos encontraram oportunidades e acolhimento.

A condição do negro no Brasil pós-abolição da escravatura merece um debate que chegue inclusive nas séries iniciais dos anos de escolarização. Os próprios livros didáticos precisam aprofundar esta discussão e mostrar aspectos importantes do passado que persistem no presente. É preciso conhecer para perceber que o descaso continua e que o enfrentamento de adversidades persiste.

2.5 Quilombos da atualidade

Na atualidade, Arruti (2008) comenta que muitas são as expressões que podem fazer menção às comunidades remanescentes de quilombos, como, por exemplo, *terras de pretos*, *mocambos* e *comunidades negras rurais*. O importante é que a expressão fortaleça a ideia de grupo, e não de indivíduo, pois o coletivo fortalece as lutas políticas.

De acordo com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º, são consideras comunidades remanescentes dos quilombos

> [...] os grupos étnicos raciais que possuam trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com formas de resistência à opressão histórica sofrida, e acima de tudo, que se auto-reconheçam como descendentes de escravos. (BRASIL, 2003)

A identificação e o reconhecimento das comunidades, assim como o processo de ocupação das terras, estão firmados no artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988).

Bennett (2010) esclarece que, para a regularização dos territórios quilombolas, as comunidades devem encaminhar à Fundação Cultural Palmares[14] (FCP) uma declaração na qual se identificam como comunidade quilombola e que assim desejam

[14] Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem por finalidade promover e preservar a cultura afro-brasileira (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2010).

ser reconhecidas. Desse modo, caberá à Fundação expedir uma Certidão de autorreconhecimento em nome da mesma. Após a certidão emitida pela FCP, o processo para regularização fundiária segue para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que fica responsável pelo levantamento territorial, pelos estudos antropológicos e históricos a serem elaborados a partir dos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação e que delimitará e demarcará a área a ser titulada aos quilombolas. Este relatório determinará a certidão final.

No estado de São Paulo, o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) fica responsável pela certificação e reconhecimento das comunidades. A oficialização destes espaços favorece o acesso aos bens e serviços, como saúde, educação e justiça social.

A Constituição Federal de 1988 apresenta, em diferentes capítulos, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país e o direito à expressão e manifestação cultural. Assim, vale ressaltar o Artigo 3º, que apresenta um dos objetivos fundamentais da República Federativa: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Os artigos 215 e 216 incentivam e valorizam a difusão da manifestação cultural do Brasil. Logo, aparece no artigo 216 o reconhecimento da história que compõe a memória das comunidades remanescentes quilombolas, descrito nas seguintes palavras: "Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" (BRASIL, 1988).

A Fundação Cultural Palmares traz a seguinte definição de *quilombolas*: "descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos" (BRASIL, 2013). Toda essa trajetória histórica marcada pela luta pela vida e pela dignidade humana evidencia a necessidade de se recuperar a historicidade das comunidades, assim como de suas raízes. Além do mapeamento do número das comunidades de todo o Brasil, deve-se realizar um acompanhamento do acesso que essas comunidades vêm tendo às condições de saúde, educação escolar, saneamento básico, moradia e trabalho. Além da fidedignidade a suas histórias e matrizes, pois se considera uma agressão à memória, um descaso a esse passado que se mantém vivo no presente.

A Tabela 11, abaixo, apresenta as comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultual Palmares.

Tabela 11: Comunidades Remanescentes de Quilombos do Brasil certificadas pela Fundação Cultual Palmares no ano de 2012

Estados	Número de comunidades
Bahia	425
Maranhão	297
Minas Gerais	168
Pernambuco	108
Pará	103
Rio Grande do Sul	89
Mato Grosso	65
Alagoas	61
São Paulo	45
Piauí	64
Paraná	34
Paraíba	32
Espírito Santo	30
Tocantins	27
Ceará	38
Goiás	23
Rio de Janeiro	27
Rio Grande do Norte	21
Mato Grosso do Sul	21
Sergipe	25
Santa Catarina	11
Roraima	7
Amazonas	1
Amapá	27
Total	1 657

Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2013.

Varjão (2010) esclarece com mais detalhes que para uma comunidade ter acesso à política de regularização de seus territórios é necessário que ela primeiramente se autorreconheça como um quilombo. É preciso também que haja uma relação histórica com o território reivindicado. Esses fatores devem constar do pedido de autodefinição enviado à Palmares, que é a instituição responsável pela análise das informações e pela emissão da Certidão de Autorreconhecimento. Após a emissão do certificado, é preciso adquirir o documento definitivo de posse da terra, emitido pelo Incra, ou seja, a titulação, que garante a propriedade do território. O Incra é responsável pelo levantamento territorial e estudos antropológicos e históricos, para a demarcação da área a ser titulada. Sintetizando, pode-se dizer que este processo abrange as etapas de autorreconhecimento, certificação e titulação.

Para que o processo de titulação tenha início, as comunidades interessadas devem entrar em contato com a Superintendência Regional do Incra do seu estado. A partir daí, o Instituto inicia o estudo destinado à confecção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do território. A etapa seguinte é a de análise dos dados coletados e elaboração do relatório final. Relatório aprovado, o Incra publica uma portaria de reconhecimento que declara os limites do território quilombola. Segue-se, então, a tão esperada regularização fundiária, quando não-quilombolas são removidos das terras demarcadas e os imóveis particulares, desapropriados. Somente após esse processo é concedido o título de propriedade (que é coletivo e inalienável) à comunidade, em nome da associação dos moradores da área. O título é registrado no cartório de imóveis. De 1995 até hoje, foram emitidos 113 títulos. São mais de 900 mil hectares distribuídos entre 183 comunidades, beneficiando 11.506 famílias quilombolas (VARJÃO, 2010). Para se chegar à titulação das terras, transcorre-se um período longo; ao final, a comunidade passa a ter o título e a posse da terra.

Ao analisar os números citados, aparecem alguns contrastes que merecem destaque; por exemplo, se desde 1995 foram emitidos apenas 113 títulos definitivos, significa que das 1.657 comunidades certificadas, 1.544 ainda não possuem o título de suas terras, ou seja, apenas 6,7% possuem a regularização das terras. A maioria das comunidades ainda não possui a titulação e nem a posse das terras.

Há conflitos históricos e ainda presentes nestes espaços mobilizados pela posse e titulação das terras. Pela história de massacre e opressão imposta pelo trabalho escravo, os membros das comunidades deveriam ter o título e a posse das terras efetivamente garantidos e instituídos. Contudo, esta realidade traz consigo uma luta que

envolve morte e abandono. Muitas lideranças são perseguidas na luta por suas terras. O latifundiário, como atesta nossa história, muito frequentemente se tem servido de violência para impor seu curso e seu privilégio. A classe opressora, latifundiária, foi em muitos casos realizada violentamente (GUIMARÃES, 2011).

2.6 Quilombos do Estado de São Paulo

Segundo os dados do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (2011), no Vale do Ribeira de Iguape, região Sul do estado, estão 27 quilombos reconhecidos, sendo que 6 deles são titulados. Para Carvalho (2006),

> No Vale do Ribeira, entre os grupos reconhecidos como "comunidades remanescentes de quilombos", existem aqueles cuja história pretérita aparece claramente relacionada à história da escravidão, compreendendo elementos tais como fuga e relativo isolamento geográfico como é o caso de São Pedro e Galvão. (CARVALHO, 2006, p. 7)

Careno (2005) apresenta em seus estudos que o Vale do Ribeira recebeu da UNESCO, em 1999, o título de "Patrimônio natural, socioambiental e cultural da humanidade". O Vale do Ribeira localiza-se entre os estados de São Paulo e Paraná, estendendo-se ao longo de 2.830.666 hectares (28.306 quilômetros quadrados) – 1.119.133 hectares no Paraná e 1.711.533 hectares em São Paulo. Trata-se da maior área contínua de Mata Atlântica preservada do Brasil. Bioma considerado um dos mais ricos conjuntos de ecossistemas em termos de diversidade biológica do Planeta, a Mata Atlântica hoje está reduzida a 7% de sua área original, ou a aproximadamente 100 mil quilômetros quadrados. Desse total, 23% se situam no Vale do Ribeira, com seus 2,1 milhões de hectares de florestas, 150 mil de restingas, 17 mil de manguezais e 200 quilômetros de uma costa recortada por um conjunto de praias, estuários e ilhas (CARENO, 2005).

Figura 1: Vale do Ribeira de Iguape no estado de São Paulo e municípios de abrangência



Fonte: Sistema de Informação de Bacia Hidrográfica do Vale do Ribeira de Iguape e Litoral, CBH-RB. Disponível em: <http://confins.revues.org/6484?!lang=pt> Acesso em : 18 de janeiro de 2015.

Em contraposição ao rico patrimônio ambiental e cultural, estudos como o de Ramos (2009), Carvalho (2006)[15] e Americo (2010)[16] apontam que são os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo (RAMOS, 2009). Contudo, nesta região, segundo Carvalho (2006), "o Vale do Ribeira comporta uma multiplicidade de tempos e espaços simultâneos, representações dos vários sujeitos que hoje vivem ou atuam lá" (CARVALHO, 2006, p. 9). A autora quer nos mostrar que nesta região estão pequenos proprietários, reservas florestais, remanescente de quilombos, indígenas, ribeirinhos, companhias mineradoras, entre outras populações que vão compondo o perfil e a produção do Vale do Ribeira.

Carvalho (2006) elenca alguns desafios enfrentados pelas comunidades do Vale do Ribeira, como a grilagem de terras por fazendeiros e ameaça de inundação por uma barragem que seria construída em Tijuco Alto, ao longo do rio Ribeira de Iguape, com o fim de fornecer energia elétrica para a Companhia Brasileira de Alumínio, uma

[15] CARVALHO, M. C. P. **Bairros Negros do Vale do Ribeira**: do escravo ao quilombo. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

[16] AMERICO, M. C. **Quilombo Ivaporunduva**: evolução histórica e organização territorial e social. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

empresa do grupo Votorantin, e por outras três barragens, Itaóca, Funil e Batatal, que seriam construídas também ao longo do Ribeira. Em sua pesquisa, levantou importantes informações sobre o povoamento do Vale do Ribeira. Como o fato desse povoamento ter sua origem nos primeiros anos de colonização, em 1502, no século XVI, em meio às disputas entre portugueses e espanhóis, constituíam-se os povoados que viriam a formar Iguape e Cananéia. No século XVII, foi encontrado ouro no interior, às margens do rio Ribeira de Iguape, tendo se formado o povoamento que deu origem à primeira cidade do interior do Vale, Xiririca (atualmente Eldorado). O Vale do Ribeira é constituído geograficamente por áreas protegidas, serras e inúmeros rios de navegação perigosa, a região continuou atraindo populações perseguidas pelo bandeirantismo escravagista. Isso criou ali um importante refúgio tanto para a população negra, quanto para a indígena (CARVALHO, 2006).

O Anexo 3 [17] traz fotografias que ilustram a região do Vale do Ribeira de Iguape. Nas fotos se vê a região marcada de serras e vales. Ainda é mostrado o trajeto percorrido para se chegar até as comunidades, da cidade de Porto Feliz, SP, até Eldorado, SP, passando pelas Rodovias Castelo Branco, Rodoanel Mário Covas, Régis Bittencourt (BR 116), curva na Estrada S 193, Rodovia Benedito Pascoal de França e destino Eldorado, SP. As cidades do trajeto são: Osasco, Embu, Itapecerica da Serra, São Lourenço da Serra, Juquitiba, Santa Rita do Ribeira, Miracatu, Juquiá, Registro, Jacupiranga e Eldorado. Para se chegar até as comunidades é necessário percorrer mais 45 km na Rodovia SP 165, até o km 40.

Existem outros trajetos para se seguir, mas o escolhido para a viagem de carro foi o mencionado acima. Trata-se de uma Rodovia de considerada movimentação, pois liga a região Sul do estado e aos portos. Segundo o Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte (DNIT, 2012), a Rodovia Régis Bittencourt, BR 116, é o trecho entre São Paulo e a divisa entre o Paraná e Santa Catarina, no limite entre Rio Negro e Mafra.

No Anexo 3, nota-se que a Rodovia SP 165, liga Eldorado até as comunidades quilombolas É de pista simples, com várias curvas sinuosas, e beira o Rio Ribeira de Iguape. Não há acostamento. A rodovia corta as serras do Vale do Ribeira. Os horários de ônibus para as comunidades são escassos. Há duas vans que levam inclusive os professores, que sai da cidade de Eldorado às 6h, depois às 10h30 e no final da tarde, às

[17] Em anexo 3 constam as fotografias.

16h. Na pista há pontos de ônibus. Diariamente os horários são às 7h, ao meio-dia e às 17h. As vans são serviços de particulares e o ônibus pertence à Empresa Princesa dos Campos. Contudo, não oferece condições de segurança e nem de conforto aos passageiros. Para em Itapeúna, Distrito de Eldorado, e segue adiante; vai até o bairro Castelhano; não entra nas comunidades, deixa os passageiros nos pontos da pista – o que significa que os membros da comunidade têm um longo caminho pela frente, exceto aqueles que moram na beira pista. Os que residem em São Pedro e Galvão, além da travessia do rio Ribeira de Iguape, têm uma estrada de terra de 8 km pela frente. Em Nhunguara, um trajeto íngreme que leva até as residências, e em Pedro Cubas de Baixo e de Cima têm de vencer a travessia do rio e também estrada de terra. Esta é uma realidade do trabalhador do campo, seja ele quilombola, assentado ou ribeirinho.

A rodovia que liga as cidades de Edorado, Iporanga e Apiaí apresenta muitos riscos aos motoristas e pedestres. Nesta localidade existem três telefones públicos ao longo dos 40 km: um em Itapeúna, outro na entrada da Comunidade Quilombola Sapatu e um na entrada da Comunidade André Lopes. Conforme Furquim e Silva (2012) em dias de chuva a situação se agrava, pois em vários pontos da estrada a água das chuvas acaba inundando a pista. Muita lama e barro misturado aos buracos acabam dificultando a passagem de veículos, e quem mais sofre são os moradores das comunidades que utilizam o transporte coletivo, pois normalmente em dias chuvosos não há circulação. As comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado estão localizadas em torno do Rio Ribeira de Iguape. Na época de chuva, o rio chega a invadir residências.

Dentro das comunidades, também é muito comum encontrar plantações de bananicultura. Ali, as estradas são de terra e seguem a característica geográfica do local, de áreas íngremes. Por se tratar de uma região de fartas bacias hidrográficas, uma das lutas enfrentadas pelos membros das comunidades é contra a instalação de barragens hidrelétricas ao longo do Rio Ribeira de Iguape. Segundo o Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB, 2011), a Companhia Brasileira de Alumínio, empresa do Grupo Votorantim, pretende gerar 150MW de energia; para tanto, vem construindo hidrelétricas em diversos pontos do país. Se as barragens chegarem a ser construídas nessa região,

> [...] inundarão permanentemente uma área de aproximadamente 11 mil hectares, incluindo cavernas, Unidades de Conservação, cidades, terras de quilombos e de pequenos agricultores, As barragens estão projetadas para o Médio e Alto Ribeira, regiões com maior presença da agricultura familiar e comunidades quilombolas. (MOAB, 2011)

Essa é mais uma das lutas enfrentadas pelos pequenos agricultores e comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. Segundo relatos dos membros das comunidades, a fixação no vale do Ribeira de Iguape se deu pela dificuldade de serem encontrados em meio às matas e por ser o um rio de altas correntezas. Outro fato é que da maior parte das comunidades se tem vistas para o rio, de onde possivelmente se avistava a chegada de invasores.

Dentre os desafios enfrentados pelos membros das comunidades, além do movimento contra a instalação de barragens, estão as constantes lutas por melhorias da prestação dos serviços públicos de saúde, saneamento básico, educação, moradia, transporte e comunicação. Os mais velhos almejam uma vida melhor na comunidade e não fora dela. Para se ter acesso às comunidades de Eldorado que se localizam do outro lado do rio, existem quatro possibilidades: a travessia do rio com balsa ou barco; pela ponte que liga a Rodovia SP 165 à Comunidade Ivaporunduva; de lá é possível ter acesso pelas estradas de terra às Comunidades São Pedro e Galvão; e com canoa. O ônibus não atravessa a ponte, mas deixa os pedestres na rodovia. No Anexo 3 há ilustrações destas conduções e trajetos.

O meio mais comum utilizado para a travessia do rio é a balsa. Em Eldorado existem dois pontos do rio com balsas: na altura do Bairro Batatal, apresentado nas fotos, e na altura da Comunidade São Pedro, Galvão e Ivaporunduva. A travessia com barco também é comum. Também utilizam canoas que são talhadas nas próprias comunidades. A construção da ponte é recente e foi finalizada em 2010. Antes das balsas e das pontes, era preciso enfrentar a correnteza do rio em barcos e canoas. Crianças e idosos tinham de enfrentar o rio para irem à escola e ao médico em Itapeúna. Vê-se que os membros das comunidades se depararam por anos com o descaso público de diferentes ordens. A construção da ponte nesta localidade trouxe benefícios aos moradores da Comunidade Ivaporunduva e das demais que têm a opção de fazer este trajeto. Contudo, há questionamentos sobre o local de sua instalação, como o fato de estar mais próximo a determinadas comunidades do que a outras.

A pesquisa foi realizada nas Comunidades Remanescentes de Quilombos São Pedro e Nhunguara pelo motivo das alunas com deficiências da escola pesquisada serem residentes nestas comunidades. Esta realidade exigiu um desdobramento maior sobre estas localidades, pois a vida da pessoa com deficiência se dava naquele espaço.

2.7 Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro

2.7.1 Origem do quilombo

A Comunidade São Pedro está localizada no município de Eldorado, a aproximadamente 60 km do centro da cidade. O acesso à comunidade se dá por travessia do Rio Ribeira de Iguape, de balsa ou barco, na altura do km 41 da SP-165. Para se chegar até a vila da comunidade, percorrem-se 8 km de estrada de terra. Atualmente, há na comunidade 42 famílias e uma extensão de 4 558 20 hectares de terras. No anexo 3 há registro fotográfico da entrada da comunidade.

Segundo Carvalho (2006), fazia-se a penetração para o interior do Estado pelo rio Ribeira de Iguape. Com a disseminação da descoberta de ouro para além de Iguape, criaram-se as condições para a formação dos primeiros núcleos de povoamento rio acima: Ivaporunduva, Xiririca, Apiaí e Paranapanema. A partir do século XVII, as incursões tornam-se mais frequentes, fazendo nascer mais de 12 localidades voltadas para a extração do ouro.

Carvalho (2006), mostra em seus estudos que com o encerramento, em 1763, das atividades da Casa de Fundição de Iguape, finalizava-se também o período mais expressivo da mineração de lavagem que durou quase dois séculos. Embora a atividade mineradora tivesse sido reduzida em Eldorado, antiga Xiririca, ela continuou em menor escala até meados do século XIX, quando se esgota o ouro de aluvião. No final da exploração do ouro, muitos fazendeiros e exploradores saíram da região. Pode-se explicar a formação, ou pelo menos o adensamento populacional negro em bairros como São Pedro, Sapato, e Galvão, antigamente denominado Barra do São Pedro, localizados à margem esquerda do Ribeira, com base na lógica da expansão territorial em busca de terras férteis para o plantio.

A Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro, antiga Lavrinha, tem sua história de constituição atrelada a Bernardo Furquim, escravo fugido que iniciou a formação da Comunidade São Pedro. Este espaço que ele foi capaz de constituir ficou conhecido como “um pequeno reinado africano em pleno Brasil” (CARVALHO, 2006, p. 30).

Carvalho (2006) traz em sua pesquisa relatos escritos de Jovita Furquim de França, liderança da Comunidade Galvão em 2005 e bisneta de Bernardo Furquim, que mostram elementos importantes desta trajetória, desde sua chegada às terras da comunidade até sua constituição familiar.

> Chegou em Pedro Cubas de Cima, em um acampamento de lá, Bernardo Furquim, Benedito Machado dos Santos e Antonio Machado dos Santos. Mulheres eram Rosa Machado dos Santos, Perpétua e Coadi. A Coadi era amante dele. Não permaneceram em Pedro Cubas, lá encontraram parceiros, também fugidos que falaram que a frente, em dois dias de viagem, encontraria um lugar com terra boa e rio com peixe e assim que preparassem a terra, poderia voltar a Pedro Cubas para pegar sementes. Encontraram o lugar, que já era São Pedro, mas não tinha esse nome, trataram a terra, buscaram a sementes e começaram a viver ali. Logo, seus filhos começaram a nascer. Com as duas mulheres, Coadi e Rosa Machado, tiveram 24 filhos e 39 netos. As parteiras eram as próprias mulheres que ajudaram umas as outras. Bernardo foi vendido como escravo aos 12 anos de idade, conseguiu fugir, aos 18 anos. (Jovita Furquim de França, CARVALHO, 2006, p. 30)

Oliveira (2004) menciona que na simbologia dos povos africanos, a mulher e a terra têm um papel fundamental, ambas estão ligadas pela capacidade de fecundar, garantindo a sobrevivência do grupo e da ancestralidade. A renúncia da procriação significa o rompimento com a corrente vital que os une aos ancestrais. Daí, a estima pela maternidade e a valorização da sexualidade. "Na África negra, a mulher ocupa o centro dinâmico da comunidade, goza de respeito profundo" (OLIVEIRA, 2004, p. 121). Como a maternidade tem um forte sentido cultural na África negra, a poligamia pode acabar sendo incentivada. Bernardo Furquim chega nas terras de São Pedro com mais três mulheres e com duas delas teve 24 filhos. Muitas relações familiares foram constituídas em torno destes laços de parentesco. Segundo os registros, Bernardo Furquim e as mulheres eram conhecidos pela destreza de andar pela mata e caçar.

Segundo Bandeira (1988), a família poligâmica se fez presente em outras comunidades quilombolas do Brasil. Composta por um homem, várias mulheres e seu filhos, remetem ao modelo africano de constituição familiar "no qual cada mulher tem sua choça particular, vindo o homem comer e dormir regularmente na casa delas, em cada uma por vez" (BANDEIRA, 1988, p. 144).

Outro destaque foi a capacidade de liderar e edificar, construindo, com sua força de trabalho, um vilarejo.

> Fizeram uma fábrica de pinga e uma fábrica de farinha de mandioca e também uma roda que funcionava com água para pilar. Depois, fizeram uma fábrica de carvão. São Pedro chamava Lavrinha. Construíram uma canoa para levar seus produtos para venda. Assim, trabalhando dia e noite, Bernardo Furquim conseguiu ter uma fazenda de boi, que começou com 12 vacas leiteiras. Quando ele fazia mutirão para trabalho, conseguia liderar cerca de 150 pessoas. (Jovita Furquim de França em CARVALHO, 2006, p. 30)

Bernardo procedia de Minas Gerais, tinha muitas cicatrizes e feridas no ombro e segundo relatos, era por carregar pedras em mineração. De Minas Gerais, ainda segundo os relatos de seus bisnetos, foi levado para Campinas e fugiu de lá. Ainda contam que, pouco antes de falecer, estando doente, Bernardo chamou os filhos e disse que, para o caso de aparecer alguém procurando, seu nome verdadeiro era Bernardo Machado dos Santos. Ele havia trocado o sobrenome para Furquim para evitar perseguição, para fugir do chicote.

Os relatos escritos de Jovita registrados na pesquisa de Carvalho (2006) nos oferecem pistas de que a Comunidade São Pedro tem em seu histórico matrizes africanas significativas. Com outros em igual situação, Bernardo foi à busca de um lugar em que pudesse sobreviver a seu modo, vivificando o que provavelmente tenha trazido de sua cultura.

> Os relatos de Jovita, Mariano, Edu e outros descendentes de Bernardo e de outros fugitivos nos dão pistas sobre o modo como mulheres e homens africanos arrancados de seus territórios e que tiveram subtraídas todas as suas ligações sociais – de família, de clãs, de linhagens, de grupos de descendência, de território – estabeleceram uma nova sociedade, desbravando terras incultas, tecendo alianças com grupos já instalados, sobretudo através de casamentos e da participação em mutirões que podiam reunir moradores de vários grupos, mais tarde chamados de bairros. Essa nova sociedade constitui-se mesclando e transformando elementos oriundos de diversas culturas de povos africanos, e também aprendidos nos percursos da escravidão no Brasil – língua, costumes e modo de agir de pessoas livres, principalmente dos agentes escravagistas, e resultando, enfim, das possibilidades oferecidas pelo novo espaço de liberdade conquistado após a fuga do cativeiro. (CARVALHO, 2006, p. 40)

Embora não haja registros da procedência de Bernardo, durante o século XIX a maioria dos africanos escravizados são trazidos de Angola e Moçambique, sendo que a proibição do tráfico pela Inglaterra, em 1831, obriga os traficantes a negociarem esses cativos sobretudo em Moçambique, cuja rota mais difícil e demorada permanece pouco vigiada pela marinha britânica. Então, estes são vestígios de que Bernardo Furquim seja de Moçambique ou Angola (CARVALHO, 2006).

2.7.2 Organização atual

Nas entrevistas realizadas com as lideranças foi registrado que atualmente a atividade econômica da comunidade é a agricultura. Cultivam palmito pupunha, batata, abóbora, banana, mandioca, arroz e feijão. A produção coletiva é vendida para o Programa de Aquisição de Alimentos do Governo Federal – Pronaf. Adquirem os

produtos da comunidade e depois repassam para entidades. Existem as roças individuais e coletivas. As primeiras são para subsistência familiar própria e a segunda para a associação. O Pronaf faz um empréstimo pelo Banco do Brasil para começar a plantação e enviam uma ajuda técnica. Também recebem cursos para colheita, adubagem, irrigação e plantação do Itesp. A comunidade também tem entre seus membros pessoas que trabalham na cidade, funcionários públicos e aposentados. Também estão trabalhando com o turismo quilombola. O Instituto Sócio Ambiental (ISA) oferece cursos para formação de monitores, que guiam os turistas e apresentam o patrimônio natural e cultural das comunidades. Atualmente, o grande pivô de venda da comunidade é o palmito pupunha. Os membros da comunidade receberam cursos do PRONAF e do Itesp sobre a extração do palmito.

A comunidade possui uma associação que foi criada em 1980. Os encontros coletivos são realizados por assembleias, quatro vezes por ano e em reuniões semanais. Nas assembleias é solicitada a participação de todos. Tudo se resolve coletivamente. Na assembleia são discutidos os assuntos gerais, voltados ao trabalho na roça e aos convênios. Também é falado sobre a Festa de São Pedro e sobre as necessidades da população, como escola e visita médica. Nas reuniões são tratados os assuntos mais cotidianos, mas também os serviços prestados para a comunidade e as necessidades, bem como aquilo que interfere na vida da comunidade, também se fala sobre os pagamentos, visitas e visitas técnicas. A associação tem uma diretoria que passa para os componentes que são os membros da comunidade para ajudar a decidir algo que vai acontecer. A diretoria permanece por quatro anos, sendo eleita pelos próprios membros. Também há uma vice-diretoria, que geralmente é ocupada por um membro mais velho, que já ocupou a diretoria.

A comunidade possui parceria com o Instituto Sócio Ambiental, que fornece curso de preservação ambiental aos membros da comunidade.

2.7.3 Espaço físico

Há casas de barro, madeira e alvenaria. O Anexo 3 mostra algumas das residências. As casas de barro seguem o modelo dos quilombos africanos. Algumas das casas de barro são forradas com folha de palmeiras e outras com telhas. Segundo os moradores mais velhos, são melhores que as de alvenaria porque no inverno aquecem e no verão refrescam. Observa-se que os casais e famílias mais jovens preferem as de alvenaria. Em todas as casas, sendo de barro ou alvenaria, há um fogão de lenha,

também mais utilizado pelos mais velhos. Na maioria delas há dois quartos, cozinha, sala e um banheiro. É muito comum as famílias possuírem duas casas, uma de alvenaria e outra de barro e bambu. Geralmente os mais velhos optam por ficar mais tempo nas casas de barro, como é o caso de um membro da liderança da comunidade São Pedro. Outro aspecto interessante presente nas residências é o cuidado com a jardinagem, o plantio e a manutenção de diferentes tipos de plantas para ornamentarem as casas. Mais uma vez, as relações com a natureza aparecem como produção do modo de vida.

As ruas de dentro das comunidades ou as vicinais que ligam uma comunidade a outra são de terra. No dia 29 de junho acontece a tradicional festa do padroeiro da comunidade, em que se recebem visitantes das demais comunidades, da cidade e das cidades vizinhas. Por esse motivo, conseguiram auxílio da prefeitura local para o ajuste das estradas. Lideranças da comunidade, moradores e técnico do Itesp afirmavam que a melhoria da estrada veio para facilitar o acesso das pessoas à festa. Contudo, para a melhoria das condições de vida, como no caso de um atendimento médico, há de se enfrentar obstáculos e consideráveis dificuldades.

Na comunidade há um salão de alvenaria construído por seus membros, onde são realizadas reuniões da associação, assembleia, recebem visitantes, médicos e desenvolvem as atividades coletivas. Carneiro (1958) descreve que em Palmares havia um grande espaço destinado às reuniões e assembleias. Em quase todas as comunidades de Eldorado, SP, há um espaço como este. No galpão da comunidade São Pedro há uma área externa, dois banheiros nas laterais, sendo um masculino e um feminino, e em seu interior, uma grande cozinha com três fogões, duas geladeiras e um freezer doado pela Comunidade Ivaporunduva. Ainda há uma dispensa, além dos utensílios para cozinha. Segundo as lideranças, a cozinha foi montada com o auxílio da Comunidade Ivaporunduva que tem uma pousada em seu interior. As entrevistas da pesquisa foram realizadas neste galpão.

Na comunidade há dois telefones públicos; um deles é localizado logo na entrada da comunidade e o outro, ao lado da escola e do galpão. Também há uma capela de São Pedro e um centro de informática que está sendo instalado. Há energia elétrica, o saneamento básico foi colocado recentemente; até quatro anos atrás, vivam com fossas caseiras. A estrutura que há em São Pedro é resultado do trabalho e da luta dos membros da comunidade. Os serviços públicos prestados à comunidade ainda são muito precários e não consideram a especificidade de uma comunidade remanescente de quilombo.

2.7.4 Cultivo da terra

A maior parte das casas possui hortas e pomares domésticos, chamados de terreiros. O Anexo 3 traz registros fotográficos destes espaços. Na maioria das vezes, estas hortas pequenas são cultivadas pelas mulheres. Fazem a farinha de mandioca artesanal e cuscuz. O Quadro 10 mostra o tipo de plantação das roças e dos terreiros.

Quadro 9: Plantação das roças e dos terreiros de São Pedro

Áreas de roça	*Banana, palmito pupunha, feijão, milho, arroz e mandioca*
Hortas – terreiros	*Couve, alface, temperos, ervas medicinais, cana de açúcar, beterraba, laranja, limão, abacate, tomate, almeirão e acelga.*
Criação de animais	*Galinhas, porcos, patos, cabritos, perus, gansos e equinos*

Fonte: Diários de Campo, 2011.

As áreas de roça ou terreiro são cuidadas com zelo e frequência, e há fartura e diversidade de verduras, legumes e frutas. Moura (1959) e Carneiro (1958) ao descreverem quilombos do século XVII, XVIII e XIX, relatam a existência de plantações, terreiros e hortas fartos e bem cuidados. Bandeira (1988) relata a pesquisa realizada em Comunidade Quilombola da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Vale do Guaporé, do estado de Mato Grosso, em que destaca que a "farta agricultura dos quilombos já era observada pelos seus destruidores" (BANDEIRA, 1988, p. 118). De tal modo, Moura (1959) caracteriza a economia dos quilombos como economia da abundância, devido ao trabalho cooperativo na terra.

A horta evidencia a extensão do espaço disponível, a diversidade de verduras e o cuidado com as mesmas. A manutenção de uma horta exige tempo e frequência no trabalho de colher, plantar, arar e irrigar. Observa-se que estas atividades eram realizadas com empenho e satisfação. Durante nossas visitas, as hortas eram mostradas pelas mulheres com orgulho de seu plantio. A maior parte das hortas visitadas era cuidada por mulheres que ensinavam os filhos e principalmente as filhas a terem responsabilidade pelo cuidado e pelas verduras. A maior parte das verduras produzidas na horta não é vendida, mas sim utilizada para o consumo próprio. Algumas famílias as levam para vender nas feiras de Eldorado. Quando recebem visitas de seu agrado, costumam mostrar a horta e dar algo produzido ali para pessoa levar. Silva (2009) traz um provérbio africano que diz "Nós somos responsáveis pela felicidade do visitante,

enquanto ele estiver sob nosso teto" (SILVA, 2009, p. 45). De certa forma, pode-se dizer que este hábito está presente nas ações de muitos quilombolas, que também avaliam com muita atenção quem serão as pessoas que adentrará seus territórios. Silva (2009) ainda contribui dizendo que os "os africanos escravizados e seus descendentes, ao participarem da construção da nação brasileira, vão deixando, nos grupos étnicos com que convivem suas influências e ao mesmo tempo recebem e incorporam daqueles" (SILVA, 2009, p. 47).

Além do cuidado com a horta, o trato dos animais é outro trabalho que realizam. Esse trato também visa a subsistência das famílias. Essa atividade também fica, na maioria das vezes, sob responsabilidade das mulheres e filhos. Outra atividade também desempenhada por elas é a pesca de consumo diário. Há uma divisão por sexo nas atividades de trabalho, pois a maior parte das mulheres cuida dos afazeres domésticos, horta, terreiro, artesanatos e trato de animais. Enquanto isso, os homens vão para os sertões ou roças maiores. Contudo, há um sistema de cooperação de trabalho, no qual mulheres também acompanham maridos, filhos e pais no trabalho na roça e vice-versa.

Há um escaraçador de moer cana no centro da comunidade, que é de uso coletivo; há a área de coivara, antigas roças em regeneração para recompor a fertilidade dos solos e área de extrativismo com madeiras para construção, lenha e ervas medicinais. Há, também, áreas de preservação permanente, que são reservas que não podem ser derrubadas, principalmente as matas ciliares que são as do entorno dos rios.

2.7.5 Religiosidade

Nesta comunidade, a religião predominante é o catolicismo. Também há famílias evangélicas. Não há seguidores das religiões de matriz africana. O padroeiro da Comunidade é São Pedro, segundo os membros das comunidades, foi o santo que atendeu a muitos pedidos e necessidades de seus membros. Conforme o Anexo 3, a Capela de São Pedro fica localizada em uma parte alta da comunidade, de destaque. Há missas semanais; o Padre vai até a comunidade. Em épocas de chuva, o calendário das atividades da capela é alterado. Tudo fica conversado e decidido juntamente com as lideranças nas reuniões da associação. Há uma crença no sagrado, que se expressa em algumas falas e práticas, como: "quando alguém fica doente, usamos ervas do mato!"; "E sara viu!?"; "O luar da mata cura e embriaga!". Para Oliveira (2004, p. 38), "o

africano é uma pessoa essencialmente religiosa". A religiosidade é expressa na relação com os elementos da natureza, com a terra e a água.

2.7.6 Festa de São Pedro e Dança da Mão Esquerda

No dia 29 de junho, dia de São Pedro, comemora-se a tradicional Festa de São Pedro, padroeiro da Comunidade, em que se apresentam suas danças, rezam a missa, e vendem cuscuz com farinha de mandioca artesanal produzida na comunidade.

A festa é conhecida na região. Contam com o apoio de outras comunidades, principalmente com o auxílio de transporte dos mantimentos. A prefeitura de Eldorado auxilia com a manutenção das estradas. Ensaiam e fazem apresentação cultural da "Dança da Mão Esquerda", um sinal que resgataram do período da escravidão para avisar a chegada de feitores. Os trajes que utilizam na dança foram produzidos na própria comunidade. O sinal da mão esquerda, essência da dança é passado de gerações. No Anexo 3 há um registro da dança em uma atividade realizada na escola.

2.7.7 Escola na comunidade

A comunidade possui uma escola, com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que fica sob administração municipal.

A Tabela 12, a seguir, apresenta as matrículas nessa escola.

Tabela 12: Matrículas na escola da comunidade

Níveis de Ensino	Educação Infantil		Ensino Fundamental I	Total
	Creche	Pré – Escola	Anos Iniciais – até o 5° ano	
Matrículas	0	08	13	21

Fonte: Elaboração própria com base no MEC, INEP, DATA ESCOLA, 2012.

O número de matrículas das escolas localizadas dentro dos quilombos geralmente é baixo. No Ensino Fundamental II e Médio, os alunos vão para a Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa.

2.7.8 Pessoa com deficiência no quilombo

Há 6 pessoas com deficiências na comunidade. O Quadro a seguir, traz informações sobre as mesmas.

Quadro 11: Pessoas com deficiências da Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro

Sexo	Idade	Deficiência	Escolaridade	Frequenta a APAE atualmente
Feminino	54	Física	Não foi para escola	
Feminino	35	Física	2° ano Ensino Fundamental	x
Masculino	36	Física	Não foi para escola	x
Masculino	33	Mental	1 ° ano do Ensino Fundamental	x
Feminino	15	Mental	1 ° ano do Ensino Médio	x
Feminino	28	Mental	1 ° ano do Ensino Fundamental	

Fonte: Registros de campo, 2012, 1013.

As pessoas com deficiências da Comunidade São Pedro tentaram se escolarizar. Cinco delas passaram pela educação escolar, mas não concluíram os estudos. Atualmente, quatro freqüentam a APAE de Eldorado.

2.8 Comunidade Remanescente de Quilombo Nhunguara

2.8.1 Origem do quilombo

A Comunidade Nhunguara fica a 40 km do centro de Eldorado e a 30 km do centro de Iporanga; chega-se lá pela SP 165. O território da comunidade mede 8.093,981 hectares, sendo que 6.438,447 hectares, ou 80% do total, encontram-se no interior do Parque Estadual de Jacupiranga. Está localizado à margem direita do rio Ribeira de Iguape, sendo cortado pelo rio Nhunguara, que nasce dentro do bairro. Para Stucchi (1998), Nhunguara é um dos afluentes mais importantes do Ribeira; significa

“buraco de barro”. Não há necessidade de fazer a travessia do Rio Ribeira de Iguape, pois a comunidade fica à sua margem esquerda.

Para Paoliello (1999), Nhunguara também foi chamado de Bairro dos Pretos. A formação dos bairros rurais negros do Vale deu-se através de um processo de formação de grupos de negros, livres, libertos, fugidos ou abandonados por seus donos com a decadência da atividade mineradora na região. Tais grupos, marginalizados pela sociedade branca dominante, constituíram seu próprio lugar dentro dessa mesma sociedade. A história de Nhunguara faz parte desse movimento. Região de antiga atividade mineradora, Nhunguara foi sendo ocupada. Carvalho (2006) completa dizendo que no período da escravidão, fugiam para as matas do Nhunguara e lá, no meio do sertão, construíam seus meio de subsistência. A história de constituição de sua comunidade se entrelaça com as das demais comunidades, inclusive com São Pedro, recebendo vários descendentes de Bernardo Furquim em seu território.

2.8.2 Organização atual

Atualmente, no bairro habitam 140 famílias. A comunidade conta com um posto de saúde, que recebe visitas médicas de um clínico geral e um agente de saúde. Contudo, as especialidades são agendadas em Iporanga. Importante destacar que o posto pertence a Iporanga, pois está nessa região da comunidade. Assim, os membros da comunidade que residem nas terras pertencentes a Eldorado não recebem atendimento nesse posto, tendo que recorrer ao posto mais próximo, que é o da Comunidade André Lopes. Essa é uma realidade das comunidades quilombolas de Eldorado. É uma situação de precariedade, porque, no caso de vacinação de bebês e outras necessidades, as mães têm que ir até o posto de André Lopes a pé, ou até Eldorado. A comunidade tem grande espaço territorial e recebe energia elétrica há 5 anos.

As casas ficam mais distantes umas das outras. O Anexo 3 traz registros de uma residência. A construção das casas de barro mostra a permanência das tradições, assim como em São Pedro. Algumas casas possuem hortas ou terreiros. Na maioria há criação de animais domésticos, como galinhas, porcos e patos. Algumas casas são fechadas com portões e até muros. De uma forma geral, todas apresentam pés de frutas na sua proximidade e demais especificidades de plantas em vasos ou no chão. A relação com a natureza se faz presente nas comunidades pesquisadas. Há casas de alvenaria e de barro com bambu. Assim como observado nas demais comunidades, costumam ter duas

casas, a de alvenaria e uma de barro e bambu. Há casos de serem próximas umas das outras ou mais distantes.

As famílias ficam, na maioria das vezes, sem a assistência médica necessária. A situação do posto vem ocupando espaços nas discussões e nos movimentos de reivindicação da comunidade. No caso das famílias com membros com deficiências, as dificuldades ainda são maiores. Acompanhamento de fisioterapia, por exemplo, torna-se inviável. Segundo relatos das lideranças, já houve um trabalho de fisioterapia domiciliar, mas, por algum motivo que desconhecem, não foi mantido. A liderança manifestou preocupação com o futuro das pessoas com deficiências que ali residiam. A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, precisa chegar nesses espaços com urgência, para que jovens, adultos e crianças com deficiências tenham seus direitos garantidos e não fiquem entregues a práticas institucionalizadas e segregadas, como vem acontecendo – o que acaba sendo uma forma de abster o Poder Público de suas ações diante da sociedade civil. Há uma APAE no centro da cidade de Eldorado e algumas das pessoas com deficiências das comunidades frequentam a instituição, que oferece transporte que chega até o interior das comunidades. Mesmo sendo uma comunidade que envolve dois municípios, há uma liderança e dois representantes: um responsável por cada extensão municipal. A comunidade possui uma associação desde 1997, que se organiza por meio de assembleias e reuniões semanais.

Há parcerias com o CEPE – Centro Ecumênicos de Publicações e Estudos Frei Tito –, oferecendo cursos para geração de renda e realização de atividades festivas e culturais, vinculadas à proposta da ONG e não da comunidade. Outra parceria é feita com o Instituto Sócio Ambiental, ISA, que também proporciona cursos de artesanato e de preservação ambiental, e com o Itesp. Também fazem trabalhos manuais, famosos na região.

Embora a maioria dos jovens, segundo relato da liderança, tenha saído da comunidade à procura de trabalho, os mais velhos enfatizam a importância de permanecer no local e prosseguir a luta pela comunidade

2.8.3 Cultivo da terra

Há pessoas que trabalham na roça e fora da comunidade. Em Nhunguara, as mulheres costumam acompanhar seus maridos no chamado sertão, que são as roças. Nas roças de Nhunguara há plantação de arroz, feijão, mandioca, palmito e banana. Também possuem a parceria com Pronaf. Esta comunidade já teve muitos problemas com a

extração indevida de palmito pupunha, incentivada por atravessadores e vendedores de estrada. Atualmente estão participando do curso de extração e conserva de palmitos oferecidos pelo Itesp. Há coivara e área de proteção permanente.

Quadro 12: Plantação das roças e dos terreiros de Nhunguara

Áreas de roça	*Banana, milho, palmito, mandioca e bata doce.*
Hortas – terreiros	*Couve, alface, ervas medicinais, mandioca e batata doce.*
Criação de animais	*Galinhas, patos, porcos, cabritos, perus e cavalos.*

Fonte: Diários de Campo, 2011.

A memória e os modos de vida destas comunidades tradicionais devem ser preservados e reconhecidos nos diferentes espaços da sociedade civil. Suas lutas e enfrentamentos carregam a ausência de ações públicas.

2.8.4 Religiosidade

Quanto ao seguimento religioso, há católicos e evangélicos na comunidade. Há uma capela e 3 igrejas evangélicas. O Anexo 3 mostra a capela. As igrejas evangélicas existentes são ligadas à Congregação Cristã do Brasil, à Assembleia de Deus e à Quadrangular. A capela recebe a visita de um padre que atende a região. Observa-se que há muitas famílias evangélicas nessa comunidade. Durante a entrevista realizada com a liderança, pode-se perceber que também há o cultivo de plantas medicinais. Não há seguidores das religiões de matriz africana.

2.8.5 Escola na comunidade

Há duas escolas: uma na região de Eldorado, com Educação Infantil e Fundamental I, e a outra, na região de Iporanga, que oferece Ensino Fundamental I.

A Tabela 13 traz as matrículas nas escolas de Nhunguara.

Tabela 13: Matrículas nas escolas municipais da Comunidade Nhunguara - 2012

Níveis de Ensino	Educação Infantil		Ensino Fundamental I
	Creche	Pré – Escola	Anos Iniciais – até o 5° ano
Matrículas da Escola de Eldorado	0	0	22

Fonte: Elaboração própria com base no MEC, INEP, DATA ESCOLA, 2012.

No relatório técnico elaborado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo há uma descrição de práticas utilizadas na escola para separar alunos mais avançados dos demais. Pelo que se entende, são falas da população local, ouvidas pela antropóloga que elaborou o Relatório Técnico da Comunidade.

> Alguns depoimentos denunciaram que na escola de Eldorado são separados em classes distintas os alunos considerados mais fortes daqueles considerados mais fracos. Dentre os últimos é que estão os adolescentes dos bairros rurais, inclusive das comunidades de Quilombo, o que, a nosso ver, evidencia uma prática discriminatória e perpetuadora das condições sociais desiguais das populações branca e negra. (CARVALHO; SCHMITT, 2000, p. 44)

Os professores que são deslocados para estas escolas são na maioria brancos e da cidade, ou seja, desconhecem a realidade vivida pelos membros das comunidades. As condições a que estes professores são expostos também devem ser consideradas. Precisam sair de madrugada de suas casas para chegar às escolas às 7h da manhã, o que dificulta também seus compromissos em outras escolas. As escolas das comunidades municipais são multisseriadas.

2.8.6 Pessoa com deficiência na comunidade

Na comunidade Nhunguara de Eldorado residem 3 pessoas com deficiências.. O Quadro 13 apresenta as pessoas.

Quadro 13: Pessoas com deficiência da Comunidade Remanescente de Quilombo Nhunguara, 2012.

Sexo	Idade	Deficiência	Escolaridade	Frequenta a APAE atualmente
Feminino	20	Surdez	EJA – Ensino Médio	Não
Feminino	15	Surdez	Ensino Médio	Não
Masculino	15	Física	Não foi para escola	Não

Fonte: Registros de campo, 2012, 2013.

Há 03 pessoas com deficiências. Duas delas estudam em escola regular. O garoto com deficiência física nunca foi para a escola devido as dificuldade de deslocamento.

A constituição dos quilombos e os aspectos de sua organização, desde os primórdios mostram que sempre existiu uma estrutura política em seu interior. Assim como há nos territórios atuais. Ao olhar para os Quilombos do século XVII, XVIII e XIX vê-se que há permanências desta realidade no interior das comunidades. E que a luta de agora é por melhores condições de vida, todavia o descaso com a população persiste.

3 O direito do aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos: um estudo dos documentos oficiais e dos indicadores

"As pessoas se educam e se tornam humanas
no convívio com outras pessoas."
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[18]

O texto inicia-se com uma análise de cinco documentos: 1) Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; 2) Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; 3) Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 4) Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; e 5) Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020.

Este exercício analítico busca identificar nos documentos oficiais elementos que apontem a interface entre a educação escolar quilombola e a educação especial, ou seja, que mostrem como os documentos oficiais buscam legitimar o compromisso com o aluno quilombola com deficiência.

A Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, traz avanços significativos que merecem destaque e discussão. No artigo 1º, o item II do primeiro parágrafo faz menção à Educação Especial ao firmar os níveis e modalidades que a Educação Escolar Quilombola deve contemplar.

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

[18] SILVA, P. B. G. A palavra é ...Africanidades. **Revista Presença Pedagógica**, v. 15, n. 86, p. 18-40, mar./abr. 2009.

Ao relatar a lei, considera-se importante o fato de se fazer uma menção clara e diretiva dos níveis e modalidades, mencionando e apontando suas determinações na educação escolar. Isso atribui visibilidade a uma interface que esteve no silenciamento. Com essa inquietação, Caiado e Meletti (2011) afirmam que

> [...] a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social. (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 102)

O artigo 2º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, aponta um desafio aos níveis e modalidades de ensino (mas aqui será feito um destaque à Educação Especial) ao estabelecer que

> [...] Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:
> I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
> II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
> c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. (BRASIL, 2012)

O desafio é buscar respostas ao seguinte questionamento: Qual é a educação especial a ser almejada? Que apoio técnico-pedagógico deve ser oferecido? Como deve ser a educação especial que se constitui na interface da Educação Escolar Quilombola? As respostas a essas indagações podem ser adquiridas com as pessoas que vivem nas comunidades. Essa proposta não deve ser realizada para os alunos ou membros das comunidades remanescentes de quilombos, mas sim com eles. Assim, os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos devem atender às especificidades culturais e históricas da comunidade.

O artigo 8º da mesma resolução ainda faz menção à acessibilidade nas escolas.

> Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:
> III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas [...]. (BRASIL, 2012)

Este tema ganha um destaque na legislação e aparece em um inciso específico, indicando o reconhecimento de que há alunos com deficiências nas escolas localizadas em áreas de quilombos.

O documento também apresenta artigos que esclarecem os níveis e as modalidades de ensino na Educação Escolar Quilombola. O artigo 22, composto por seis parágrafos, relata especificamente sobre a Educação Especial e é importante destacar que essa é a primeira modalidade apresentada na lei. Primeiramente, o artigo traz a definição de Educação Especial.

> Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. (BRASIL, 2012)

Logo no primeiro parágrafo, o artigo 22 cita a garantia do Atendimento Educacional Especializado: "§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)" (BRASIL, 2012).

No Brasil, o AEE só é oferecido aos alunos que estão matriculados no ensino regular. Assim, parte-se da premissa de que quem frequenta esse tipo de atendimento está, necessariamente, em uma escola comum. Nessa direção, o documento assegura o AEE para os alunos com necessidades especiais matriculados na escola regular.

O segundo parágrafo do artigo 22, exposto em seguida, assinala a importância de se fazer um acompanhamento da demanda da Educação Especial.

> § 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem. (BRASIL, 2012)

O estudo e análise da demanda da educação especial na educação escolar quilombola é importante uma vez podem auxiliar na implantação das políticas públicas.

O terceiro parágrafo detalha o que compreende a acessibilidade e para quem ela é pensada.

> § 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência,

> transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:
> I - prédios escolares adequados;
> II - equipamentos;
> III - mobiliário;
> IV - transporte escolar;
> V - profissionais especializados;
> VI - tecnologia assistiva;
> VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2012)

Em seu quarto parágrafo, o documento dá ênfase também à comunicação dos estudantes portadores de deficiências e aos meios que a viabilizam, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva. A família e os membros mais velhos das comunidades quilombolas ocupam lugar de destaque na decisão da abordagem pedagógica, ou seja, devem prioritariamente ser ouvidos.

> § 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2012)

De acordo com o quinto parágrafo, os sistemas de ensino devem contar com a equipe responsável pela Educação Especial e o auxílio deve abranger e atender devidamente as necessidades da escola. Esse trabalho precisa ser concretizado a partir da escuta das famílias e do contexto sociocultural das comunidades.

> § 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino. (BRASIL, 2012)

Por fim, o sexto parágrafo, citado abaixo, define a proposta e os objetivo do atendimento educacional especializado na educação escolar quilombola.

> § 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento. (BRASIL, 2012)

Acesso, permanência e conclusão com sucesso são três premissas fundamentais da educação básica. Na educação escolar quilombola, por toda a especificidade que compreende, a garantia do acesso implica literalmente na chegada até a escola; a permanência exige uma discussão sobre as condições de ensino oferecidas pela escola, passando pela estrutura política e pedagógica e chegando até os docentes. Condições adequadas de permanência são o fator responsável pelo consequente sucesso escolar.

Na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o parágrafo único do artigo 2º cita o compromisso do acompanhamento da demanda da Educação Especial.

> Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRASIL, 2001)

Os indicadores da Educação Especial podem apresentar alguns problemas, como por exemplo, o momento em que são preenchidos na escola. Nessa situação podem surgir várias dúvidas que ocasionarão respostas sem a exatidão necessária. Apesar disto, são sumariamente importantes, pois revelam o nível de escolarização dos alunos da educação especial no país.

O artigo 4º da mesma resolução compreende itens que fazem referência às especificidades individuais e coletivas dos alunos

> Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:
> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
> II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
> III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001)

Embora o artigo contemple especificidades sobre o perfil dos alunos, assim como suas características, não menciona claramente o respeito às relações étnicas, raciais e culturais que podem fazer parte de suas vidas. Os artigos 8º, 9º e 10 da resolução citam a dimensão organizacional e política que a escola deve ter para o ensino dos alunos da educação especial. Tais artigos ainda enfatizam a necessidade da presença destes serviços e apoios em todas as escolas em que há alunos com necessidades especiais, abrangendo assim a educação escolar quilombola.

Sobre a acessibilidade, o artigo 12 enfatiza a eliminação das barreiras arquitetônicas, tão presentes na estrutura física das escolas, bem como de transporte e comunicação. O artigo ainda firma o provimento dos recursos humanos e de materiais que viabilizam essa comunicação e acessibilidade nas escolas.

> Art. 12. Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.
> § 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.
> § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

A acessibilidade aos conteúdos escolares é outra preocupação e premissa do artigo. Alunos cegos, com baixa visão, surdos, com deficiência auditiva ou física, surdocegueira, deficiências múltiplas e autistas estão nas escolas e precisam ter acesso ao currículo. Os meios descritos acima são os mediadores desse processo, oportunizando o acesso ao conhecimento.

O artigo 15, citado abaixo, menciona o currículo e o projeto pedagógico das escolas. Segundo ele,

> Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de

> ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001)

O aluno com necessidades especiais faz parte da proposta da educação escolar quilombola, já que, assim como os demais membros de sua comunidade, possui o direito de se escolarizar. O estabelecimento de um currículo e de práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura das comunidades e que falem de suas necessidades e realidade é fundamental para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar.

A formação do professor é outro ponto que merece destaque e recebe atenção no artigo 18 dessa resolução. A compreensão de quem são esses profissionais e do que eles precisam para a realização de seu trabalho é de suma importância. É necessário que os docentes tenham boas condições de trabalho para a execução de um papel chave na educação escolar, ou seja, meios reais para a execução do trabalho pedagógico e que também atendam às suas necessidades, como transporte e deslocamento, formação, momentos para planejamento e estudo de seu trabalho na escola, assim como materiais pedagógicos disponíveis à execução de seu trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2008e prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, firma pontos importantes para essa discussão. O IV eixo do documento estabelece os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo eles:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> Atendimento educacional especializado;
> Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> Participação da família e da comunidade;
> Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Dos objetivos, pode-se sublinhar a obrigatoriedade da transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades da educação básica, a necessidade

de se oferecer o atendimento educacional especializado e a formação do professor que atuará nessa interface. A participação da família e da comunidade é uma prática cotidiana nas comunidades remanescentes de quilombos, então o ensino deve dar a voz aos membros das comunidades. A acessibilidade aparece em todos os documentos, porém ainda se constitui num complicador já que o acesso até as escolas é difícil e o transporte ainda precisa contemplar as necessidades dos alunos da educação especial, além dos recursos e materiais que as escolas carecem. A intersetorialidade trata do diálogo e de projetos que possibilitam parcerias com a saúde, transporte, promoção de assistência social entre outras agências públicas que podem colaborar para a ação educativa escolar. No caso das escolas quilombolas, vê-se a necessidade do constante diálogo com as associações das comunidades e os órgãos que representam a ação do Estado especificamente nessas localidades, como por exemplo, o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP).

A interface da educação especial e quilombola aparece primeiramente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

> 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. (BRASIL, 2008, p. 17)

A educação escolar oferecida aos alunos com deficiência das escolas localizadas em áreas de quilombos deve contar com todo suporte legal, financeiro, material e humano necessários à permanência e apropriação dos conteúdos escolares. A formação de professores e a acessibilidade também são discutidas nesse documento, e são citadas como uma necessidade para que o aluno da educação especial atinja o sucesso escolar ao ter acesso ao conhecimento científico.

O Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, em seu preâmbulo, reconhece a deficiência como

> [...] um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Esta definição ultrapassa a dimensão orgânica e mostra que os limites dependem do lugar em que a pessoa está, ou seja, o ambiente acessível oportuniza a participação social. O preâmbulo desse documento reconhece a diversidade que compõe a vida humana,

> [...] reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza. (BRASIL, 2009)

Ainda menciona a discriminação associada à raça e etnia.

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

Mediante o processo histórico de constituição das comunidades, a escola deve estar nesses espaços e se organizar de forma que contemple suas tradições culturais, garantindo que todos, alunos com e sem deficiências, tenham acesso ao conhecimento. Nesta direção, o artigo 9, da Acessibilidade, coloca no primeiro parágrafo que

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

Outra ressalva importante deve ser dada à saúde das pessoas que moram nas comunidades e se problematizadas a condição daqueles com deficiências físicas, serão encontrados aspectos que devem ser levados em consideração e que se não atendidos podem comprometer a vida. Nesta direção, o artigo 25 do mesmo decreto coloca que "deverão ser propiciados serviços de saúde às pessoas com deficiência, o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural" (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 traz avanços significativos para a educação escolar quilombola e do campo. No artigo 8º e em seus parágrafos 1º e 2º consta que:

> Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.
> § 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.
> § 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

O primeiro parágrafo evidencia a necessidade de se considerar as especificidades do campo e quilombola, e o segundo, de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação escolar. Nas metas propostas por este documento, a Meta 1 busca "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos." (BRASIL, 2014). Já a estratégia 1.7 do documento menciona as necessidades que devem ser contempladas nas escolas do campo para a educação infantil, pois o deslocamento das crianças inviabiliza o acesso à escola. É preciso ter escolas de educação infantil dentro dos diferentes bairros e comunidades.

> Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais (BRASIL, 2014).

A Meta 2 propõe "Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos (BRASIL, 2014)". Para tanto, a questão do transporte escolar merece destaque, pois na educação do campo e nas comunidades remanescentes de quilombos essa é uma questão problemática; grande parte dos ônibus não possuem condições de segurança, acessibilidade e, muito menos, conforto. Desta forma, a estratégia 2.4 estabelece o compromisso de

> [...] Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da educação do campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2014)

O material didático e os demais recursos encaminhados para as escolas do campo ainda encontram-se em uma perspectiva urbanocêntrica, ou seja, são materiais que não atendem às especificidades históricas e culturais das localidades. Há necessidade de se ouvir as comunidades e realizar no coletivo da escola ações que envolvam a comunidade escolar e membros das comunidades quilombolas. A estratégia 2.5 propõe

> [...] Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas. (BRASIL, 2014)

Ainda com o foco em um trabalho pedagógico que não negue o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e que parta de estratégias didáticas que dialoguem com a realidade local, a estratégia 2.7 assume:

> [...] Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena. (BRASIL, 2014)

O acesso tanto às séries iniciais do fundamental quanto às finais, assim como ao ensino médio, ainda é um problema que precisa de soluções. Quando concluem a educação infantil, muitas vezes os alunos precisam se deslocar e enfrentar dificuldades nesse trajeto para prosseguir no ensino fundamental e depois para as séries finais. A estratégia 2.8 aponta ações para esse desafio na educação infantil e propõe "Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais." (BRASIL, 2014).

Os alunos de escolas e comunidades localizadas em proximidades de rios e lagos sofrem em épocas de chuva, pois ficam impossibilitados de se deslocarem. Essa é uma realidade que precisa fazer parte da organização do calendário escolar destas regiões, conforme cita a estratégia 2.9: "Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a

organização do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região." (BRASIL, 2014).

A Meta 3, institui "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária." (BRASIL, 2014), tendo como a estratégia 3.4

> [...] Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014)

A Meta 4 institui a universalização da educação escolar, para a população de 4 a 17 anos, incluindo o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Para tanto, a estratégia 4.2 traz o compromisso de "Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais." (BRASIL, 2014).

A estratégia 4.2 pode ser considerada um avanço na interface da educação especial e da educação do campo, e, no caso, também da educação escolar quilombola, pois na perspectiva da universalização, assume o compromisso de implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas rurais.

A Meta 7 pretende atingir médias nacionais específicas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e, para tanto, coloca como a estratégia 7.5

> [...] Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. (BRASIL, 2014)

Ainda nesta meta, a estratégia 7.16 abrange o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos termos da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que retifica a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dentro desta ação pedagógica deve estar a constituição histórica e a especificidade dos quilombos.

> Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. (BRASIL, 2014)

Surgem ainda outros pontos para o trabalho pedagógico na educação escolar quilombola, como o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, de acordo com a estratégia 7.17, citada a seguir.

> Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. (BRASIL, 2014).

A educação profissional traz possibilidades de expansão, e sobre esta questão a Meta 11 propõe "Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta." tendo como a estratégia 11.9 "Expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para os povos do campo de acordo com os seus interesses e necessidades" (BRASIL, 2014).

A expansão do ensino superior é colocada como meta, e dentro das estratégias aparece o atendimento específico à população do campo. Assim, a Meta 12 defende **"**Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta." (BRASIL, 2014). A estratégia 12.13 busca expandir "o atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações." (BRASIL, 2014).

A formação do professor ocupa espaço importante no debate e nas ações de políticas públicas. Com essa proposta a Meta 15 garante,

> [...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 20104

A estratégia 15.6 busca implementar "programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas." (BRASIL, 2014).

Deste modo, pode-se afirmar que a interface da Educação Especial e da Educação Escolar Quilombola aparece nos documentos oficiais. Os eixos que revelam essa intersecção estão sintetizados no Quadro 14.

Quadro 14: A interface da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola na legislação

Eixos elencados	Documento Oficial em estudo	Tópico em que aparece
Interface	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar... (...) (BRASIL, 2008, p.17) Artigo 1°, o artigo firma os níveis e modalidades que devem contemplar a Educação Escolar Quilombola e ao mencionar as modalidades, retoma Educação Especial. Artigo 2°, enfatiza que todos recursos que para o ensino devem contemplar a especificidade cultural e histórica das comunidades
	Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	Artigo 8° Acessibilidade nos prédio Artigo 22 descreve em detalhes a Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. É a primeira modalidade a ser descrita
	O Decreto 6949/2009, de 25 de agosto de 2009.	No Preâmbulo, é proibido quaisquer forma de discriminação associado a etnia e raça. Artigo 25 – serviços de saúde devem estar presentes, na zona rural e urbana.
	Lei 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2010	Meta 4 – Estratégia 4.2 Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, *nas escolas urbanas e rurais.*
	Política Nacional da Educação Especial na	O IV eixo do Documento, fala dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da

Acessibilidade	Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação Inclusiva: sexto objetivo – acessibilidade em todas as escolas.
	Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	Artigo 8° Acessibilidade nos prédio Artigo 22 – Parágrafo 3° e 4°
Acessibilidade	Decreto 6949/2009, de 25 de agosto de 2009.	Artigo 9, Parágrafo 1°, Acessibilidade nos prédios da zona urbana e rural
	Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Artigo 12
Atendimento Educacional Especializado – AEE	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	O IV eixo do Documento, fala dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: 2°objetivo.
	Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	Artigo 22: Parágrafo 1° - garantia de oferta do AEE Parágrafo 6° - objetivo do AEE
	Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Fala do AEE, mas não nessa interface, nem menciona os diferente espaços e localidade das escolas.
Censo Escolar	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Em Diagnóstico da Educação Especial, apresenta os resultados do Censo Escolar, *contudo, não traz dados da Educação Escolar Quilombola.*
	Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar	Artigo 22, parágrafo 2°

	Quilombola na Educação Básica Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Artigo 2°
Participação da comunidade	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	O IV eixo do Documento, fala dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: 5°objetivo. Artigo 22: 4° e 5° parágrafos Artigo 12, 2° parágrafo.

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

A interface da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola reconhece a presença do aluno da educação especial nas escolas, trazendo visibilidade a esse debate. A educação especial em quilombos precisa passar por amplo estudo, fundamentação e, principalmente e majoritariamente, por planejamentos com professores, pais, membros e lideranças da comunidade. Ela não deve ser apenas levada para as comunidades, mas construída a partir das necessidades locais. Nesta direção, Leontiev (1978), em o Homem e a Cultura (p. 261-284), têm respeitáveis contribuições, pois nessa interface não há espaço para uma prática da educação especial pautada em modelos médicos e biocêntricos, ela requer uma lógica que tenha como base e fundamento uma perspectiva histórica e cultural.

> O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade;

> este é doravante movido por outras forças que não são as leis da variação e da hereditariedade biológica. (LEONTIEV, 1978, p. 264)

Segundo Leontiev (1978, p. 265), "cada indivíduo aprende a ser um homem". Ao nascermos, trazemos nossa condição animal preservada e são nas relações sociais e humanas que vamos nos humanizando, internalizando gestos, sons, sabores, noção de espaço, de tempo, afeto, força motriz e linguagem. O autor ainda afirma que

> [...] As aptidões, caracteres especificamente humanos não se transmitem por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 265)

A história social de uma comunidade, assim como seu modo de vida e suas tradições, não é transmitida biologicamente e sim pela apropriação do legado deixado pela população precedente. É fundamental que esta concepção esteja nas comunidades remanescentes de quilombos e, para tanto, deve-se estudar um trabalho pedagógico da educação especial com as comunidades. Para Leontiev (1978),

> [...] O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta de riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 267)

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

Para se discutir a educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos é preciso considerar a diversidade étnica do país e toda historicidade presente na constituição destas comunidades. O ensino nesses espaços deve partir deste reconhecimento histórico e cultural. Como existem escolas multisseriadas no Vale do Ribeira e nas comunidades de Eldorado, há necessidade de se fazer um destaque a essa realidade. As salas multisseriadas levantam diferentes pontos para reflexão, pois

compreendem em um mesmo espaço alunos em diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Ao realizar um estudo em salas multisseriadas da Amazônia, Oliveira, França e Santos (2012) retratam a diversidade e a heterogeneidade da população e anunciam que este fato evidencia a importância de se conhecer os saberes e as práticas dos docentes da educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, "que vêm construindo alternativas pedagógicas, visando superar as situações adversas encontradas no processo de ensino, que perpassam pelas condições de trabalho docente e formação (p. 15)".

A Resolução nº 1 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, firma que

> Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004)

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser ministrado nos níveis e modalidades da Educação Básica. O trabalho da educação especial nas escolas deve acompanhar a realização deste nível de instrução e também garantir a participação do aluno com deficiência nestas atividades. A escola compreende diferentes realidades, e dentro dela estão alunos negros com deficiência, alunos brancos com deficiência e alunos quilombolas com e sem deficiências, todos com direito de se apropriar do conhecimento socialmente produzido e acumulado.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Seu artigo 1º determina que

> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

Ao determinar que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, mesmo sem menção direta, a lei contempla o aluno da educação especial. O método de trabalho e as condições para sua realização merecem destaques e aprofundamentos para que se problematize a apropriação deste conteúdo.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana menciona e descreve no item VII a implementação das diretrizes na Educação Básica, na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio e também na Educação Superior. No item VIII, ao trazer as Modalidades de Ensino, o documento contempla a Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional não trazendo a Educação Especial em nenhum momento do documento, o que revela a invisibilidade do aluno com deficiência seja ele, negro, branco ou das comunidades remanescentes de quilombos. Por fim, no item IX é discutida a educação em áreas remanescentes de quilombos de forma breve, sem a discussão da educação especial.

No site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no item Diversidade Étnico-Racial, há publicações que devem fornecer subsídios teóricos e didáticos para o trabalho realizado na escola. Assim, quatro materiais foram estudados, sendo descritos brevemente a seguir.

Na publicação *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003* (GOMES, 2005), há, primeiramente, uma notável discussão que envolve a contextualização da Lei nº 10.639 de 2003, em seguida são traçadas reflexões sobre a discriminação racial e reprodução do preconceito e na terceira parte encontra-se um esboço da trajetória do ensino dos povos negros no Brasil. Logo no início, Gomes (2005) destaca que o preconceito não é inato, e sim aprendido socialmente. "A criança não nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo." (GOMES, 2005, p. 55). Nesta direção, pode-se considerar que os primeiros julgamentos raciais expressados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto, já que a criança imita o adulto e reproduz o que vivencia. A postura racista e preconceituosa pode aparecer desde cedo.

> As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo em que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda. (GOMES, 2005, p. 55)

A pessoa com deficiência também se depara com o constrangimento discriminatório. O preconceito e o racismo permeiam as relações sociais e aparecem, muitas vezes, nas entre linhas, de maneira camuflada, sendo preciso combatê-los, enfrentá-los. Em uma sociedade dividida e marcada por privilégios, a exclusão torna-se pretexto. A interface da educação especial na educação escolar quilombola deve fortalecer este debate que vai contra a invisibilidade e o silenciamento que as acompanham e provocam a exclusão escolar.

O material *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*, traz 15 textos com contribuições sobre a legislação para a diversidade étnica, fundamentos sobre a identidade negra no Brasil, Políticas Educacionais para os povos indígenas, formação de professores indígenas e propostas e recomendações do coletivo de professores dos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, NEABs . Os textos não abordam a educação escolar quilombola e nem fazem menção à escola das comunidades.

A publicação *Superando o Racismo na escola*, que contou com a organização do Professor Kabengele Munanga, apresenta 11 textos que discutem os seguintes temas: discriminação no livro didático, racismo na escola, personagens negros na literatura infanto-juvenil e o ensino das africanidades nas escolas brasileiras. Embora o material não traga uma situação dirigida às comunidades remanescentes de quilombos, traz fundamentos e discussões que contemplam a condição do negro no Brasil e na escola. Há dois materiais que discutem a questão dos quilombos: o livro *Quilombos: espaço de resistências de homens e mulheres negras* e o gibi *Quilombos: espaço de resistência de crianças*, *jovens, mulheres e homens negros.* O primeiro enfatiza a constituição histórica destes espaços, partindo do período da escravidão; defende a ampliação de um debate que revele a história de luta e enfrentamento dos quilombos, mostrando também a importância dos líderes quilombolas como Zumbi, Mariana Crioula e Tia Ana. A escola aparece nesta discussão com apontamentos sobre os desafios para as implementações legais. O texto ainda traz a realidade de comunidades atuais e finaliza com questões disparadoras para mobilizar discussões. Já o gibi traz de forma ilustrada a história das comunidades e algumas de suas lutas, como a regularização das terras.

Os materiais disponíveis abordam aspectos pertinentes sobre a educação das relações étnico-raciais, mas apenas dois deles resgatam a trajetória e as lutas das comunidades. Assim, é preciso criar condições para esta discussão.

Este capítulo apresenta o que os indicadores educacionais apontam sobre a escolarização do aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos

do Brasil, no período de 2007 a 2012. O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica. O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar; deste modo, traduz-se como um instrumento para analisar a realidade da educação brasileira.

De acordo com o INEP, o Censo Escolar:

> [...] é uma pesquisa realizada junto aos estabelecimentos de ensino, para levantamento de dados e informações relativas à educação básica, objetivando subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do país e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Com essas informações, o MEC gerencia programas como Fundeb, a Alimentação Escolar, a distribuição de Livros Didáticos, o Dinheiro Direto na Escola, o Mais Educação, o PDE, entre outros. (BRASIL, 2012)[19]

Segundo Moreira (2008), a utilização de indicadores tem ganhado espaço e servido de instrumento para balizar a distribuição de recursos, caminhando para transformarem-se em ferramenta de monitoramento das políticas públicas no país. Nesta direção, Caiado e Meletti (2011) afirmam que a análise dos dados de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo e estudam na cidade indica uma condição que pode ser considerada precária em se tratando do acesso à escola.

Gatti (2004), ao discutir os estudos quantitativos em educação, afirma que existem problemas educacionais que necessitam ser qualificados por quantificações para sua contextualização e compreensão. A autora ainda sublinha que o uso da base de dados existentes sobre educação é muito pequeno, o que revela a necessidade e a importância de se analisar os dados censitários disponibilizados.

Os dados revelam que há alunos com deficiência nas escolas das comunidades.

[19]Informações do site do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo-escolar>. Acesso em: 30 jul. 2014.

A Tabela 14 apresenta as matrículas de alunos com deficiências das comunidades remanescentes de quilombos do Brasil e do estado de São Paulo.

Tabela 14: Matrículas de alunos com deficiências na Educação Básica, por localização diferenciada - áreas remanescentes de quilombos do Brasil e no Estado de São Paulo

Ano	Brasil	Estado de São Paulo
2007	1 162	28
2008	1 605	25
2009	1 616	26
2010	2 526	23
2011	3 342	28
2012	3 627	40

Fonte: Elaboração própria com base no censo escolar da Educação Básica: microdados do MEC/ INEP (2009 a 2012).

Os dados da Tabela 14 mostram que há alunos com deficiências nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos e que houve avanços nas matrículas de alunos com deficiências.

A Tabela 15 apresenta os dados gerais de matrículas nos níveis da Educação Básica nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo.

Tabela 15: Número de matrículas da Educação Básica em áreas remanescentes de quilombos do Brasil entre 2007 e 2010

Ano	Níveis de Ensino				
	Ed. Infantil	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio	Total
2007	19 509	79 698	30 343	3 155	132 705
2008	22 492	88 726	48 388	8 432	168 038
2009	25 670	84 141	53 515	10 601	173 927
2010	28 027	89 074	55 991	12 152	185 244
2011	29 164	92 110	56 872	11 036	189 182
2012	29 640	90 876	58 460	12 262	191 238

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico, 2010.

O afunilamento das matrículas no Ensino Médio em relação ao número de matrículas no Ensino Fundamental mostra que a grande maioria dos alunos das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos não ultrapassou o Ensino Fundamental. Além disso, se cotejado o número de matrículas do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, verifica-se que em 2007 as matrículas no Ensino Médio correspondiam a 2,9% das matrículas do Ensino Fundamental (considerando a soma dos anos iniciais e dos anos finais) e em 2010, a 8,4%.

Outro dado que merece destaque são os baixos índices de matrículas na Educação Infantil, se comparados ao Ensino Fundamental. Tais dados podem revelar a ausência de escolas que oferecem esse nível de ensino, ou a dificuldade de acesso até as mesmas. Em todos os níveis, há um crescente aumento das matrículas e ao comparar o total de matrículas entre os anos de 2007 a 2010, observa-se um aumento de 43,7%.

Sabe-se que a educação escolar oferecida nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos deve garantir a apropriação do conhecimento historicamente construído e contemplar a história e as práticas culturais das comunidades. *"*A questão da diversidade real e efetiva nos enfoques educacionais e curriculares necessita, assim, de uma ampla discussão em diferentes esferas, e nas comunidades quilombolas isso não é diferente." (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 230). Para atingir tal objetivo, torna-se necessário o acesso aos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Quanto ao acesso à escolarização e a diferença que há entre brancos e negros, Rosemberg (1995) esclarece que

> [...] A intensa diferença que se observa nos índices de analfabetismo entre brancos e negros, para ambos os sexos, constitui uma herança do passado escravista acrescida de processos atuais de estigmatização e exclusão social deste segmento racial. (ROSEMBERG, 1995, p. 116)

Os dados mostram que a vida das pessoas das comunidades carrega este processo histórico. A Tabela 16 mostra o número de matrículas nas modalidades de ensino Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Tabela 16: Matrículas nas modalidades da Educação Básica - Áreas Remanescentes de Quilombos no Brasil entre 2007 e 2010

Ano	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional
2007	115	18 914	48
2008	102	24 977	799
2009	63	26 055	534
2010	134	25 052	55
2011	17	24 669	634
2012	34	21 588	127

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico, 2010.

No ano de 2009, as matrículas na Educação Especial apresentaram uma queda significativa, seguida de um aumento em mais de 100% para 2010. A Educação Especial como modalidade da Educação Básica representa as matrículas em classes especiais e em escolas exclusivamente especializadas. Na Educação de Jovens e Adultos nota-se um consecutivo aumento do número de matrículas; já a Educação Profissional registra oscilações significativas, em especial de 2007 para 2008.

No texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, elaborado para ser discutido em audiências públicas quilombolas, consta que a Educação Escolar Quilombola será pensada nas etapas e modalidades de ensino, fazendo menção à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Ainda é afirmado que eixos como diversidade étnico-cultural das comunidades, realidades sociolinguísticas, história, realidade, cultura e movimento social quilombola devem permear as práticas escolares (BRASIL, 2011).

A Tabela 17 apresenta as matrículas dos alunos com deficiências na Educação Regular das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos do Brasil.

Tabela 17: Número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de Educação Regular das áreas remanescentes de quilombos – Brasil

Tipo de deficiência	Ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Cego	61	24	13	33	36	39
Baixa Visão	261	469	460	662	774	690
Surdez	90	123	76	123	137	130
Deficiência Auditiva	38	67	104	182	180	210
Deficiência Física	137	113	150	273	436	480
Deficiência Intelectual	340	434	663	1 156	1 751	1 997
Total	927	1 230	1 466	2 429	3 314	3 546

Fonte: Elaboração própria com base no censo escolar da Educação Básica: microdados do MEC/ INEP (2009 a 2012).

O número de matrículas de alunos com deficiência intelectual é o mais elevado; este dado deve ser problematizado, assim como os critérios que levam a este diagnóstico. De 2007 a 2010, as matrículas dos alunos com baixa visão aumentaram. Nota-se um expressivo aumento das matrículas dos alunos com deficiências nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, o que torna mais preocupante o silenciamento no que tange a temática em discussão. Todavia, de acordo com Bueno e Meletti (2011), os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo. Os autores ainda colocam que o índice elevado de matrículas de alunos com deficiência mental/intelectual reforça a manutenção dos espaços segregados, além de apontar que os diagnósticos e encaminhamentos requerem análises mais criteriosas. De fato, segundo dados de uma pesquisa desenvolvida em municípios do interior do estado de São Paulo (VELTRONE, 2011), muitos educadores relataram dificuldades para identificar com precisão a deficiência, pois ainda se mesclam as dificuldades de aprendizagem aos problemas de comportamento. Souza, Gonçalves e Meletti (2011) discutem que, mesmo que as políticas compensatórias sejam elaboradas com a finalidade de corrigir as desigualdades destes grupos, os dados refletem uma realidade que evidencia que tais políticas não correspondem de fato à necessidade do alunado com deficiência que reside no campo.

Com relação ao acesso à escola, é preciso questionar as condições de transporte e de deslocamento, pois existem comunidades com grande extensão territorial e estradas de terras de difícil acesso. Estas condições evidenciam ainda mais a necessidade de escolas, postos de saúde, transporte e de outros serviços que garantam boas condições de vida aos membros das comunidades.

Os dados revelam a necessidade do emergente debate sobre interface entre Educação Especial e Educação Escolar Quilombola, todavia, com desdobramentos sobre a prática pedagógica, financiamento, formação e condições de trabalho docente, alimentação e estrutura física dos prédios escolares. O texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola destaca a importância de se analisar coletivamente a construção do Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular da escola, levando sumariamente em consideração a realidade das comunidades, sem perder de vista a relação entre o contexto nacional e a realidade local (BRASIL, 2011).

A Educação Escolar Quilombola prima por práticas que considerem a história e a cultura vivenciada e partilhada pelos seus coletivos. Os dados estudados revelam que existem alunos com deficiências matriculados nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Esta realidade abre possibilidades para a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Quilombola, além de mobilizar a discussão sobre as condições de ensino de todos os envolvidos. Mediante os dados apresentados e a escassez de pesquisas sobre essa temática, deixa-se o convite para outros pesquisadores investigarem essa interface, e segundo Ratts (2006, p. 09) "é preciso, portanto, aprofundar as pesquisas sobre o tema e o debate sobre como enfrentar as desigualdades em nossa sociedade, inclusive as que atingem a grande maioria da população negra e parda.".

Nas comunidades remanescentes de quilombos muitas questões merecem destaque, como o trajeto percorrido pelos professores quando não são das comunidades, o material didático e sua formação. A dimensão histórica e cultural das comunidades e um ensino que responda às necessidades dos alunos devem estar presentes na pauta de diferentes debates tanto acadêmicos quanto de gestão pública.

Os microdados do Censo Escolar possibilitaram verificar um serviço da Educação Especial: o AEE nas escolas localizadas em quilombos, conforme mostra a Tabela 18.

Tabela 18: Número de escolas brasileiras em área de e quilombo segundo o Atendimento Educacional Especializado

Ano	Não oferece	Não exclusivamente	Exclusivamente	Total
2009	1 687	13	2	1 702
2010	1 890	23	0	1 913
2011	1 942	53	0	1 995
2012	1 891	65	0	1 956

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009 a 2012).

Os dados mostram uma tendência de aumento das escolas em assentamentos (15,7%) e quilombos (17,2%) ao cotejar os anos de 2011 a 2009. Entretanto, no ano de 2012 verifica-se uma queda nas escolas nesses dois territórios rurais, 3,4% em assentamentos e 2% em quilombos.

Apesar da ampliação do AEE nas escolas rurais, os dados apontam que, em média, 97,9% das escolas em quilombos não oferecem esse atendimento aos alunos com NEE, apesar de ser um direito. Esta realidade de precariedade não permeia apenas as escolas em quilombos; de modo geral, as escolas em áreas rurais estão abandonadas e dentre os problemas enfrentados por elas encontram-se a falta de infraestrutura e docentes qualificados e a presença de professores com visão urbanocêntrica, alienada dos interesses dos camponeses e assalariados do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Pode-se afirmar que, em média, 1,3% das escolas de assentamento e 2% das escolas em quilombos oferecem o AEE, mas não exclusivamente. Além disso, verifica-se o encerramento de duas escolas que ofereciam exclusivamente o AEE.

No período analisado (2009 a 2012) houve aumento nas matrículas de alunos com NEE, com uma ampliação de 135% das matrículas. Deste modo, cabe aqui um questionamento: como ocorre a educação inclusiva nessas escolas rurais? De acordo com Barroco (2011), em uma sociedade capitalista a educação escolar não vem garantindo um bom ensino e adequações necessárias para as pessoas sem deficiência de classes populares. Este contexto social, político, econômico e educacional se complica ainda mais ao tratar da pessoa com deficiência que vive em áreas rurais; entretanto, a natureza humana deveria superar a condição de deficiência, buscar uma educação

pautada na pedagogia histórico-crítica e na luta contra a alienação e o esvaziamento do homem (BARROCO, 2011).

Apesar da ampliação das matrículas de alunos com NEE, é preciso destacar que há um silenciamento histórico de estudos sobre a Educação Especial no campo (CAIADO, MELETTI, 2011). Os dados indicam que há uma demanda de alunos com deficiência nas escolas rurais e a área da Educação Especial deve conhecer e discutir essa realidade. A ausência do Atendimento Educacional Especializado na escola leva à evasão e consequente desistência da frequência escolar. Deste modo, o estudo evidencia a necessidade emergente de avanços e de um trabalho construído no coletivo das comunidades, pois os alunos com deficiências estão chegando até as escolas e buscando sua escolarização.

4 A educação de pessoas com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado, SP

"A nossa vida é uma luta!"
Liderança da Comunidade São Pedro

Neste capítulo consta inicialmente uma discussão sobre o método da pesquisa, assim como de seus procedimentos metodológicos detalhados. Em seguida traz a apresentação e análise dos dados organizada em dois momentos. Primeiramente discorre sobre a vida da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos e depois da escolarização.

4.1 Abordagem qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) discorrem sobre cinco características da investigação qualitativa. São elas:

1. nessa abordagem, os pesquisadores concebem o comportamento humano como sendo significativamente influenciado pelo contexto, por isso a fonte direta dos dados é o ambiente natural;
2. a investigação qualitativa é descritiva, assim o trabalho do pesquisador busca analisar os dados em toda sua riqueza;
3. a investigação qualitativa valoriza o processo de desenvolvimento da pesquisa, não somente os resultados;
4. na investigação qualitativa as abstrações partem da realidade;
5. na pesquisa qualitativa o significado é de importância vital, a partir do qual o pesquisador busca conhecer a importância, os sentidos e as expectativas da vida social dos pesquisados.

Sendo o homem o conjunto das relações e das tramas sociais, a pesquisa desenvolvida em uma abordagem qualitativa busca descrever e analisar o homem no conjunto dessas relações, que são sempre carregadas de sentidos e significados para quem as produz.

Como pesquisas etnográficas ou que usam princípios da etnografia, Ezpeleta e Rockwell falam que é (1989, p. 32) "algo que se articula com método e teoria, mas que não esgota problemas nem de uma de outro". As autoras explicam que "a etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre as realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 33). Para as autoras, as dimensões histórica, política e social estão presentes nos sujeitos pesquisados e devem ser levadas em consideração, pois não estão descolados da realidade; eles são a síntese da sua realidade concreta.

Não se pode afirmar que esse é um estudo do tipo etnográfico, mas ele contou com alguns elementos da etnografia. Deste modo, Ezpeleta e Rocwell (1989) clarificam que

> Um estudo etnográfico tem sempre a dimensão histórica presente, não como apêndice, mas como inevitável componente. Constrói-se, assim, um presente histórico, um presente em que se reconheçam os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado. Para se conseguir ISS, é necessário integrar a informação histórica local (documental e oral) e geral com análise etnográfica. (EZPELETA; ROCWELL, 1989, p. 47)

As autoras consideram que para esse tipo de pesquisa, os processos e as relações são sempre sociais e que uma pesquisa nessa perspectiva é aberta e artesanal, pois o pesquisador observa, interpreta, fundamenta, dialoga em um constante movimento. Não há etapas lineares e estanques, mas, sim, um processo de elaboração contínua. "A pesquisa etnográfica reconhece que na vida cotidiana se produz a existência da sociedade, assegurando-se a continuidade da espécie humana." (EZPELETA; ROCWELL, 1989, p. 59).

A pesquisa de campo é apresentada em dois eixos que se inter-relacionam: 1) a pesquisa com a comunidade; 2) a pesquisa com a escola. Nesta direção, Saviani (1983) afirma que a escola é determinada socialmente e explica que a sociedade em que vivemos é essencialmente marcada pela divisão entre classes antagônicas que se relacionam na produção da vida material. Neste cenário, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante e se apropria dos resultados da produção social, relegando os demais à condição de marginalização. Nesse contexto, a educação é

entendida como dependente da estrutura social, geradora da marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização, assim a educação vai produzir a marginalidade cultural, especificamente a escolar. Portanto, a estrutura social e econômica condiciona a forma de manifestação do processo educativo. Sociedade e escola se relacionam, se influenciam, se interpenetram.

4 .2 A pesquisa com as comunidades

A pesquisa nas comunidades se deu em dois momentos. Primeiramente, foi realizado um mapeamento para se levantar o índice de pessoas com deficiências residentes nas nove comunidades de Eldorado, sendo elas Sapatu, Ivaporunduva, Poça, Pedro Cubas de Baixo, Pedro Cubas de Cima, Galvão, André Lopes, São Pedro e Nhunguara. Neste momento, foi preenchido um formulário (Apêndice) de oito itens, em que se buscaram informações de cada pessoa com deficiência das comunidades. O segundo momento foi a realização da pesquisa com as famílias e com a comunidade dos alunos com deficiências que frequentavam a escola pesquisada. Estes alunos eram da Comunidade São Pedro e Nhunguara. A entrevista seguiu um roteiro de perguntas em anexo. Em ambas situações, o contato com as famílias e com as pessoas com deficiências foi intenso. Durante o mapeamento foi visitada a maior parte das pessoas com deficiências. Em cada residência e em cada comunidade foram escutados fortes relatos sobre a vida das pessoas com deficiências, carregados de lutas e enfrentamento de adversidades, que eram traduzidas nas dificuldades de realização de acompanhamento médico e conclusão escolar. Durante a permanência nas comunidades foi possível conhecer mais sobre a vida das pessoas com deficiências naqueles espaços.

4.3 A pesquisa com a escola

Neste momento da pesquisa é apresentada a escola que atende alunos das nove comunidades de Eldorado. Há também escolas nas comunidades, contudo o alvo da pesquisa foi a escola que apresentou maior número de matrículas de alunos com deficiências.

4.4 Caminhos da pesquisa: detalhamento dos procedimentos metodológicos

4.4.1 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética Parecer n° 0021.0.457.000-11

4.4.2 Mapeamento das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo, que estavam sob a dependência administrativa estadual, para identificar aquelas que apresentavam maior número de matrícula de alunos com deficiências. Foi inicialmente realizado um levantamento dessas matrículas pelas informações disponibilizadas pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, em maio de 2011. Os dados se referem ao ano de 2010.

Tabela 19: Matrículas de Alunos por NEE das Escolas Estaduais no estado de São Paulo localizadas em áreas remanescentes de quilombos

Tipos de deficiência	**Escola/ município**			
	Bairro Cangume/ Itaóca	Maria Antônia Chules Princesa/Eldorado	Bairro Sapatu/ Itapeúna	Bairro Galvão/ Eldorado
Cego	0	0	0	0
Baixa visão	0	0	0	0
Surdo cegueira	0	0	0	0
Deficiência mental	0	2	1	1
Deficiência física	0	1	0	0
Deficiência auditiva	0	0	0	0
Deficiência múltipla	0	0	0	0
Surdez	0	1	0	0
Autismo clássico	0	1	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, em maio de 2011.

É importante destacar que essas escolas passaram por um processo de municipalização e, atualmente, a escola Bairro Galvão não se encontra sob a dependência administrativa estadual. Entretanto, todas as escolas localizadas dentro dos bairros, como a Ivaporunduva, São Pedro, Nhunguara, Sapatu e Galvão estiveram sob dependência administrativa estadual e tinham a escola Maria Antônia Chules Princesa como responsável por todas elas. Quanto aos dados, a escola Maria Antônia Chules Princesa apresenta o maior número de matrículas de alunos por Necessidades Especiais.

4.4.3 Contato com as lideranças foi realizado de maio a julho. Foi possível contar com o apoio do Engenheiro Agrônomo do Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária, INCRA, que disponibilizou os contatos das lideranças das Comunidades Remanescentes de Quilombos Ivaporunduva, André Lopes e São Pedro. Em julho foi realizada a visita à Comunidade Ivaporunduva e realizada a conversa com a primeira liderança que levou para assembleia da comunidade a possibilidade de contribuírem com a pesquisa ou não. Nessa mesma visita, também foi realizado um encontro com as lideranças da Comunidade André Lopes, onde a escola é localizada, para a apresentação da pesquisadora e do estudo. A Comunidade foi receptiva e se comprometeu a decidir também coletivamente sobre a possibilidade de contribuírem. Em agosto, autorizaram a realização da pesquisa e afirmaram a possibilidade de contribuir, uma vez que a escola se localizava dentro da comunidade. Em setembro do mesmo ano foi realizada uma nova visita à comunidade para conversar com as lideranças sobre os procedimentos da pesquisa, incluindo as questões éticas que deveriam permear os estudos.

4.4.4 Contato com a escola foi realizado em julho de 2011. Após esse levantamento inicial foi feita a primeira visita à escola e às comunidades. Fomos duas pesquisadoras do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial, LEPEDE'ES. Foi cumprida a visita à Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. Nessa visita fomos recebidas pela vice-diretora, membro das comunidades, que ressaltou a importância de pedirmos autorização para a Diretoria Regional de Ensino de Registro. A Vice-diretora nos acompanhou até a escola e confirmou a matrícula dos alunos com deficiências na escola. Os dados coincidiram com os que haviam sido disponibilizados pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

No dia 8 de agosto de 2011 apresentei o projeto de pesquisa na Diretoria Regional de Ensino de Registro para analisarem a realização da pesquisa. Fui recebida pela Supervisora da Educação Especial e por uma professora de Educação Especial. O projeto foi encaminhado para análise do dirigente regional de ensino e pelo supervisor responsável pela Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, e em 13 de setembro saiu o parecer autorizando a realização da pesquisa.

4.4.5 Localização das comunidades onde residem os alunos com deficiência que frequentam a escola selecionada para a pesquisa, foi o próximo passo. Dos alunos com deficiências que frequentavam a escola, dois residiam na Comunidade São Pedro;

uma com deficiência mental e outro com deficiência física; e, na Comunidade Nhunguara, uma aluna surda. Para tanto, também foi necessário realizar uma visita à Comunidade Nhunguara para análise da liderança sobre a possibilidade de participação no estudo, assim como na Comunidade São Pedro. Essas, são as duas comunidades mais distantes da escola. Para se chegar em São Pedro são nove quilômetros de estrada de terra em mata, depois da travessia de balsa do rio Ribeira de Iguape. A Nhunguara é a maior comunidade de extensão territorial e se constituiu em torno do Rio Nhunguara. Para tanto, é necessário conhecer o espaço. Para a ida até a comunidade foi realizado um novo contato com o Instituto de Terras do Estado de São Paulo, Itesp. Após a leitura do resumo da pesquisa, o Itesp disponibilizou um técnico e um carro e me acompanhou até as lideranças das comunidades. Ambos me receberam em suas casas, ouviram os propósitos do estudo e, assim como as demais, responderam que, em breve, após o parecer da assembleia, sinalizariam a possibilidade da pesquisa ser realizada ali e responderiam por meio do Itesp. Em dezembro foi realizada uma nova visita: fui pessoalmente até o Itesp, onde me comunicaram que as comunidades aceitaram participar do estudo. Fomos até as comunidades para agradecer e explicar melhor os procedimentos da pesquisa.

4.4.6 Mapeamento das pessoas com deficiências nas comunidades remanescentes de quilombos da cidade de Eldorado, sendo elas São Pedro, Nhunguara, André Lopes, Pedro Cubas de Baixo, Pedro Cubas de Cima, Sapatu, Poça, Galvão e Ivaporunduva. Para tanto, viu-se a necessidade de um acompanhamento técnico do Itesp e de transporte apropriado. Foi realizado um pedido formal e por escrito, em forma de ofício (Anexo) e encaminhado ao Itesp de Eldorado, que após 30 dias emitiu a resposta positiva (Anexo). Nesse período, foi realizado um roteiro com questões abertas e fechadas. Este foi encaminhado para quatro juízes: dois professores quilombolas, membros das comunidades; um aluno do doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos; e um Engenheiro Agrônomo do INCRA. Todos contribuíram para o aperfeiçoamento do roteiro (Apêndice). Previamente, o ITESP se comunicou com as comunidades e com os agentes de saúde, agendando os dias da visita e a necessidade de estarem presentes, assim como as famílias. Foram cinco dias de extenso trabalho, do dia 9 ao dia 13 de abril. Para a realização dessa atividade, cheguei a Eldorado na segunda-feira, 9 de abril, fui até o Itesp, junto do técnico cedido, estabelecemos um roteiro e iniciamos o trabalho.

Quadro 15: Distribuição das atividades realizadas durante o mapeamento

Segunda – feira 9-04-2012	Terça – feira 10-04-2012	Quarta-feira 11-04-2012	Quinta-feira 12-04-2012	Sexta-feira 13-04-2012
	Manhã 7h- 13 horas Pedro Cubas de Baixo e Pedro Cubas de Cima 5 FAMÍLIA VISITADAS	**Manhã** 7h- 13h00min André Lopes 6 FAMÍLIAS VISITADAS	**Manhã** 7h- 13h00min - São Pedro e Galvão 9 FAMÍLIAS VISITADAS	**Manhã** tirar dúvidas com o técnico do Itesp
Tarde 13h até 17 horas Comunidade Poça 4 FAMÍLIA VISITADAS	**Tarde** 13h30min até 18 horas Sapatu 4 FAMÍLIA VISITADAS	**Tarde** 13h30min até 18 horas Nhunguara 3 FAMÍLIA VISITADAS	**Tarde** 13h30min até 18 horas Ivaporunduva 2 FAMÍLIAS VISTADAS	

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2012.

Em cada comunidade, procedeu-se da seguinte forma: fomos recebidos por um membro da liderança, agente de saúde, que é membro da comunidade, e por um segundo membro da comunidade; ambos foram previamente avisados pelo Itesp; todos estes respondiam às questões quando as famílias não estavam presentes e quando estavam nos acompanhavam até as residências. Fomos de casa em casa, permanecendo por até uma hora com cada família. A conversa buscava esclarecer os tópicos do formulário e também conhecer mais sobre a vida de cada um deles. Após o mapeamento os dados foram organizados, conforme o Anexo, tabulados e analisados.

4.4.7 Elaboração e aperfeiçoamento dos registros de campo a partir dos procedimentos de registro e observação sugeridos por Bogdan e Biklen (1994) e Ezpeleta e Rocwell (1989). Foi elaborado um roteiro com questões sobre a comunidade e outro sobre a escola (Anexo). Foram também elaboradas as entrevistas, que foram analisadas em reunião do grupo de pesquisa e orientação (Anexo).

4.4.8 Realização de entrevistas semiestruturadas nas escolas e na comunidade; foram registradas por meio de gravação integral e depois transcritas e textualizadas.

- ✓ **Na escola** foram entrevistados três professores, sendo dois quilombolas e uma não; ambos tiveram contato com os alunos com deficiências.
  Também entrevistei um aluno com deficiência, um coordenador pedagógico, o diretor e o vice-diretor que participaram diretamente do cotidiano dos alunos com deficiência. As perguntas buscaram conhecer o cotidiano escolar (Apêndice 2)[20]. As entrevistas foram realizadas no laboratório de informática, no momento em que não estava sendo utilizado pelos alunos, e na sala onde está sendo construída a biblioteca.
- ✓ **Na Comunidade**, as entrevistas foram realizadas com pais, com membros da liderança e com as próprias pessoas com deficiências. Na Comunidade Remanescente de Quilombo Nhunguara as entrevistas foram realizadas na casa das lideranças e na casa da família da aluna surda. Na Comunidade São Pedro, foram feitas as entrevistas no galpão da associação da comunidade (Apêndice 2).

4.4.9 Análise documental dos textos históricos, legais e oficiais.

- ✓ **Dentre os documentos das escolas** analisados estão o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão Escolar, os livros e demais materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados aos alunos com e sem deficiências.
- ✓ **Os documentos da comunidade** pesquisados foram aqueles referentes à constituição histórica, política e cultural da comunidade, como materiais já publicados em jornais e mídia eletrônica, jornais e revistas que falavam sobre as comunidades – alguns produzidos pelas associações que estabelecem parceria com estas comunidades, como é o caso do Instituto Sócio Ambiental – ISA.

4.4.10 A observação participante acompanhada do registro de campo na escola e na comunidade. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), a observação participante se dá no interior da escola, concebendo que ali todas as relações sociais são reproduzidas e que essa observação deve ser integrada. O que as autoras colocam é que

[20] Apêndice 2: Roteiro de perguntas para professores, gestores, demais funcionários da escola e alunos. Os apêndices constam anexados ao fim do documento.

o processo de registro deve ser analítico e dialógico, ou seja, o pesquisador observa, dialoga, registra, analisa e pergunta.

4.4.11 O registro fotográfico, por oferecer dados descritivos, está fortemente ligado à investigação qualitativa. Inicialmente, registrou-se o espaço físico e aquilo de que a comunidade tinha orgulho e queria demonstrar; depois, e com autorização, foram tiradas fotografias das pessoas nas comunidades.

Assim, para sintetizar e auxiliar na compreensão das visitas realizadas na escola e na comunidade, o Quadro 16 apresenta a sequência de realização destas atividades.

Quadro 16: Síntese das visitas realizadas na escola e nas comunidades

Atividades	2011				2012		
	Julho	Agosto	Novembro	Dezembro	Abril	Maio	Julho
Contato com as liderança	X						
Primeira visita às comunidades	X						
Contato com a Diretoria Regional de Ensino de Registro		X					
Visita escolar					X		
Visita nas comunidade						X	X
Mapeamento nas comunidades							X
Visita e entrevistas nas comunidades							X

Fonte: Diário de campo, 2011, 2012.

Em síntese, no mês de julho de 2011 foi realizado o primeiro contato com as lideranças de Ivaporunduva e São Pedro, e também a primeira visita à escola Chules, em Ivaporunduva. Em agosto ocorreu a apresentação do Projeto da Pesquisa na Diretoria Regional de Ensino de Registro. No mês de novembro de 2011 foi realizada visita escolar para apresentar os procedimentos da pesquisa. Em dezembro foi realizada a ida às comunidades São Pedro e Nhunguara para a confirmação da possibilidade de participarem da pesquisa e realizar as primeiras conversas sobre o histórico das comunidades. Em abril foi realizado o mapeamento. Em maio foi feita mais uma visita escolar, e em julho aconteceram as entrevistas nas comunidades.

4.5 Forma de análise dos dados

A análise é o processo de organização sistemática dos dados obtidos em campo. Embora esta etapa esteja implícita em todos os momentos da pesquisa, ela é mais sistemática, intencional e dirigida neste momento. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), na reconstrução destes processos, é importante conhecer o conteúdo histórico e social da realidade estudada. As autoras ainda discutem que a análise, ou seja, o trabalho contínuo entre observação e a conceituação, permite, deste modo, a elaboração teórica. No trabalho de análise dos dados, foram seguidas basicamente três etapas:

1º - Ordenação preliminar dos dados, quando foram realizadas as transcrições das entrevistas e a digitação dos registros de campo, assim como a organização e muitas releituras dos dados de observação, documentais e fotográficos.

2º - De acordo com André (1985), após a organização, foi realizado um estudo sistemático e repetido dos dados, quando se buscou identificar tópicos, temas e padrões relevantes. Nesse exercício, a autora sugere a busca por aspectos regulares e recorrentes, ou seja, que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos.

Segundo Ludke e André (1996), a análise dos dados não se restringe à descrição, pois envolve a compreensão da realidade. Nesta perspectiva, a leitura de uma realidade parte de um contexto que é sempre determinado por suas condições históricas, políticas, econômicas e culturais.

Ao organizar os dados e elencar as categorias, foi-se realizando um diálogo com os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo e mostraram a vida das pessoas com deficiências nas escolas e nas comunidades.

4.5.1 A vida da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado, SP

As comunidades que fizeram parte da pesquisa estão localizadas no Município de Eldorado, no Vale do Ribeira de Iguape, região sul do estado de São Paulo, assim como a escola. Segundo as informações do Instituto Geográfico e Cartográfico, IGC, Eldorado é quarto maior município em extensão territorial do estado de São Paulo, com uma área de 1.712 km²; teve sua fundação em 10 de março de 1845. Segundo as estimativas, a população residente no município de Eldorado é de 14.718 pessoas (IBGE, 2010). A cidade abrange nove comunidades remanescentes de quilombos, sendo elas: Ivaporunduva, Poça, Sapatu, Pedro Cubas de Baixo e Pedro Cubas de Cima, André Lopes, São Pedro, Nhunguara e Galvão. É o maior conjunto de comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo.

Com o auxílio do Itesp foi realizado um mapeamento das pessoas com deficiências que residem nessas comunidades. A Tabela 20, abaixo, mostra o número de pessoas com deficiências, por tipo de deficiência que residem nas respectivas comunidades. Apenas foram considerados os casos de deficiência física, múltipla, visual (cego e baixa visão), auditiva, surdez e mental. As demais necessidades especiais, como doença mental, mesmo que relatadas, não foram acrescidas nesses quadros. A Comunidade Nhunguara abrange os municípios de Eldorado e Iporanga; aqui foi considerada apenas a extensão territorial pertencente ao município de Eldorado.

Tabela 20: Pessoas com deficiências que residem nas Comunidades Remanescentes de Quilombos de Eldorado

Deficiências	Comunidades Remanescentes de Quilombos de Eldorado									
	Ivaporunduva	Pedro Cubas de Baixo	Pedro Cubas de Cima	André Lopes	São Pedro	Galvão	Nhunguara	Poça	Sapatu	Total
Deficiência Física	1	6	3	5	3	2	1	7	4	32
Deficiência mental	2	2	0	2	3	1	0	0	5	15
Surdez	0	0	0	1	0	0	2	0	1	4
Deficiência Auditiva	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Deficiência Múltipla	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3
Cego	1	1	0	4	0	1	0	1	1	9
Baixa Visão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	4	11	3	14	6	4	3	8	11	64

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011.

A Comunidade André Lopes apresenta o maior número de pessoas com deficiências residentes, e Pedro Cubas de Baixo e Nhunguara, os menores. As pessoas com deficiências físicas aprecem em maior número. Para Garcia (1988), a humanidade produz socialmente um grande número de pessoas com características designadas como deficiências e não resolve questões de saúde pública, como doenças infecciosas, cuidados com gestantes, condições de parto, e questões sociais como distribuição de renda, habitação, saúde, alimentação. As origens orgânicas não podem ser negadas, mas devem ser consideradas em um contexto sócio-histórico.

> Pobreza, miséria e doença são as péssimas e reais condições gerais de vida e de trabalho das grandes massas trabalhadoras brasileiras nas cidades e nos campos. A exploração dos trabalhos arrochados, a opressão nos locais de trabalho e moradias e a repressão às tentativas de organização política e sindical independente dos trabalhadores aliam-se à fome e à desnutrição, às endemias e epidemias mais banais, à falta de serviços básicos eficazes, públicos e gratuitos, à disseminação da ignorância e do conformismo, compondo assim, o quadro sobre o qual imperam e prosperam os capitalistas

> e seus governantes de plantão sobre a grande maioria da população de nosso país. (WAITZKIN, 1980, p. 1)

Busca-se chamar a atenção para as condições sociais geradoras das deficiências que estão atreladas às condições de vida dos membros das comunidades, pois há ineficácia na prestação dos serviços de saúde. O índice de pessoas com deficiência mental aparece como o segundo mais elevado. Todas essas pessoas foram visitadas e a maior parte delas recebe o benefício de prestação continuada. Contudo, estão fora da escola. Conforme Ferraro (2010), "em relação ao termo *raça*, a questão conceitual é complexa, por envolver também cor e etnia" (FERRARO, 2010, p. 511). As comunidades remanescentes de quilombos são grupos com singularidades étnicas e raciais. O reconhecimento histórico da escravidão negra, assim como da constituição dos quilombos como fator de luta, vai tornando este grupo com especificidades não descoladas de uma totalidade do campo.

O quadro, a seguir, mostra o sexo e a faixa etária dessas pessoa.

Quadro 17: Sexo e faixa etária das pessoas com deficiências

Sexo		**Idade**				
M	F	5-7	14-20	22-38	40-60	70-80
31	33	3	6	20	20	15

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011.

A maior parte das pessoas com deficiências é do sexo feminino, porém a diferença é pequena. Sobre a idade, o destaque se faz para a população que tem entre 22 e 38 e entre 40 e 60 anos de idade, o que demonstra um elevado índice de deficiência entre as pessoas adultas e idosas. Na comunidade, os habitantes realizam atividades na roça ou sertão (que é uma roça mais distante da residência e próxima da mata), de artesanato, trato de animais, limpeza e cuidado do terreiro, que é o quintal, terreno da própria casa e também auxiliam nos afazeres domésticos de casa, conforme as Tabela 21, a seguir.

Tabela 21: Trabalhos realizados pelas pessoas com deficiências nas comunidades

Roça/ Sertão	Artesanato	Trato de animais	Terreiro	Casa	Não desempenha nenhum trabalho
15	8	5	8	10	18

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011

A maior parte das pessoas realiza algum tipo de trabalho nas comunidades e 28,2% não desempenham nenhuma atividade; a dificuldade sinalizada foi o medo de a pessoa se ferir devido a suas dificuldades. O trabalho não aparece aqui com a dimensão do dever, mas com a perspectiva de contribuição com a vida em comunidade, fazendo parte das atividades diárias desenvolvidas. O trabalho faz parte da vida dos membros das comunidades, e as pessoas se realizam nele. Mostram seus terreiros, artesanatos, hortas e animais com orgulho, porque se concretizaram por seus feitos, pelo trabalho humano dos membros das comunidades.

Em seguida, a Tabela 22 mostra a participação social das pessoas com deficiências nas atividades da comunidade. As casas nas comunidades são próximas uma das outras, muitas delas têm um banco na frente para sentar e conversar com aqueles que vão passando, muitas vezes a caminho do trabalho na roça. Realizam reuniões semanais nas associações e também atividades festivas. Cada comunidade tem a sua; geralmente estão associadas a festas de padroeiros e danças criadas nas próprias comunidades. A Comunidade Poça realiza a festa "Doce banana", a Sapatu, a "Nha Maruca", passos de dança que são do período da escravidão. Pedro Cubas de Cima e de Baixo têm uma variação de artesanatos, São Pedro realiza a tradicional festa de São Pedro e a dança da "Mão esquerda", Ivaporunduva tem diversas atividades e recebe com frequência visitantes porque possuem uma pousada. Nhunguara têm os pilões de arroz e Galvão tem mantêm os antigos pilões.

Tabela 22: Participação social das pessoas com deficiências nas atividades das comunidades

Contato com os membros da comunidade	Participação nas reuniões da associação	Participação nas atividades festivas	Recebe algum benefício ou aposentadoria
64	44	34	53

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011.

Nas respostas que deram a essa questão, todos enfatizaram o contato e a vista que fazem uns aos outros, como fazendo parte do modo de vida das pessoas da comunidade. Assim, por mais difícil que seja a pessoa com deficiência se deslocar da

comunidade, não deixa de ter contato com seus membros. 83% deles recebem benefício de prestação continuada ou aposentadoria, 67% participam das reuniões da associação e 52% participam das atividades festivas.

A Tabela 23 mostra os recursos de acessibilidade que as pessoas com deficiências possuem.

Tabela 23: Recursos de acessibilidade

Produzidos na própria comunidade	Compra realizada pelas associações das comunidades	Aquisição particular	Doação	Não utilizam recursos para acessibilidade
18	6	7	2	29

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011.

A tabela expõe que 45% não utiliza nenhum recurso que viabilize o desempenho nas atividades realizadas. 28% dos materiais são produzidos pelos próprios membros das comunidades. A associação das comunidades também adquire alguns recursos. Foram doadas duas cadeiras de rodas, uma da Santa Casa de Eldorado e a outra do motorista que faz o transporte dos professores até as escolas da comunidade. O Quadro 18, abaixo, especifica os recursos de acessibilidade utilizados.

Quadro 18: Especificação dos recursos de acessibilidade

Produzidos na própria comunidade	Compra realizada pelas associações das comunidades	Aquisição particular	Doação
Bengalas Carrinho de madeira –carriola	Cadeira de rodas adaptada, órteses e muletas	Cadeira de rodas órteses	Cadeira de rodas

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011.

Esses dados mostram uma predisposição dos próprios membros da comunidade para auxiliar na providência desses recursos. Uma vez que o acesso à saúde é difícil, como na maioria das vezes são materiais que requerem acompanhamento e manutenção, a falta de um posto de saúde ou de um serviço qualificado que chegue até as comunidades interfere diretamente na aquisição dos mesmos. Todavia, os membros das comunidades buscam por melhores condições de vida de seus membros.

4.5.2 Famílias visitadas

Durante o mapeamento foram visitadas 33 famílias. O quadro a seguir traz informações destes momentos.

Quadro 19: Famílias visitadas durante o mapeamento

Comunidades Famílias	Famílias visitadas	Pessoas com deficiências
Ivaporunduva	2	Sexo feminino, 15 anos com deficiência física e intelectual Sexo masculino 06 anos com deficiência física.
Poça	4	Sexo masculino 20 anos, deficiência física. Sexo feminino 54 anos, deficiência física. Sexo masculino 60 anos, deficiência física. Sexo feminino 63 anos, cegueira.
Pedro Cubas de Baixo	4	Sexo masculino, 23 anos, deficiência física. Sexo masculino, 30 anos, deficiência física. Sexo feminino, deficiência auditiva, 38 anos. Sexo feminino, cego, 70 anos.
Pedro Cubas de Cima	1	Sexo masculino, 65 anos, deficiência física.
André Lopes	6	Sexo feminino, 30 anos deficiência intelectual Sexo feminino, 30 anos deficiência intelectual Sexo feminino, 78 anos, cegueira Sexo feminino, 45 surdez Sexo feminino, 8 anos deficiência física Sexo masculino, 29 anos deficiência física
São Pedro	6	Sexo feminino, 35 anos, deficiência física e intelectual Sexo feminino, 15 anos, deficiência intelectual. Sexo masculino, 36 anos, deficiência intelectual Sexo masculino, 30 anos, deficiência física Sexo feminino, 25 anos, deficiência intelectual Sexo masculino, 38 anos, deficiência intelectual
Galvão	3	Sexo masculino, 7 anos, deficiência intelectual Sexo masculino, 25 anos, deficiência física Sexo masculino, 50 anos, cegueira.
Sapatu	4	Sexo feminino, 35 anos, deficiência física e intelectual Sexo feminino, 35 anos, deficiência intelectual. Sexo masculinos 5 anos, deficiência intelectual Sexo masculino 75 anos, surdez

Nhunguara	3	Sexo masculino, 15 anos, deficiência física Sexo feminino, 20 anos, surdez Sexo masculino, 15 anos, surdez

Fonte: Registros de campo, 2012.

4.5.3 Registros das visitas[21]

4.5.3.1 Comunidade Ivaporunduva[22]

Acompanhada pelo técnico do Itesp, liderança e agente de saúde, membro da comunidade, fomos até a residência de uma menina com 15 anos, com deficiência física e intelectual. Fomos recebidos por sua mãe, que nos dirigiu até a sala da casa. Ao responder as questões do formulário, relatou episódios importantes da vida da filha. Julia, como a chamaremos, tem hidrocefalia. Passou por cirurgias e foi internada por longos períodos na infância. Atualmente faz acompanhamento em Santos, a cada seis meses. Julia possui dificuldade para andar e falar. Segundo a mãe, a filha frequentou a escola da comunidade, mas no terceiro ano não foi mais para a escola. Foi neste período que as dificuldades ficaram mais notórias. A mãe relata que a filha não aprendia e que estava ficando agressiva. Nada foi feito na escola; apenas a chamavam lá. Hoje Julia não frequenta escolas ou instituições. Participa de todas as atividades da comunidade, mas não gosta da escola. Recebe o benefício de prestação continuada. A mãe relatou que a maior dificuldade que ela encontrou foi ver a filha sem atividade, e perceber que ela tem interesse em aprender.

A segunda residência visitada na Comunidade foi de Artur, garoto com deficiência física, sequela de paralisia cerebral, que não anda e não fala. Tem a face e o olhar muito expressivos. Mora com a tia; a mãe foi trabalhar em São Paulo e o pai faleceu. A tia o leva para escola da comunidade e para São Paulo uma vez ao mês, pelo acompanhamento que faz na AACD. Artur tem uma cadeira de rodas, mas gosta mesmo é da carriola de madeira feita pelos membros a comunidade. Artur não tem muito contato com a mãe, então a tia assumiu seus cuidados.

[21] A referência feita às pessoas com deficiências é uma letra maiúscula.

[22] No Anexo 3 há um registro fotográfico da Comunidade Ivaporunduva que mostra a Comunidade cercada pelo rio e serras.

4.5.3.2 Poça

Aqui fomos recebidos na casa de uma liderança que nos acompanhou até a residência de algumas famílias. A primeira visita foi à casa de Luis, sexo masculino, 20 anos, com deficiência física, andava com dificuldade. Luis atualmente está na faculdade em Registro, onde faz curso de Pedagogia. Segundo a mãe, devido a sua dificuldade de locomoção, enfrentou muitas dificuldades, como a questão do próprio transporte e do deslocamento. Hoje vai e volta para as aulas da faculdade com uma van que busca a ele e a outros alunos na comunidade.

Em seguida, fomos à casa de Vanda, 54 anos, sexo feminino, com deficiência física. Teve um acidente vascular cerebral aos 50 anos. Atualmente fala e se movimenta com dificuldade. Conversamos com o filho, que nos formou que Vanda sempre foi muito ativa na comunidade, cuidava da família e da horta. Atualmente não realiza atividades domésticas; a nora a auxilia com cuidados pessoais.

Fomos até a casa do senhor Rui, 60 anos, sexo masculino, com deficiência física. Teve que amputar um pé em decorrência de um machucado que fez na roça que não cicatrizava. É diabético. Rui demonstrou insatisfação por não poder ir mais para o sertão. Fez o tratamento em Registro e relatou medo de perder a perna. Sabe ler e escrever, mas não frequentou escola – aprendeu com os irmãos. Relatou que sua maior alegria são os filhos e os netos e que já plantou e colheu muito nas roças da comunidade.

Logo nos dirigimos à residência de Paula, 63 anos, sexo feminino e cega. Ficou cega depois de um problema que teve na visão; segundo ela mesma, fez vários tratamentos em Registro, mas não adiantou. Paula era costureira, fez muita roupa por ali. Atualmente limpa o terreiro e vai ao culto religioso com o filho. Tem contato com os demais membros da comunidade e os recebe com frequência em sua casa. É casada, tem dois filhos e quatro netos.

4.5.3.3 André Lopes

Fomos até a casa de duas irmãs gêmeas com deficiência intelectual criadas pela avó que hoje está cega, Dona Diva. Quem forneceu as informações foi a filha de Dona Dora. As meninas falam palavras isoladas e repetidas. Demonstraram alegria com a nossa visita. São brancas. Foram abandonadas no quilombo pela mãe que passou por ali e Dona Diva. pegou para criá-las, ainda quando bebês. Não frequentaram escola e nem instituição. Fazem acompanhamento mensal em Registro. A prefeitura envia

condução para pegá-las e trazê-las. Nunca são pontuais, avisam um horário e chegam em outro, também acontece de não virem e não avisarem. Atualmente é a filha de Dona Diva. que cuida da casa, das meninas e da mãe. Relatou que o pessoal da comunidade vai vê-las.

Em seguida, fomos até a casa de Maura, 45 anos, sexo feminino, com surdez. Segundo os pais, nasceu surda. Nunca frequentou escolas, nem instituições. Fica em casa e nas roças.

Também fomos na casa de Marcela, uma garotinha de 8 anos com deficiência física. Não anda e não fala, mas demonstra compreensão. Possui uma sequela motora em decorrência da paralisia cerebral. Faz acompanhamento em Santos. Possui uma cadeira de rodas, que foi comprada pelos pais. Até o momento não estava matriculada na escola.

Neste dia também fomos na casa de Valter, sexo masculino, 29 anos, com deficiência física. Conversamos com a mãe de Valter, que, segundo relatou, teve algumas complicações no parto. Valter anda com dificuldades. Estudou e concluiu os estudos. Quer fazer uma faculdade, também quer ser professor.

4.5.3.4 São Pedro

Greice, sexo feminino, 35 anos. Possui uma sequela motora decorrente de complicações no parto e deficiência intelectual. Mora com os pais e com seus dois filhos. Foi casada por um ano. O marido foi embora da comunidade. Greiece. nunca foi para a escola. Segundo a mãe, na infância Greice tinha muito sono devido às crises convulsivas. Atualmente faz acompanhamento mensal em Registro e toma medicamentos para o controle das mesmas. Greice gosta de ajudar, é solícita e participa de todas as atividades da comunidade com a mãe. Também auxilia nas atividades de casa e no cuidado com a horta. Tem dois filhos, um menino, Mateus, de oito anos, e uma menina, Paula, de quinze anos. Paula. passou da hora de nascer e tem um laudo de comprometimento mental. Paula estuda na Escola Maria Antônia Chules Princesa, está no 1º ano do Ensino Médio. A diretora sempre chama a avó para conversar para falar das dificuldades de Paula, que não faz nenhum tipo de acompanhamento.

Ivan, sexo masculino, 36 anos, deficiência intelectual, frequentou a escola da comunidade, mas não continuou os estudos. A mãe relata cansaço diante das frequentes reclamações da escola sobre a apatia de Ivan. A mãe contou que na adolescência Ivan. chegou a ficar dois anos preso por ter corrido atrás de uma mulher que alegou ter sido

perseguida por ele. A mãe demonstrou muita tristeza e inconformismo diante desta situação, se queixando da forma desrespeitosa que o filho foi tratado e que em nenhum momento sua condição foi levada em consideração. Os familiares afirmam que este acontecimento piorou muito o quadro de Ivan, que praticamente não fala e nem sai de casa.

Bento, sexo masculino, deficiência física. Teve complicações no parto e, segundo a mãe, nasceu quase morto. Ficou com sequela motora, hemiplegia, metade do corpo comprometido; anda e fala com dificuldade. Frequentou a escola da comunidade, mas não concluiu os estudos, segundo a mãe, porque não acompanhava as exigências da professora. Atualmente frequenta a APAE da cidade. Bento é comunicativo e anda pela comunidade toda. A mãe relata preocupação devido às crises convulsivas que tem. Já chegou a cair pela comunidade e ninguém saber o que fazer. Toma medicamento e faz acompanhamento mensal em Registro.

Tais, sexo feminino, deficiência intelectual. Segundo as informações fornecidas pela mãe, Tais. sempre foi uma criança quieta, até mais quieta que as outras, com dificuldade de compreender ordens simples. Chegou a frequentar a escola da comunidade, mas não concluiu os estudos e, devido à insistência, a diretora levou Tais para fazer um acompanhamento neurológico. O médico emitiu um diagnóstico escrito ADNPM com retardo mental leve e explicou que essa seria a vida dela, e que um psicólogo poderia ajudar. Devido às dificuldades de deslocamento até o município de Registro, a mãe não a levou para o acompanhamento psicológico. Atualmente frequenta a APAE de Eldorado.

Sara, sexo feminino, deficiência mental com autismo. A mãe de Sara nos recebeu em sua casa e relatou a dificuldade de saber o que a filha tinha. Segundo ela, Sara nasceu sem problemas e cresceu como outra criança qualquer. Com 3 anos ainda não falava e usava fraldas. Preocupada, procurou vários tipos de ajuda, levou-a para ser benzida, em outras comunidades, e quando percebeu que a filha não melhoraria, procurou ajuda médica. A mãe fala que nada mudou depois que foi atendida pelo médico. A situação ficava angustiante, pois não via melhora no caso da filha, até que começou a se alfabetizar na escola e interagir com a professora. Depois de certo período, mudou de comportamento, ficava agressiva com os colegas e não quis mais ir para escola. A mãe fala que tinha muita dificuldade para lidar com a situação, pois via que a filha ficava agressiva, não se comunicava e queria ficar sozinha. Com Sara adolescente, retornou ao médico que emitiu o laudo de atraso mental moderado com

aspecto autista, que receitou medicamentos. Assim que se iniciou o tratamento medicamentoso, a mãe fala que Sara ficou apática e chegava a babar. Conseguiram retornar ao médico, que reduziu a dosagem do remédio. Sara ficou muito tempo sem atividade, saiu da escola e ficava andando pela comunidade. Não gosta de ajudar a mãe em casa e nem na horta. A APAE da cidade não aceita sua matrícula; segundo a mãe, afirmam não ter vaga na condução.

4.5.3.5 Galvão

Pedro, sexo masculino, 7 anos, deficiência mental. Foram realizadas duas visitas à casa de Pedro. Na primeira, foi possível conversar mais com a mãe, que relatou dificuldade em priorizar atenção a Pedro, pois tinha mais 6 filhos que exigiam sua atenção. Pedro estuda na escola da comunidade. Observou-se que a escola tem uma preocupação com Pedro eles acompanham seu caso e vão com frequência à residência conversar com a mãe. Pedro fala algumas palavras, imita os sons que escuta, reconhece letras e números. A escola o encaminhou para acompanhamento neurológico. A mãe o levou e afirmou não ter recebido nenhum tipo de orientação.

Ivo, sexo masculino, deficiência física. Fomos recebidos pelo pai, que nos contou sobre o caso de Ivo, que passou da hora de nascer e ficou com sequelas motoras. É tetraplégico, fica a maior parte do tempo na cama ou no sofá. Segundo o pai, Ivo também gosta de ficar sentado na cadeira em frente à casa. I. nunca recebeu acompanhamento fisioterapêutico. Faz acompanhamento trimestral em registro, vai buscar remédios para controlar a convulsão. Ivo compreende o que falam e expressa pelo olhar. A mãe o alimenta e dá banho. Nunca foi para a escola e não frequenta a APAE.

Vitor, sexo masculino, 50 anos, cego. Sr. Vitor perdeu a visão trabalhando na roça, quando um espinho foi parar dentro do olho direito, o feriu e, devido a uma infecção, acabou comprometendo o outro olho. Vitor nos fala da dificuldade que foi perder a visão aos poucos. Faz acompanhamento oftalmológico em Registro. Ficou um período sem sair de casa, mas agora, aos poucos, vem participando das reuniões da associação.

4.5.3.6 Sapatu

Fabia, sexo feminino, 35 anos, deficiência intelectual; e Laura, sexo feminino, 35 anos, deficiência física e intelectual. Fabia e Laura são irmãs gêmeas, foram abandonadas pela mãe e criadas pela avó paterna. Segundo as informações fornecidas pela avó, a mãe foi trabalhar em São Paulo para ajudá-las e não voltou mais. O pai vem vê-las uma vez ao mês, mora em Apiaí. Laura. nasceu com uma malformação na perna direita e anda com dificuldade. Ambas falam com dificuldade. Laura sofreu um abuso sexual e engravidou, tem um filho de 2 anos. A avó relata que foi um período muito difícil que enfrentaram, pois Laura estava voltando para casa, dentro da comunidade, quando sofreu o abuso. Chorava muito e teve que fazer um tratamento medicamentoso. Até o momento não se sabe quem fez isso. A avó cuida dos três.

Wagner, sexo masculino, 5 anos, deficiência intelectual acompanhada de fortes convulsões. Frequenta a escola da comunidade e faz acompanhamento em Registro. A mãe relata que é uma criança irritada, que chora muito e gosta da escola. As professoras se queixam desta irritabilidade.

Otávio, sexo masculino, 75 anos, surdez senil. Perdeu a audição aos poucos. Segundo a esposa, sempre trabalhou muito na roça. Hoje ainda cuida do terreiro e da criação de casa. Não faz acompanhamento médico.

4.5.3.7 Nhunguara

Maira, 15 anos, sexo masculino, deficiência física. Segundo informações colhidas da mãe, M. nasceu sem alterações físicas visíveis, mas não sentava sozinho e não chegou a andar. Maira fala e conversa. Possui uma doença neuromuscular progressiva. Não frequentou escola. A comunidade adquiriu uma cadeira de rodas para ele.

Gisele, sexo feminino, 20 anos, surdez. É aluna da EJA da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. Segundo mãe, nasceu surda. Gosta da escola. Atualmente tem aulas de Libras aos sábados em Eldorado com uma secretária da escola que se prontificou a realizar este trabalho. Falta muito às aulas na escola. A mãe relata que tem dias em que G. não quer ir para a escola.

Fernanda, sexo feminino, 15 anos, surdez. É aluna da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. Gosta da escola, mas também falta com frequência. Fernanda nasceu surda, fez acompanhamento por 2 anos em Santos. Atualmente frequenta as

aulas de Libras aos sábados em Eldorado com uma secretária da escola que se prontificou a realizar este trabalho.

4.5.3.8 Pedro Cubas de Cima

Mauro sexo masculino, 75 anos. Mauro é casado com a liderança da comunidade. Possui uma deficiência motora, sequela de um acidente vascular cerebral. O lado esquerdo do corpo ficou comprometido. Mauro anda com dificuldade. Relatou que sempre trabalhou muito na roça e agora fica mais em casa pela dificuldade de se deslocar, mas está sempre presente nas reuniões da associação.

Francisca sexo feminino, 79 anos. Francisca é casada e possui 4 filhos. Aos setenta anos sofreu um acidente na estrada vindo de Eldorado. Fraturou as pernas em vários lugares e, atualmente anda com dificuldades, arrastando a perna direita. O único acompanhamento que faz é médico em Registro. No seu caso, a condução da prefeitura vai buscá-la dentro da comunidade.

4.5.3.9 Pedro Cubas de Baixo

Paula, sexo feminino, 25 anos, deficiência física. Possui uma dificuldade de movimentação no braço direito, decorrente de uma paralisia ocasionada no momento do parto. Concluiu o Ensino Médio, ainda quando a escola estava em Itapeúna. Mora com os pais e relata que o momento mais difícil foi na adolescência, por não conseguir movimentar o braço como gostaria. Auxilia a mãe nas tarefas de casa e trata os animais. Quer fazer letras e a família a incentiva.

Giordano. sexo masculino, 18 anos, deficiência múltipla. Nunca foi para a escola, é surdo e possui deficiência física. Não anda. Quando chegamos em sua casa, ele estava deitado no sofá com a mãe, possui um olhar atento e expressivo. Não freqüenta a APAE. A mãe nos falava que ele gosta da vida na comunidade, se alegra com a presença dos colegas e com as atividades realizadas na comunidade. Ganhou uma cadeira de rodas da Santa Casa de Eldorado, mas usa pouco. Gosta de animais e de receber visitas. Faz acompanhamento neurológico em Registro devido ao controle de crises convulsivas. A condução da prefeitura vem buscá-lo na comunidade. A mãe desabafa que muito cedo e sempre voltam tarde da noite.

Helena, 28 anos, sexo feminino, deficiência mental. Helena frequentou a escola da comunidade até o segundo ano. A mãe relata que Helena não quis ir mais à

escola e ninguém insistiu para que permanecesse, pelo contrário disseram que não aprenderia mesmo. Neste relato, a mãe nos falou que se preocupava muito com o futuro de Helena filha única e que depende muito dos pais. Helena fica a maior parte do tempo em casa com a mãe, ajudando nas tarefas. Foi na escola que suas dificuldades apareceram. A diretora a encaminhou para psicólogo e neurologista em Registro. Atualmente não faz acompanhamento medico. A mãe procurou recentemente pela Apae. Helena está na lista de espera. A mãe acha que é por Pedro Cubas ser mais distante.

Os registros e as anotações do diário de campo e do formulário utilizado durante o mapeamento permitiram a organização dos relatos acima. Há três elementos que se destacam: a evasão escolar; o descaso público com as condições de vida e de acompanhamento de muitos casos; e o abandono presente em dois relatos. As comunidades se encontram em situação de vulnerabildadade e de silenciamento de suas realidades. O aluno com deficiência deixa os estudos por não encontrar condições de se apropriar do conhecimento naquele espaço, como por exemplo, o trabalho da educação especial. As condições de nascimento e de acompanhamento das necessidades básicas de vida revelam precariedade. Esta realidade acaba gerando o abandono da própria vida, que fez com que três mães deixassem seus filhos na comunidade. A seguir são apresentados os dados que falam com mais detalhamento da vida escolar.

4.6 A vida escolar da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos, em Eldorado, SP

A vida escolar ocupa um importante espaço na vida dos membros da comunidade. Embora a própria estrutura do sistema de educação, muitas vezes colabore para a desistência escolar, vê-se que tentaram se escolarizar. A tabela abaixo mostra a realidade da escolarização das pessoas com deficiência das comunidades de Eldorado.

Quadro 20: Escolaridade das pessoas com deficiências que residem nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado

Em curso					**Estudou até**							**Não foi para a escola**	**APAE**
Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Superior	EJA	Ensino Fundamental						EM		
6º ano	9º ano	1º ano	Pedagogia 1º ano	EM	1º ano	2º ano	4º ano	6º ano	7º ano	8 º ano	3° ano	28	5
1	1	1	1	3	7	3	8	3	2	2	4		
Total		7						29				28	5

Fonte: Mapeamento realizado em abril de 2011.

4.6.1 A escola

Pode-se dizer que 7 tentaram se escolarizar, mas existiram fatores que não permitiram a conclusão dos estudos, como o fato de se estar numa escola que desconsidera a vida na comunidade, além do deslocamento e das dificuldades de transporte. Um percentual de 44% não foi para a escola; todavia, há um aluno com deficiência física no Ensino Superior, cursando Pedagogia. Dentre os alunos que abandonaram os estudos, cinco frequentam a APAE do município, que vai buscar e levar os alunos em casa. Quanto ao acesso à escolarização, Ferraro (2010) destaca que

> se pode perder de vista que, sob qualquer ângulo, a desigualdade entre negros(as) e brancos(as) quanto à escolarização está presente em todas as gerações recenseadas no *Censo 2000*, desde a mais velha (nascidos até 1920), até as mais novas (nascidos nas décadas de 1970/1980 e 1980/1990). (FERRARO, 2010, p. 512)

Os dados revelam esta realidade: as lutas pelo acesso e pela permanência na escola, assim como para o sucesso escolar.

4.6.2 Histórico - Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, homenagem à guerreira

A escola que fez parte da pesquisa foi a Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, localizada à Rodovia SP 165, km 40, na comunidade remanescente de quilombo André Lopes. No Anexo 3 há um registro fotográfico da frente da escola. Fica sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Registro. O anexo traz fotografias que mostram a estrutura física da escola.

A escola ministra o Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino; o Ensino Médio, de manhã e à tarde; e Educação de Jovens e Adultos, Fundamental e Médio, no período noturno. Segundo as informações disponibilizadas no Regimento Escolar, a escola teve seu ato de criação promulgado pelo Decreto nº 45.624, de 15 de janeiro de 2001, tendo sido instalada em 4 de fevereiro de 2005. Segundo informações dos membros das comunidades, essa escola revela a conquista de uma luta dos moradores das comunidades, pois grande parte dos alunos, quando concluíam o quinto ano nas escolas das comunidades, tinha que andar quilômetros até a escola do distrito próximo, até que uma aluna foi picada por uma cobra nesse trajeto; isso resultou numa reunião das lideranças e pais, na Diretoria Regional de Ensino de Registro, reivindicando uma escola próxima.

O Plano de Gestão (2011, 2012), o Regimento Escolar, os professores e membros da comunidade afirmam que Maria Antonia Chules Princesa era filha de Bernardo Furquim, negro escravizado que chegou a São Pedro fugindo dos fazendeiros do interior do estado de São Paulo. Ela foi uma de suas filhas e nasceu no quilombo São Pedro, onde teve um papel importante para a comunidade. Ali residindo, atendeu a muitas mães em trabalho de parto e chegou a dar nome a muitas crianças. Fazia remédios caseiros, benzia e sempre demonstrou ter muita coragem, desde a participação na dança da capoeira ou enfrentando guerrilhas ou desavenças. Dentre suas habilidades, chamava a atenção o fato de ser mulher e saber manusear um facão com muita destreza; por isso, também impunha muito respeito. Casou-se com Pedro Chouriço, com quem teve três filhos, que se chamaram: Sergina, Graciano Furquim e Daniel. Maria Antonia Chules Princesa nasceu em 1857 e morreu em 1953, com 96 anos; foi sepultada no cemitério de Ivaporunduva. Por ser corajosa e dedicada aos assuntos referentes ao povo quilombola, os membros das comunidades decidiram homenageá-la como patronesse da escola local.

Oliveira (2004) nos ajuda a compreender e a refletir sobre a importância de Maria Antônia Chules Princesa para os membros das comunidade:

> A história africana lembra das mulheres como heroínas. No antigo Rwanda tinha mulheres corresponsáveis no governo. São as famosas rainhas Jinga de Angola, Anina do Hauassas, as amazonas do Benin, guerreiras que lutaram nas guerras de conquistas e resistência. Em Angola como em outros países encontram-se mulheres chefes, mulheres rainhas e princesas. Ela foi e continua sendo o pedestal da sociedade africana (OLIVEIRA, 2004, p. 121).

A mulher africana representa a continuação da vida, reúne atributos importantes, como o de responsabilidade e de força, pois luta pela sobrevivência do seu grupo, garantindo a alimentação e o abrigo. A figura da mulher africana quebra a imagem da passividade e submissão atribuída ao longo da história. A luta e o dinamismo fazem parte de sua identidade, que não é individual, mas sim coletiva. A figura de Maria Antônia Chules Princesa não é de uma mulher passiva, e, sim, de luta e de identidade com os seus. Rompe com a imagem fenotípica da mulher negra, muitas vezes presentes em ilustrações, apontada por Gomes (2006),

> [...] da mulher negra escravizada no Brasil e suas descendentes, que eram obrigadas a trabalhar à força como mucamas, e que alimentaram, cuidaram e organizaram, durante anos, as casas grandes e as mansões da elite branca na sociedade escravista (GOMES, 2006, p. 22).

4.6.3 Diretoria Regional de Ensino de Registro e as matrículas dos alunos com deficiências

A escola fica sob a administração estadual da Diretoria Regional de Ensino de Registro, que abrange um total de 40 escolas; duas delas estão localizadas em áreas remanescentes de quilombos, 10 são rurais e 4 são escolas indígenas estaduais. Estas escolas ficam distribuídas entre os municípios de Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Jacupiranga, Pariquera-açu, Sete Barras e Registro. A Tabela 24 mostra o índice de matrículas de alunos com deficiências da DRE de Registro.

Tabela 24: Número de alunos com e sem deficiências matriculados nas escolas da Diretoria Regional de Ensino de Registro

Total de alunos	Alunos com deficiência	%
23 916	221	0,9

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas pela Diretoria Regional de Ensino de Registro.

É uma rede grande, contudo apenas 0.9% dos alunos apresentam deficiências. Este dado pode indicar que há pessoas nestas condições nas instituições da região e também fora da escola que desistiram ou que nunca foram a ela. A seguir, são apresentadas as deficiências dos alunos matriculados nas escolas da DRE de Registro.

Tabela 25: Alunos com deficiências matriculados nas escolas estaduais da Diretoria Regional de Ensino de Registro

Alunos com surdez ou deficiência auditiva	Alunos com deficiência física	Alunos com deficiência intelectual	Alunos com deficiência visual	
			Cego	Baixa visão
32	21	139	11	18

Fonte: Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas pela Diretoria Regional de Ensino de Registro.

O número de alunos com deficiência intelectual se destaca dos demais. Outro dado que merece atenção é o número de alunos com baixa visão, pois o diagnóstico impreciso pode levar ao estabelecimento de uma condição de deficiência que na realidade não existe.

Segundo as informações disponibilizadas pela Diretoria Regional de Ensino de Registro, os serviços da Educação Especial se organizam da seguinte maneira: conta com 5 salas de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPEs; dessas, 3 SAPEs são para alunos com deficiência intelectual. Estão localizadas em Registro e fazem atendimento itinerante em três escolas do município de Pariquera-Açu. Duas SAPEs para alunos com deficiência auditiva e surdez (uma está localizada em escolas de Pariquera-Açu, com itinerância em Registro e Cananéia, e outra em Jacupiranga, com itinerância em Eldorado. Não há SAPEs para os alunos com deficiência física da rede, contudo há alunos nessas condições nas salas de aula. Há uma distância entre essas cidades, além de ser uma região geográfica formada por serras e morros, com estradas íngremes de difícil acesso e circulação – situação que impõe questionamentos sobre a periodicidade da itinerância e das condições de trabalho que esse professor realmente tem para atender tais escolas.

A DRE de Registro conta com 5 professoras de Educação Especial para atender a região toda. Uma delas é Coordenadora Pedagógica responsável pela orientação aos professores da rede. Essa mesma professora também faz o acompanhamento do trabalho pedagógico para os alunos cegos, realizando produção e transcrição dos materiais em braile. A Diretoria Regional de Ensino tem uma impressora braile, por meio da qual a professora produz atividades e avaliações que os professores realizam com alunos cegos. Essa professora também atende alunos e professores, ensinando o braile e

procedimentos para orientação e mobilidade. Observou-se um empenho da professora em atender esses alunos e uma real preocupação. Todavia, o trabalho pedagógico nas outras áreas ainda apresenta lacunas e dificuldades, principalmente de chegar até as escolas mais distantes.

4.6.4 Matrículas da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa

Logo abaixo, a Tabela 26 mostra as matrículas da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa.

Tabela 26: Total de matrículas da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos – EJA	Total
166	73	57	296

Fonte: Elaboração própria com base no MEC, INEP, Data Escola, 2011.

Esta escola atende alunos dos quilombos circunvizinhos, sendo a única em área remanescente de quilombo com Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Não é uma escola quilombola e sim uma escola estadual localizada em área remanescente de quilombo. A seguir, estão as matrículas dos alunos com deficiências da escola, por nível e modalidade de ensino. Em 2011 as escolas da região e as localizadas dentro das comunidades passaram para a administração municipal, deixando de pertencer a Chules.

A comunidade cobra os cuidados com a escola. Em 2012 foi pintada, o que mostra uma preocupação das comunidades e da gestão escolar com a manutenção da estrutura física da escola.

A seguir, temos o número de matrículas dos alunos com deficiências por nível e modalidade de ensino.

Tabela 27: Total de matrículas da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos – EJA	Total
1 aluno com deficiência mental 1 aluno com deficiência física	1 aluno com surdez 1 aluno com deficiência menta	1 aluno com surdez	05

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas pela escola.

Os dados mostram que há alunos com deficiências tentando se escolarizar.

4.6.5 Professores

A escola conta com uma vice-diretora, uma diretora quilombola e uma coordenadora pedagógica; tem um quadro de 19 professores, dos quais 4 são quilombolas. As categorias em que os professores se encontram estão dispostas a seguir:

Quadro 21: Formação e categoria dos professores que atuam na escola em 2012

Formação dos professores	Categoria de trabalho	Total
Letras	A –efetivo- estável	1
História História Biologia Português Filosofia Matemática Ciências Educação Física	OFA – Ocupante de Função Atividade	8
Pedagogia Matemática Matemática Matemática (em curso) Português -Q Português - Q Português -Q Arte - Q História História	CTD – Contrato por tempo determinado	10

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas pela diretora da escola em 2012.

Apenas um professor está na categoria A, que é a que tem estabilidade, sendo um professor efetivo da rede pública estadual. A maior parte está sob o regime de trabalho de contratação. Isto significa uma rotatividade desses professores. Os quatro professores quilombolas estão na categoria de Contrato por Tempo Determinado, isso mostra que morando nas comunidades e tendo condições para atuarem nas escolas dali, são, muitas vezes, encaminhados para escolas mais distantes.

A condição de trabalho destes professores merece uma cuidadosa atenção; sendo a maioria moradora da cidade, precisam sair de suas casas às 5h, para estarem na escola às 7h. Alguns conseguem fazer dois ou três períodos na escola, outros não, e nessas condições têm que se deslocar para outras escolas em tempo hábil. Quando ficam os três períodos na escola, saem às 22h30, chegando em suas casas aproximadamente às meia-noite. Percorrem longos trajetos e ficam a maior parte do tempo fora da residência.

4.6.6 Estrutura física

A escola conta com 5 salas de aulas, 10 banheiros (nenhum adaptado), uma cozinha, uma quadra esportiva coberta, um laboratório de informática sem internet e uma sala com livros, onde pretendem organizar uma biblioteca. Também conta com uma sala de professores, uma sala de direção e uma secretaria. Estes espaços estão disponíveis no Anexo 3.Há um empenho coletivo para a manutenção da escola. O jardim e a preservação do prédio evidenciam esse zelo. Do lado de dentro do portão há bancos cedidos por comércios da cidade de Eldorado e um pátio. Na passagem desse pátio para a quadra de esportes foi construída uma rampa. Este é a única condição de acessibilidade que oferece, apesar de ser ampla, com poucas escadas e degraus.

Na escola há duas rampas que conduzem à quadra da escola e à unidade de Educação Infantil que fica atrás da escola Chules. Segundo a diretora, um dos objetivos da escola é implantar as condições de acessibilidade no prédio da escola. Não é o suficiente, pois a escola mostra emergência do trabalho da educação especial. Mas já é um passo para a construção de uma escola em quilombos com condições para receber os alunos com deficiências.

Conforme os registros do Anexo 3, as grades colocadas frente as salas administrativas dão um aspecto de aprisionamento. As gestoras justificam sua colocação pelo fato de estarem muitos expostos e os alunos passavam na frente falando alto com frequência; por este motivo, em vez de muros, optaram pelas grades. Em uma escola localizada em áreas de quilombos, frequentada majoritariamente por membros das

comunidades, as grades ficam descoladas de uma proposta que deveria dar a voz aos alunos e não propor um afastamento que fica nas entrelinhas.

Na secretaria há três funcionários, sendo uma efetiva e dois contratados. Na sala da direção trabalham conjuntamente Diretora e Vice-Diretora. A Diretora é branca e a Vice-Diretora é quilombola. O trabalho realizado na escola demonstra empenho e constante participação de ambas. As dificuldades enfrentadas estão atreladas ao fato de a escola se constituir em uma perspectiva urbana para uma área de quilombo. Com o movimento da comunidade e empenho da equipe gestora, esta realidade pode apresentar modificações. Ao estar com frequência na escola, a comunidade pressiona e acompanha o trabalho realizado, assim como o desempenho dos alunos, pois questionam a equipe gestora e participam dos conselhos e reuniões da programação escolar.

Quanto à comunicação, não há telefone na escola, apenas um telefone público por perto. Há internet, porém com conexão instável em alguns momentos. Na escola existem recursos audiovisuais, como som e caixa de som, microfone, *datashow*, retroprojetor, vídeo, *DVD*, televisão e computadores na secretaria, na sala dos professores e da direção. Há um laboratório de informática.

Há pelos corredores fotos de líderes quilombolas, como de Zumbi dos Palmares e de outras personalidades negras importantes na história do Brasil. No Anexo 3 há este registro.

4.6.7 Organização interna

A escola funciona nos três períodos e oferece educação regular, sem especificidades para a região em que se encontra. Atualmente a Diretoria Regional de Ensino de Registro, juntamente com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, está fazendo um trabalho com as comunidades para a produção de um material didático sobre a Cultura Quilombola para ser trabalhado em sala de aula. Porém, este será um material de apoio, e não o didático. No Ensino Fundamental as disciplinas ministradas são: Português, Inglês, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências. No Ensino Médio, são: Biologia, Física e Química, Português, Inglês, Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Os livros didáticos são os Cadernos do Aluno do Governo do Estado de São Paulo e também os do Governo Federal, escolhidos juntamente dos professores de cada disciplina. Não é um material específico para aquela localidade. Segundo as

informações da direção escolar, vem um livro para cada aluno. As professoras colocam que não, que muitas vezes faltam materiais.

Quanto aos momentos coletivos, a escola organiza duas reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), quatro conselhos de classe por ano e deixa livres dois dias para o planejamento em fevereiro e dois dias em julho. O Conselho escolar por série é composto 25% de pais, 25% de alunos, 40% de docentes, 5% de membros da direção e 5% dos demais funcionários. São realizadas reuniões bimestrais com os pais. Não há um agendamento prévio das reuniões com as lideranças das comunidades, mas elas estão com frequência na escola para saber sobre os alunos. Em 2012 foram realizadas duas reuniões com as lideranças. Em leitura da ata da reunião, pode-se perceber que a discussão central foi sobre o currículo que pouco discutia a realidade das comunidades.

Há transporte de ida e de volta para todos os alunos. Os alunos das Comunidades São Pedro e Nhunguara, as mais distantes, pegam condução às 5h30 da manhã. Alguns professores vêm com condução própria e outros com ônibus ou van, tendo que custear este deslocamento.

4.6.8 A comemoração do dia 20 de novembro de 2011 na Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa.

Essa é data da morte de Zumbi dos Palmares, em que se reflete sobre a Consciência Negra. A escola realizou diferentes atividades. Inicialmente foi realizada a abertura e composição de mesa com convidados. Logo após a composição da mesa de autoridades, cantou-se o Hino Nacional e a Diretora fez uma abertura lendo uma poesia de Beatriz Nascimento sobre Zumbi dos Palmares. Em seguida, cada liderança falou sobre o significado da data para as comunidades, destacando as lutas enfrentadas e a importância da escola para a vida dos membros das comunidades, em especial daquela escola, que foi fruto de luta das comunidades. Ressaltaram a necessidade da escola se aproximar da realidade cultural e histórica dos membros das comunidades. Também deram recados aos pais para que incentivassem seus filhos a estudarem.

Ao término das falas das lideranças se iniciaram as apresentações culturais, em que foi possível assistir a *Dança da Mão Esquerda*, da Comunidade São Pedro, *Nhá Maruca*, de Sapatu, e apresentação de como é o processo de pilar o arroz com o uso do pilão, registradas no Anexo 3. Nos corredores da escola e na quadra estavam fixados trabalhos de alunos que abordavam a realidade por eles vivida. Após a apresentação foi

servido um almoço feito por membros da comunidade. Todos os presentes foram convidados para o almoço.

No final, alunos, familiares e alguns convidados ajudaram a arrumar a escola. Embora em alguns momentos os alunos tenham ficado mais dispersos, foi possível perceber a interação e a satisfação por estarem partilhando vivências.

4.7 As entrevistas

Após estudo e leitura das entrevistas, foram elencadas três categorias com suas respectivas subcategorias. Seguem as falas.

4.7.1Comunidade e escola

4.7.1.1 A importância da escola: por que ir para a escola?

4.7.1.2 Enfrentando adversidades para tentar se escolarizar.

4.7.2 A pessoa com deficiência na comunidade e na escola

4.7.2.1Desafios e superações: rumo a melhores condições de vida.

4.7.3 O contexto escolar nas comunidades

4.7.3.1 Desafios enfrentados para o exercício da docência

4.7. 1 Comunidade e escola

O papel e o valor que a educação escolar tem para os membros das comunidades ocupa um lugar importante nessa discussão. Nos depoimentos, pode-se perceber que a escola pesquisada é resultado de uma luta dos membros da comunidade que almejou a escola e melhores condições de ensino para seus filhos. A escola ocupa um espaço importante na vida dos membros da comunidade, contudo é uma importância que ocupa o espaço da luta, ou seja, estudar para a luta de melhores condições de vida.

> *A comunidade reivindicou energia para que pudessem estudar e o prefeito da época acatou.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

Para Lombardi (2008), a educação não é estanque, estática, muito menos linear. Porém, não se separa da vida social. Para ele, a educação é uma dimensão da

vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e entrelaçando-se aos modos de produzir a existência humana. A educação está vinculada aos processos de existência humana, ela permite ao homem sair da sua condição animal e se humanizar.

A importância da escola foi apontada em diferentes momentos das entrevistas, como ao reivindicar energia para estudar e a própria luta para que tivessem uma escola localizada em área remanescente de quilombo. Essa realidade mostra que a escola tem um sentido e um significado para os membros das comunidades remanescentes de quilombos que lutam em suas trajetórias de vida pelos seus direitos constitucionais, sendo a educação escolar um deles. Ela ocupa o importante espaço do empoderamento para a luta. A intenção é de sair da comunidade para estudar e depois, mais tarde, voltar para contribuir em suas lutas, para romper uma lógica centrada no modo de produção capitalista, no qual "o homem é dominado pelas relações estruturais da sociedade em que vive, ou seja, faz sua própria história nas condições sociais que lhe são dadas" (MARTINS, 2009, p. 9). O rompimento dessa estrutura não se dá em outro campo que não seja o da luta. Nesse modelo econômico, não há exclusão, mas sim "contradição, existem vítimas dos processos sociais, políticos e econômicos excludentes" (MARTINS, 2009, p. 12). A lógica que determina o funcionamento da sociedade é a dos interesses da camada dominante, a que detém o poder político e econômico.

Para Leontiev (2005) a maioria das pessoas só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de limites impostos socialmente. Desse modo, as possibilidades para a humanização dos indivíduos em uma sociedade de classes dependem dos lugares que eles ocupam nas relações sociais, ou seja, que foram criados pelos homens ao longo da história.

Castel (2008), coloca que a questão social de hoje é traduzida pela "erosão dos sistemas de proteção social, pela vulnerabilidade das questões sociais e pelo questionamento da intervenção estatal" (CASTEL, 2008, p. 7). Estas palavras nos remetem à discussão do estado mínimo e dos princípios neoliberais que regem a sociedade atual. Falar dos direitos sociais nessa sociedade é um desafio. Assim, as transformações que vem ao encontro da efetivação dos direitos sociais estão atreladas ao avanço e conquistas do movimento social.

Para Martins (2009), as políticas econômicas atuais no Brasil e em outros países seguem um modelo neoliberal, que implicam propositalmente uma inclusão precária, pois são políticas que defendem o que interessa à produção do capital e à

ordem política em favor dos que dominam. Muitas vezes as propostas são individualistas e competitivas e as oportunidades covardemente desiguais. O autor define a "inclusão patológica como aquela que atende aos interesses conservadores e autoritários, contrariando efetivamente, os princípios da democracia e da participação social" (MARTINS, 2009, p. 22).

A seguir são discutidas duas subcategorias com depoimentos que falam da importância e das lutas travadas para se escolarizar.

4.7.1.1 A importância da escola: por que ir para a escola?

Ao estar nas comunidades e conversar com seus integrantes sobre suas adversidades, a escola aparece como um lugar de destaque, principalmente pelo fato de ter sido fruto de uma luta das comunidades. Pois, como bem discute Gomes (2006) em seus estudos sobre o racismo na escola, "nos moldes do capitalismo, essas relações sofreram várias transformações, mas não deixaram de lado um legado histórico de exploração de um grupo social e étnico-racial em detrimento de outro" (GOMES, 2006, p. 23).

> *A importância para eles é muito grande! Eu acho que eles valorizam muito a escola. Eles têm uma coisa com eles, que essa escola aqui é deles. Eles consideram como deles. Até os alunos falam: Essa escola é nossa! É uma luta deles, foi na verdade uma luta deles. Se eles não partissem para reivindicação, correr atrás, não teria a escola aqui. Eles falam que uma aluna chegou a ser picada por uma cobra indo para a escola que era em Itapeúna. Como não tinha escola por aqui, estudavam longe, em Itapeúna.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

Assim, a dimensão do escolarizar ocupa outro sentido, que para as comunidades acaba sendo o de aprender para também trazer melhores condições de vida. A educação não deveria se restringir à orientação profissional, técnica, mas deveria se voltar "a todos indistintamente, possibilitando tanto a apropriação dos conhecimentos das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas" (LOMBARDI, 2008, p. 13).

> *As comunidades lutaram para que tivesse uma escola, para que seus filhos não tivessem que se deslocar até Itapeúna. O transporte era difícil, hoje ainda é! Quebra muito ônibus aqui, não tem transporte à noite! É difícil! Então, tiveram muitos pais que não estudaram, estão estudando agora na EJA. A gente sabe que foi uma luta deles, dos quilombolas das comunidades*

> *que se uniram e lutaram para que tivesse essa escola aqui hoje?!* (Coordenadora Pedagógica)

Porém, a luta pela efetivação de seus direitos constitucionais é uma necessidade de sobrevivência, pois se não fosse por essa consciência política, o direito de se escolarizar não estava sendo garantido e, além de tudo, jovens e crianças estavam correndo risco de vida rumo à escola.

> *Essa escola aqui é uma vitória! É uma vitória porque, eu falo assim como experiência de vida.* (Professora de Português, Quilombola)

Aprender para se empoderar e buscar em condições de igualdade atingir seus objetivos de vida, tanto pessoais quanto coletivos. O empoderamento dos membros das comunidades é imprescindível. "É preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como, uma educação crítica pautada em uma política de transformação socia (LOMBARDI, 2008, p. 34)".

A valorização do ler e escrever, do conhecimento das leis e da história, mostra que há uma necessidade histórica de conhecerem para valorizarem suas origens e seus espaços. Sobre o aprendizado e crescimento humano, Vygostky (2005) esclarece que "o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOSTSKY, 2005, p. 114)". O aluno se desenvolve quando aprende. E as palavras de Leontiev (1978) justificam a importância de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado ao dizer que "o homem apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram e encarnaram nesse mundo" (LEONTIEV, 1978, p. 265).

> *Então, o objetivo deve ser igual que o aluno aprenda, se empodere do conhecimento, para ser dono do seu próprio nariz. Tem que ser livre. Mas para ser livre tem que ter conhecimento! Se ele não tiver tudo que chegarem e falar aqui vai ser verdade, a gente vai sempre concordando, dizendo: você tá certo! Você tá certo! Não, ele tem que ter opinião própria, ele tem que ser crítico! Ele tem que pensar! Então para ele pensar, decidir ele tem que ter conhecimento! Tem que conhecer! Mas para isso ele precisa da escola.* (Professora de Português, Quilombola)

Mas esse aprender deve garantir o acesso ao conhecimento socialmente produzido e também falar das necessidades humanas, o que, para Gomes (2006), é

desmascarar e enfrentar o racismo, engendrando forças por meio da aquisição do conhecimento:

> Nas relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados e transformados em desigualdades. É preciso enfrentar o debate das desigualdades sociais e raciais no país. Para isso é preciso compreender o que é pobreza e como ela afeta, de maneira trágica uma grande parcela da população, assim será possível analisar que as pessoas pobres e negras enfrentam os maiores preconceitos e dificuldades em nosso país. (GOMES, 2006, p. 25).

A escola tem que ter um sentido e tem que falar daquilo que se quer e precisa saber. Ela deve criar condições que considerem a memória e a história das comunidades, contudo não pode negar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Esse trabalho pedagógico, que fale das realidades, das tramas do racismo e que valorize a cultura e a tradição local, deve ser construído coletivamente. Os movimentos sociais, representado pela liderança e por membros das comunidades, devem e questionam a escola sobre sua função social naquela comunidade, o que acaba pressionando e, consequentemente, levando a implantação de trabalhos pedagógicos que falem da realidade. A educação escolar quilombola deve cumprir a sua função de transmissão do conhecimento, de modo que permita que seus alunos venham, no futuro, a contribuir com as lutas das comunidades.

> *Na escola a gente se incomoda com o conteúdo passado, porque a intenção das comunidades que lutaram pela escola é colocar um conteúdo que tenha sobre a história das comunidades. Para os alunos saberem que São Pedro é uma comunidade com mais de duzentos anos. Então precisam conhecer mais sobre suas comunidades.* (Liderança da Comunidade São Pedro)

A valorização do saber sistematizado não é recente, mas sim algo que vem sendo passado de gerações como uma condição de protegerem seus direitos e seus espaços.

> *Minha mãe era analfabeta, mas fez de tudo para a gente estudar. Porque era tudo difícil para ela sem saber ler. Para ela ler um documento tinha que pedir para alguém que estava do lado e ela achava aquilo uma humilhação. Com a educação você tem conhecimento e informação.* (Liderança da Comunidade São Pedro)

O fato de saber ler e escrever aparece como uma necessidade e ao mesmo tempo como um instrumento de sobrevivência e superação das adversidades.

> *A gente precisa saber ler e escrever para tudo. Então sem a escola fica difícil. A gente precisa conhecer os documentos para fazer parcerias, ver o que vai assinar. Então tem que ir para a escola.* (Liderança da Comunidade Nhunguara)

Esse trajeto revelou dificuldades que foram insistentemente superadas, descritas a seguir.

4.7.1.2 Enfrentando adversidades para se escolarizar

A escola passa a evidenciar o seu valor na medida em que as ações começam a mostrar o que se fez para que se tivessem reais e melhores condições de estudo. Para Lucena (2008), debater a crise instaurada implica

> [...] verificar o processo de precariedade presente em grandes coletivos humanos. Processos estes que materializam o aumento da miséria, da fome, da violência urbana e rural, do desemprego, da ausência de utopias e da falta de esperança. (LUCENA, 2008, p. 189)

Foram enfrentadas diferentes adversidades para que tivessem a estrutura que contam hoje. A seguir, a fala abaixo traz a força dessa luta.

> *Como atravessar um rio com um poste enorme desse? Eles, o pessoal da comunidade que colocaram um cabo de aço e acompanhava pela canoa. Foi feito um verdadeiro mutirão, a comunidade inteira ajudou, a gente se prontificou a ceder a escola para fazer comida. Foi sábado inteirinho na escola para levar energia para a comunidade. Trabalharam duro o dia inteiro, eletro, prefeitura e comunidade. Quando foi seis horas da tarde, acenderam todas as luzes, foi bonito sabe! (Se emocionou) Esperaram muito tempo por isso! Seis horas estávamos na frente da igreja agradecendo essa vitória. Na verdade foi a comunidade que lutou. Eles deram lâmpadas para todas as pessoas e acenderam as luzes todos juntos. Foi muito bonito. Sempre que me lembro me emociono e me alegro por estar com eles.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

O depoimento acima mostra que a busca ultrapassou a dimensão da reivindicação e alcançou esforços físicos e coletivos para a melhoria da escola e da própria vida na comunidade. Também revela o envolvimento da professora com as conquistas da comunidade.

O trajeto e o tempo que se perdia para se chegar à escola tem que ser destacado, pois, com o sono e a fome, comprometia o desenvolvimento da aprendizagem.

> *Tinham que sair muito cedo para estar entrando sete horas lá. Aqui é assim, tem a vila, mas tem as casas que ficam distantes da vila. Vila é nossa maneira de falar, na verdade são casas mais próximas. Então, esses alunos vinham de longe para chegar até a vila e tinham que caminhar mais um pouco para chegar até a estrada. E tudo isso muito cedo, para poderem estar 6 horas da manhã no ônibus. Tem comunidade aqui que já chegaram a ter que acordar 3 horas da manhã porque não tinha ônibus e tinham que ir até o ponto a pé, para pegar uma condução e chegavam na escola cansados, com sono e com fome. Teve aluno do EJA daqui, que chegou a arrumar uma casa do outro lado do rio em outra comunidade e as mães vinham fazer comida durante a semana para eles. Eles faziam a quarta série. Eles sofriam muito para chegar até a escola e aí a família alugava uma escola para estarem mais próximos, para não acordar tão cedo. Aí com todas essas dificuldades, todas as comunidades se uniram e foram até a secretaria para reivindicarem uma escola mais perto centralizada para que os filhos não tivessem tantas dificuldades como os pais tiveram. Tiveram alunos que sofreram muito para estudar, mas não desistiram.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

> *Se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo, teremos que enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país.* (Nilma Lino Gomes, professora)

A Professora Nilma Lino Gomes sublinha que o racismo permeia as relações da sociedade brasileira e que deve ser enfrentado um fato foi determinante para a organização das comunidades.

> *Também teve o fato da menina ter sido picada por uma cobra no caminho da escola. Foi sério. Ficaram ainda mais preocupados. Era um projeto de recuperação nas férias, no mês de janeiro, o aluno que ficava em recuperação tinha que frequentar aula, foi numa época de calor. Aí, a menina foi picada por uma cobra nesse trajeto indo para escola fazer a recuperação, vindo para a pista para pegar o ônibus para a recuperação. Aí quando aconteceu isso os pais ficaram mais preocupados ainda e pensaram numa forma de evitarem outros acidentes, porque poderia acontecer com outros alunos, ou coisas piores até. Aí o que acontecia, quando a escola tivesse perto eles poderia acordar mais tarde andar menos e a luz do dia, porque antes andava no escuro da madrugada. O objetivo dessa escola foi para os alunos não sofrerem tanto.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

A professora quilombola, a seguir, resgata suas lembranças e as dificuldades vividas para estudar. O convívio com as comunidades remanescentes de quilombos Nhunguara, São Pedro e André Lopes, no Vale do Ribeira de Iguape, localizadas entre

os estados de São Paulo e Paraná, permitiu muitos e diferentes aprendizados. Essa vivência foi registrada por meio de diários de campo, entrevistas com relatos genuínos e fotografias. Importante destacar que esse período de convivência não nos torna um deles, mas nos aproxima e fortalece o compromisso de conhecer e escrever sobre suas vidas, lutas, resistências e histórias – em especial, de como é a vida da pessoa com deficiência em uma comunidade remanescente de quilombo.

Ezpeleta e Rocwell (1989) enfatizam que o conhecimento deve falar sobre a realidade e destacam a importância de conhecê-la para que se possa transformá-la. A realidade das comunidades remanescentes de quilombos é marcada por relações de conflitos e de lutas que buscam a legitimação de seus direitos sociais. Para Sader "os que lutam contra a exploração e dominação, lutam contra o domínio do capital e por uma transformação social ampla" (SADER, 2005, p. 18). As lutas travadas pelos membros das comunidades são diárias, envolve a posse e a certificação das terras, o acesso à educação escolar, saúde, saneamento básico, transporte e por melhores condições de vida e de trabalho.

Ezpeleta e Rocwell (1989) nos convidam a olhar a situação e o movimento dos sujeitos que realizam anonimamente a história. Nas comunidades, nos encontramos com homens, mulheres, crianças, jovens e idosos que lutam e resistem aos diferentes desafios no anonimato. Pois, "a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são" (MARX; ENGELS, 1998, p. 11). Se hoje falamos dos quilombos é porque desenvolveram condições de vida que permitiram que esses espaços resistissem ao longo do tempo.

As condições de vida estão atreladas ao trabalho e à produção dos meios de subsistência. Assim, para Ezpeleta e Rocwell (1989), o que importa é buscar a realidade estatal e civil na realidade, reconhecendo que a história está presente na vida cotidiana. A vida nas comunidades e o modo como vivem repercutem tradições, permanências e história. Uma história que revela interesses, dominação, opressão, luta, resistência e conquistas que vêm se modificando e tomando novas configurações; contudo não perdem a dimensão de enfrentamento.

Ela mesma, em condições adversas, engendrou forças e se escolarizou:

> *Eu acordava quatro horas da manhã, a gente tomava um cafezinho rápido saía, atravessava o rio com a canoa, porque nem barco não tinha na época. Atravessava o rio à canoa, para esperar o ônibus cinco e meio da madrugada na pista, não era do outro lado do rio, era na pista. Então tinha que atravessar o rio à canoa, no escuro e andar uma distância e uns vinte*

> *minutos a pé. Isso porque eu morava perto da canoa, perto da beira do rio. Sem falar nas outras pessoas que moram sertão a dentro, mato a dentro, que saíam de casa 3 horas da madrugada, atravessava o ribeirão pisando na água fria. Aliá isso para aqueles que eram muito perseverantes, que tinham vontade de estudar.* (Professora de Português, Quilombola)

E comemora junto de seus membros:

> *Essa escola foi uma luta nossa! Nos reunimos e fomos até Registro e se precisasse a gente ia até São Paulo. Nossas crianças sofriam muito para estudar e tem que estudar para aprender, para crescer e para não ser bobo dos outros*. (Professora de Português, Quilombola)

Os relatos acima mostram a escola como uma vitória, ou seja, a busca por direito que deveria estar garantido.

> *Sempre que possível eu tento colocar para eles a minha visão da escola enquanto aluno e das famílias dos alunos, porque os professores em sua grande maioria vêm da cidade. Então eles veem os alunos daqui como alunos desinteressados, bagunceiros. Falam que a maioria está precisando de psicólogo. Aí eu fico me perguntando: Será que é isso mesmo? Porque a gente vê isso em outras escolas. Outros professores quilombolas como eu, falam que em outras escolas, a situação é a mesma ou até pior. Então a gente sente certa, assim...sei lá...um distanciamento. A gente vê que os professores precisam conhecer a realidade do aluno, em que contexto ele está inserido. Qual é a sua situação de vida? Como ele vive? Qual é sua estrutura familiar? Para entender que se isso que ele faz na escola é um reflexo do que ele vive em casa ou se ele de fato tem algum problema psicológico ou não. Eu acho que tem que ter esse conhecimento. Eu já fui aluna, eu sei que o professor da cidade tem um olhar diferenciado em relação ao aluno da zona rural. Quando eu lembro disso, me revolto mas, hoje, se eu vejo alguém falando isso, eu não aceito. Quando eu estudava no Jaime tinha professores do ensino médio, porque a gente morava na comunidade, em casa de pau a pique, a maioria tinha taipa em casa, a maioria das famílias tem bastante filhos até hoje. Então, não tem cobertor para todo mundo, não tem roupa para todo mundo. É uma situação diferente. Então a gente esquentava fogo e ninguém ia tomar banho quatro horas da madrugada para ir para a escola porque ninguém tinha chuveiro. A gente esquentava água na panela para tomar banho. Acendia o fogo por vários motivos, para esquentar, para espantar bicho e aí, ia para a escola no outro dia cheirando fumaça. Então chegava na escola e onde a gente sentava, o professor dizia que estava um cheiro de "toicinho defumado". Então, assim....essas coisas marcam. A gente viveu isso e sabe que isso não é legal. Isso bloqueia o aluno, distancia ele do aprendizado. Então é importante ficar sempre observando para ver se essas coisas não podem acontecer num lugar onde a gente quer que seja acolhedor para nossas crianças. O melhor seria ter professores das próprias comunidades, já temos vários professores e acredito que com o passar dos anos teremos mais professores. Outros virão, com certeza!* (Professora de Português, Quilombola)

As escolas localizadas em áreas de quilombos enfrentam os desafios das escolas do campo em geral, sendo o deslocamento dos professores e alunos um dos

aspectos marcantes deste processo. O desconhecimento da realidade vivida no campo também constitui um desafio a ser superado. A rotina, os hábitos, costumes, as tradições ficam muitas vezes restritas e invisíveis.

4.7.2 A pessoa com deficiência na comunidade e na escola

O silenciamento da interface da educação especial no campo é tão notório que, mesmo com os dados apontando para essa realidade, ainda se pergunta sobre a existência de pessoas com deficiências nas comunidades.

> *A aluna surda daqui é faltosa! Eu sempre fico preocupada. Fico perguntando por ela, porque às vezes ela falta e a gente não sabe o motivo da falta, pode ser pelo próprio problema. Eu falo para a menina que mora perto dela incentivar ela vir para a escola. Ela é uma aluna caprichosa, tem a letra bonita. Tem vontade de aprender, mas por conta do problema, as vezes parece que ela não consegue dominar certos conteúdos, às vezes acho que é por isso que ela falta.*

> *Eu já tive outros alunos com deficiências, teve uma aluna que trabalhei com ela desde a primeira série, ela frequentou até o segundo ano do ensino médio. Essa menina, além da surdez ela tem problema no coração. Já ficou internada, aí depois disso a mãe ficou preocupada em estar trazendo ela muito cedo. E como ela não fala, poderia ficar difícil da gente perceber alguma dor. Então, ela abandonou a escola no segundo ano. Mas ela frequentou a escola durante todo esse período. Eu me comunicava com ela com gestos, sem ter capacitação para isso. Aqui na escola ela procurava por mim quando precisava de alguma coisa. As duas alunas surdas daqui são do Nhunguara.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

As dificuldades e até a infantilização a que muitas vezes a figura da pessoa com deficiência é associada também aparecem na escola.

> *O aluno com deficiência mental se irrita facilmente com os colegas, a gente tinha que ter muita calma com ele. Ele toca muito na gente, quer atenção! Parece um aluno muito carente. Aliás, a família é carente, muitos filhos. Então a gente percebeu isso, cheguei a visitar a casa e percebi essa carência.* (Coordenadora Pedagógica)

Percebe-se que há uma preocupação individual com esses alunos, mas não há um trabalho frequente e assíduo da educação especial na escola. Essas ações acabam indiretamente fortalecendo as instituições que iniciam um trabalho nesses espaços.

> *Eu gostava da escola. Agora eu pinto, desenho, passeio*. (S., adulta com deficiência mental e física da Comunidade São Pedro)

A entrevistada frequentou escola, mas desistiu de continuar os estudos e hoje frequenta a APAE de Eldorado. Há uma nítida clareza de que na escola comum aprendia ler e escrever e na atual instituição terá acesso a outro de tipo de aprendizado. Esta aluna tem interesse em aprender, quando a ensinam. Aprendeu a ler e a escrever na escola e frequentou um programa de alfabetização de adultos que teve na comunidade. Auxilia em diferentes atividades. Falam que ela é "*boa para ajudá*", ou seja, reconhecem sua capacidade de trabalho.

> *Eu gosto da escola! Gosto dos amigos!* (Aluna surda da Comunidade Nhunguara)

Na escola deve-se ter garantido o acesso ao conhecimento científico. Esta aluna conta com auxílio dos colegas de sala para, muitas vezes, avisar aos professores que ela é surda. Enfrentou diferentes desafios para se escolarizar e concluiu o ensino médio.

> *O que eu mais gosto na escola são os amigos e as aulas de Educação Física.* (Aluna com deficiência mental da Comunidade São Pedro)

Mais uma vez a condição de se socializar aparece nas falas, no reconhecimento da escola como um espaço restrito as interações e não de escolarização. O aluno com deficiência tem o direito de se apropriar do conhecimento, e a escola deve proporcioná-lo. Para isso, precisa do trabalho da educação especial estruturado em seu interior, em seu coletivo, não como atendimento ou acompanhamento, mas como processo diário, transversal e coletivo.

4.7.2.1 Desafios e superações: rumo a melhores condições de vida

O trajeto percorrido por melhores condições de vida também ocupou um espaço importante nessa discussão.

> *Acho que tinha que ter capacitação com uma pessoa especializada para estar trabalhando, fazendo com que o aluno entenda o comando.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

A história do período da escravidão e toda árdua luta travada no decorrer dos séculos pelos negros quilombolas começam a aparecer somente na atualidade, ainda de maneira tímida no cotidiano escolar. O descaso permanece, o silêncio e a invisibilidade ainda se fazem presentes.

> *É o mesmo do Estado de São Paulo, o currículo é igual. O que está sendo construído agora é para nos ajudar no currículo, por causa da Lei 10.639 da questão quilombola e étnico racial, então está sendo construído com a Secretaria da Educação, está vindo uma professora da DE para sair um documento, está sendo feito o registro para que haja maior contato com essa questão do quilombo, porque há necessidade não só do evento mas, do dia a dia.* (Coordenadora Pedagógica)

No cotidiano da escola aparece também o reconhecimento do desejo de aprender, a valorização do espaço escolar.

> *Eu vejo eles, os alunos com deficiências daqui, como pessoas esforçadas, porque chegar até uma escola aonde você não tem ferramenta nenhuma para trabalhar aquele tipo de deficiência e continuar é porque acreditam que podem aprender.* (Professora de Português, Quilombola)

A escolarização do aluno com deficiência ocupa espaço em importantes debates da educação e não seria diferente nessas escolas, pois não há um projeto de Educação Especial para os alunos dessas comunidades. Nesta direção, sobrecarregam-se os professores, pois, sem formação, materiais de apoio e professores de educação especial, acabam ainda sendo cobrados pelo trabalho pedagógico realizado com o aluno com deficiência.

> *Na faculdade, tive a oportunidade de aprender num semestre um pouco sobre Libras e também um pouco sobre outras deficiências. Mas da parte da escola, acredito que nem para mim, nem para nenhum professor há algum tipo de informação. Por aqui eu nunca vi algo que falasse sobre como trabalhar com esses alunos.* (Professora de Português, Quilombola)

A permanência é um dos objetivos dos membros mais velhos das comunidades, enquanto alguns jovens buscam empregos fora da comunidade ou da cidade.

> *A luta nossa é que nossas pessoas, nossos ancestrais, nossas famílias , nosso futuro, que é nossos filhos e netos continuem nesse lugar lutando pelo mesmo que estamos lutando hoje. Lutamos para isso!* (Lideranças da Comunidade São Pedro)

A dimensão da luta é sempre presente, pois foi por meio dela que suas conquistas se tornaram realizações.

> *A luta nossa é por tudo, a gente sempre lutou pra tudo!* (Liderança da Comunidade Nhunguara)

> *Luta contra barragem, pelo direito de roça, para gente fazer a nossa roça sem que o meio ambiente fique pressionando. Luta por melhor acesso, inclusão digital, educação, saúde.* (Lideranças da Comunidade São Pedro)

A valorização da vida e da própria história não vem de fora, está com eles.

> *A nossa vida aqui é boa, não falta comida! Mas para as outras coisas como para ir ao médico e a escola tem que ainda se esforçar muito*. (Liderança da Comunidade Nhunguara)

As dificuldades marcadas pelo descaso público estão escancaradas na saúde e na educação escolar, mais na providência dos serviços de saúde. Porém, a instalação de uma escola com Ensino Fundamental II, Médio e EJA é recente e veio de pressões e engajamento dos membros da comunidade empenhados em sua vinda para perto de suas residências.

A pessoa com deficiência nessas comunidades enfrenta as mesmas dificuldades de outros membros, no acesso à educação escolar e à saúde. Em seus coletivos não passam despercebidas suas dificuldades, mas o lugar social que ocupam é o de que podem e devem realizar alguma tarefa de que devem ser útil tanto por si mesmo quanto para a comunidade.

> *Eu acho que eles podem aprender. Eles demonstram que gostam da escola. Eles vêm, eles participam, eles são ativos. Não são desanimados. Eles estão sempre alegres.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

O reconhecimento do potencial do aluno aparece na fala da professora que é membro da comunidade:

> *Eu acho que ele é tão capaz quanto qualquer outro. Acho que não tem diferença, mas a ferramenta que você usa com uma aluno que sabe falar, ouvir, que lê, que enxerga, não é a mesma coisa que falar com um aluno que não fala, não ouve, não enxerga. A ferramenta de trabalho não é a mesma*. (Professora de Português, Quilombola)

> *Foi numa atividade de silhuetas que era para criar com o contorno do corpo. Era para eles criarem, colocarem cabelo, boca, olhos e nessa atividade eu vi o envolvimento e o interesse dela. Eu até percebi uma preocupação, se será que vai ficar bonito.* (Professora de Artes)

"Respeitar os companheiros" e "ajudar o outro", deveriam ser os princípios de toda sociedade. No entanto, a sociedade atual, que tem como modo de produção o capitalismo, é seletiva e excludente. Os valores disseminados nessa sociedade não incentivam a cooperação, nem o respeito mútuo, mas sim a competição e o egoísmo. Oliveira (2004) afirma que na perspectiva das africanidades a pessoa só tem valor integrada na comunidade dos vivos e dos antepassados. É importante salientar que estar na comunidade significa reconhecer a humanidade que há no outro, ser útil e sobretudo colaborar, pois a sobrevivência do grupo depende da cooperação de todos.

> *Eu acho que só o fato dela, a aluna surda estar ali ela já se mostra como uma pessoa capaz, uma lutadora. Em todas as aulas que eu tive presente, ela nunca se mostrou menos que as outras alunas. Ela sempre lia as lições, me chamava com a mão e escrevia o que ela não entendia e eu respondia escrevendo também. Então eu acho que desde o princípio, o fato dela querer estudar, dela chegar aqui no terceiro colegial, eu acho que ela já é uma vitoriosa. Não tem nem o que dizer. Estudar não é fácil para uma pessoa que tem uma limitação querer e se interagir com outras pessoas que podem ser indiferente a eles. Para ela é uma grande coisa, para nós todos para conhecer também.* (Professora de Português, Quilombola)

Há muito que se aprender com a cultura africana, que, na dinâmica das relações, reconhece no outro um membro da sua comunidade, do seu coletivo. O que produz não é para si, mas para o grupo, ou seja, toda realização visa ao desenvolvimento do todo. Há uma reciprocidade constante entre a unidade e a pluralidade. Segundo a tradição africana, "a condição de ser humano é viver em comunidade e estar integrado nela, participando nas crenças e nos diferentes tipos de rituais" (OLIVEIRA, 2004, p. 124). A noção de pessoa implica uma multiplicidade de fatores e da dinâmica constante entre eles.

> *A Selma brincava junto com os outros, mas como agente morou muito tempo numa altura do mato, mais longe, ela brincava mais sozinha. Mas gostava de brincar com os outros, tinha briguinhas corriqueiras, mas sempre brincou bem, nas árvores, de casinha nas árvores, de fogão de lenha... ih, brincou sim... as outras crianças daqui brincavam com ela.* (Pais da Comunidade São Pedro)

> *Aqui eles fazem tudo e andam por aí, por onde querem. Mas tem coisa que é perigoso. O Dito cai muito por aí.* (Pais da Comunidade São Pedro)

Do ponto de vista africano, Tedla (1995) sublinha que a afirmação da vida não pode ser tratada fora da comunidade e que tudo que existe está interconectado. A comunidade é um dos conceitos fundamentais do pensamento africano. Não há afirmação da vida fora da comunidade, do conjunto. No reconhecimento do outro, como pessoa, se aprende a respeitar os mais velhos e a se tornar pessoa.

Há uma constante interconexão do indivíduo com a comunidade. Algumas máximas evidenciam esse compromisso com o grupo, como o pensamento *eu sou porque nós somos*; *desde que vocês sejam, eu também sou.* Outro pensamento é: Eu *me fortaleço com minha comunidade.* As pessoas acreditam que juntas poderão fazer o que se propuserem. Tudo que é produzido, apropriado e aprendido deve retornar à comunidade. Os esforços são feitos para promover a justiça e os laços de solidariedade da comunidade (TEDLA, 1995).

> *Eu gosto de morar aqui, de ajudar na roça, de conversar com as pessoas. Quando eu caio tem gente que me ajuda, mas tem gente que nem liga! (*Morador da comunidade com deficiência física que estuda na APAE)

Mesmo em meio às dificuldades de buscar por serviços fora da comunidade, a vida ali é vivida com satisfação e elementos de reciprocidade. Tedla (1995) ainda coloca que a demonstração de solidariedade entre os membros é reconhecida e recompensada. No grupo, cada membro deve se considerar parte integrante do todo e suas ações devem visar o bem de todos. Ainda menciona que as mulheres devem transmitir aos filhos o valor de cooperar uns com os outros, e se sentem livres para tomar conta de outras crianças que não sejam seus filhos. Para o próprio bem, um deve ser o guardião do outro. Esta contribuição permite fazer uma inferência ao ponto de partida dessa reflexão, que foi o fato de ter presenciado a responsabilidade e participação dos membros de uma comunidade remanescente de quilombo, com um de seus membros com deficiência que não morava com os pais. Nesta situação ficou nítido que todos se responsabilizavam pelo bem estar da criança. Não é possível determinar afirmações, mas é possível traçar um paralelo entre a noção de comunidade, do ponto de vista africano, e essa vivência.

> *Aqui eu faço tudo! Ajudo a mãe, vou para a escola, trabalho nas festas e cuido dos bichos.* (Moradora com deficiência física e intelectual que frequentou a escola regular e atualmente está na APAE da cidade)

Assim, entende-se que o indivíduo se humaniza com a mediação do outro, se constituindo humano nas relações sociais. O senso de coletividade é muito claro nas relações africanas. O olhar para o outro é incentivado desde a mais tenra idade. As crianças desde pequenas são estimuladas a se alimentar e brincar com a outras. Nesse contexto, o homem é visto como a síntese de todas as relações e cada indivíduo representa e reproduz em si mesmo a comunidade que faz parte. A noção de parceria se faz presente nas relações e no modo de vida.

A vida em comunidade, na perspectiva das africanidades, resgata valores que estão cada vez mais incipientes na sociedade atual, primordiais para a construção de uma sociedade justa. O ser humano não se constitui isoladamente, mas precisa de referências, de mediações e de valores que permitam sua humanização.

Os valores disseminados pela vida em comunidade, o respeito pelo outro e pela vida em sintonia com a natureza e com os membros do grupo evidenciam o compromisso com a continuidade da existência humana, pelas gerações futuras. Uma sociedade que gera relações competitivas, a barbárie e a desigualdade fica cada vez mais distante da construção de um projeto de sociedade que privilegia o coletivo. Mas é com luta e esperança que devemos seguir em busca da transformação da sociedade atual. Os princípios de solidariedade, justiça e respeito mútuo das comunidades africanas devem ser socializados, ensinados e transmitidos aos diferentes povos que buscam construir relações pautadas nessas premissas.

4.7.3 O contexto escolar nas comunidades

Falar dos professores que atuaram nas escolas da comunidade é falar de profissionais que dedicaram suas vidas às escolas. Na fala abaixo, a diretora da escola, no momento de realização da pesquisa, relembra seus trinta anos de magistério, sendo a maior parte deles exercida nas escolas das comunidades. Desse modo, relata que mediante a localização das comunidades, os professores tinham que morar nas escolas e quando chovia, muitas vezes, ficavam sem possibilidade de sair do local.

> *Os móveis eram trazidos de casa. A gente que levava alimento e colchão, geladeira, fogão, tudo de casa! Ás vezes tinham outros professores que vinham de longe também. A gente amanhecia na escola, assim não tinha problema de atraso de rio, se chovia e dava uma enchente ficava impossível. Teve uma enchente que a gente passou o final da semana na escola, eu e mais uma professora, ficamos sem acesso à casa, família, foi lá no*

> *Ivaporunduva, o rio encheu. Ficamos sem alimento, sem sabão e daí, a comunidade emprestava. Ficamos ilhadas na escola, não dava para atravessar, não tinha canoa nem barco, nem balsa*. (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

Amanhecer na escola é uma afirmação temporal que traz diferentes significados. Pode revelar tanto uma renúncia que implica a própria vida, quanto um comprometimento com a educação escolar, o que torna a ação pedagógica repleta de dignidade. O depoimento mostra que esses professores moraram na escola para que, no outro dia, pudessem estar ali, cumprindo o trabalho. Ao assumir que o homem modifica a realidade, as palavras de Freire (1996), faz pensar no ser professor que ultrapassa limites para exercer a docência.

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Sou professor a favor da decência contra o despudor, favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. (FREIRE, 1996, p. 64)

A professora continua e relembra o período que não tinha balsa para a travessia do rio e nem energia elétrica na escola:

> *A balsa veio logo depois da enchente, essa enchente foi em 82, logo depois providenciaram a balsa. Nesse período que eu estava na escola não tinha balsa e nem energia elétrica. Só se atravessava o rio de barco. Quando eu estava no Ivaporunduva, a energia chegou. Fiquei lá de 81 até 89. Foram sete anos lá. A noite não tinha luz, era tudo a vela ou lampião. E tinha aulas a noite que era a base da vela ou do lampião* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

As condições de trabalho que muitos professores precisam se submeter revelam o descompromisso do estado com a educação escolar. Marsiglia (2011) enfatiza que no momento em que o modo de produção capitalista inverte a posição do homem em relação ao trabalho, ou seja, o homem deixa de ser o sujeito e passa a ser o objeto, o trabalho assume um caráter fragmentado e desumanizante. A precarização das escolas e das ferramentas necessárias mostra que a educação escolar foi alicerçada para as elites

dirigentes e não para todos. Segundo Ribeiro (2007), "a lógica da instrução e da educação escolarizada, desde a colonização só pode ser conveniente e interessa a camada dirigente e aos seus descendentes" (RIBEIRO, 2007, p. 20).

O cenário descrito no depoimento revela um ambiente que contava com indivíduos que desejaram romper essa lógica, permanecendo na escola, mesmo em condições adversas. Todavia, é importante trazer para essa discussão que não tinham contato com a energia elétrica e que professores ensinavam e alunos aprendiam à luz de lampião. Mais uma vez, as palavras de Freire possibilitam uma reflexão sobre esses posicionamentos:

> E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. (FREIRE, 1996, p. 90)

Esse comprometimento tão presente em diferentes ações docentes não deve impedir o campo da luta e da indignação necessárias à construção de uma lógica de trabalho e de ensino mais humanizadora. A harmonia não implica a falta do conflito, muitas vezes necessário para se obter melhores condições de vida e de trabalho. Sader (2005) afirma que "no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos" (2005, p. 16). Além do deslocamento, sobretudo de vida, necessário para desenvolver um trabalho pedagógico compromissado, também se deve problematizar tempo de trabalho realizado na escola.

> *Tenho que trabalhar 8 horas diárias, 40 horas semanais. Só que na verdade a gente acaba trabalhando muito mais, na realidade, a gente até se perde nesse tempo, que nunca é menos. A gente tem que estar a par de tudo. Então, é cedo, tarde ou noite, a escola funciona.* (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro das comunidades, com trinta anos de docência e dedicação às escolas da comunidade)

Este não é um desafio exclusivo das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, mas da educação escolar brasileira. Muitas vezes, uma ação para ser resolvida na gestão pública, acaba sendo transferida para responsabilidades individuais. Marsiglia diz que "os gestores da educação vêm

reiteradamente esquivando-se de suas responsabilidades" (2011, p. 116). E nessa lógica, sem dúvida, os professores ficam reféns das diretrizes estabelecidas e entregues à desqualificação de sua classe de trabalho. Tantos docentes, com suas vidas dedicadas ao magistério, permanecem no anonimato.

> *É uma vida dedicada ao magistério, tenho 26 anos de magistério. Atuei 11 anos como professora de sala de aula, e já está indo 13 anos na gestão, sempre como coordenadora e vice diretora.* (Coordenadora Pedagógica)

A vida dedicada ao magistério revela um pertencer e, ao mesmo tempo, um fazer parte dos processos de modificação e até de ruptura da educação brasileira e inclusive de ser parte dele. Para Sader, "a educação escolar veio se configurando como uma peça do processo de acumulação do capital e do estabelecimento de um sistema injusto de classes" (2005, p. 15). Muitos professores acompanharam insatisfeitos todas as imposições destinadas à educação pública que veio caminhando para um perfil meritocrático.

4.7.3.1 Desafios enfrentados para o exercício da docência

São muitos os desafios enfrentados para o exercício da docência em escolas localizadas em áreas de quilombos, tanto para os professores das comunidades como para os que não são da comunidade. Para Sader, "na sociedade do capital, educação e trabalho se subordinam a sua dinâmica" (2005, p. 17). A fala da Coordenadora Pedagógica coloca a mesma ideia:

> *Eu tive que alugar uma casa aqui no Sapatu, não dá para eu ir e voltar todos os dias então passo a semana por aqui.* (Coordenadora Pedagógica)

Estar nessa escola exige não só um deslocamento, mas também uma mudança de vida. Deixar a família e a cidade de origem para poder realizar o trabalho em melhores condições. Devido à localização das escolas e ao sistema de classificação e contratação de profissionais, que não privilegia os membros das comunidades, aqueles que vêm de outras cidades também se prejudicam. O transporte é um desafio para esta situação específica.

> *Para vir para escola, a gente usa o escolar, pega ônibus ou pede carona na pista.* (Coordenadora Pedagógica)

Pegar carona ou ônibus nestas condições é sujeitar-se a riscos que esta situação obriga a enfrentar. Um professor da comunidade chegaria à escola em um tempo consideravelmente menor dos que aqueles que vêm da cidade ou de outras cidades. Outro emblema vivenciado nas escolas é a obrigatoriedade de ter que seguir o material didático do estado, sem nenhuma relação ao contexto escolar em que está sendo trabalhado.

> *Os professores fazem as provas de acordo com o que trabalharam na sala de aula, com o conteúdo, com as situações de aprendizagem do caderno. Não tem como fugir do caderno do aluno. Todo Estado é isso! Você tem que trabalhar em cima daqueles conteúdos que estão ali no caderno do aluno e até onde ele chegou, até onde ele foi. É cobrado até onde ele foi. Até as situações de aprendizagem que ele conseguiu trabalhar na sala de aula.* (Coordenadora Pedagógica)

Os professores precisam seguir o material didático imposto, que, no caso da educação escolar quilombola tem a obrigatoriedade de vincular as estratégias didáticas ao contexto da escola. A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, firma no artigo 2º que

> Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:
> I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
> II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
> III) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. (BRASIL, 2012)

A lei é clara quanto à necessidade de se considerar a contextualização, cultura, história e memória das comunidades nas práticas pedagógicas, ou seja, enfatiza a construção de propostas pedagógicas contextualizadas. Esta obrigatoriedade aparece em outros pontos da lei. Para Gomes (2006), é preciso identificar o racismo na escola e não permitir que os alunos fiquem se escondendo atrás de um currículo que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as relações raciais presentes na escola e na vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



SANKOKA

A finalização de um texto acadêmico com a imagem de Sankoka aponta o reconhecimento de que, assim como o pássaro, é preciso olhar para traz e reconhecer que os tempos atuais carregam as marcas do passado. A educação da pessoa com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos fala sobre vidas que carregam as marcas históricas do descaso e do abandono e que, nessa contraditória realidade, buscam lutar, resistir e superar. A história revela que as adversidades continuam. Modificam-se os cenários e os agentes de opressão; todavia, o silenciamento a que estas comunidades estiveram mostram que o descaso permanece.

As dificuldades enfrentadas pelos membros das comunidades para se escolarizar e para manter suas tradições e transmiti-las a próximas gerações nos remetem as dificuldades vividas pela população negra no período da escravidão e nos próprios quilombos. A evasão escolar e o apagamento das tradições de matriz africana são vestígios desta história.

O objetivo geral da pesquisa - descrever e analisar a vida de pessoas com deficiências que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo, não finaliza aqui, pois a educação é um processo histórico que se modifica, se transforma e não se esgota. Neste estudo foi possível conhecer e descrever aspectos

importantes destas realidades, como as tradições, os modos de vida, as permanências e a superação de dificuldades pontuais como para se ter uma escola na comunidade, para se chegar até ela e para concluir os estudos. Após a apresentação, descrição e análise da realidade estudada, a interface da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola na escola quilombola torna-se uma discussão emergente. A pesquisa mostrou elementos para este debate, pois a pessoa com deficiência está nas comunidades tentando se escolarizar; os sistemas de ensino ainda não concretizaram o trabalho da educação especial na escola quilombola; a legislação que determina a ação da educação especial em quilombos é recente.

Os dados do Censo Escolar mostram as pessoas com deficiências das comunidades encontram-se nesta situação, pois poucas conseguem concluir os estudos. Os desafios impostos a escola quilombola são muitos. Contudo, seu maior objetivo deve ser ensinar. Ao negar a apropriação do conhecimento científico, a escola contribui para que o aluno permaneça à margem. A escola quilombola deve garantir que o aluno tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Este ensino precisa considerar a história e a vida nas comunidades remanescentes de quilombos, juntamente com o conhecimento científico. Para superar esta lógica que busca enfraquecer as lutas das comunidades, é preciso se apropriar do conhecimento produzido, da tecnologia, da formação crítica, militante e engajada. A luta dos quilombolas é por vida digna dentro das comunidades, ou seja, de proporcionar aos seus membros e as suas gerações melhores condições de vida, dentro do contexto em que vivem.

O material didático deve partir de um dialogo com as comunidades e com suas lutas. A condição de trabalho do professor que atua nas escolas quilombolas requer cuidadoso acompanhamento. A distância em que as escolas se encontram para um professor que vem de outras localidades precisa ser levada em consideração, além do conhecimento que ele tem desta realidade e das condições que possui para ministrar o conhecimento de sua área. A escola como um todo precisa conhecer a realidade dos quilombos. A participação e a relação da escola com a comunidade e com as lideranças devem fazer parte da dinâmica, ou seja, da rotina escolar.

A educação especial, como modalidade de ensino da educação básica precisa elaborar coletivamente o seu trabalho com as escolas da comunidade. Há aspectos pontuais desta realidade que influenciarão no aprendizado do aluno. Por exemplo, a periodicidade do trabalho da educação especial. É preciso construir uma rotina de trabalho, com planejamento, execução e acompanhamento, levando em consideração a

localização das escolas, a condição das estradas e as condições climáticas. Para que o aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos aprenda, o trabalho da educação especial precisa de assiduidade. Os recursos materiais necessários e o atendimento educacional especializado nesta localidade requerem um estudo coletivo da realidade quilombola. A educação especial em quilombos deve contribuir com a vida escolar. O professor da educação especial também precisa de instrumentos para a realização do trabalho nas comunidades, precisa conhecer a legislação, a história, realidade da condição do negro no Brasil que enfrenta o racismo, muitas vezes velado e mascarado e, sobretudo, a realidade dos quilombos. A formação deste profissional precisa contemplar a realidade da educação do campo. É necessário estabelecer um dialogo, uma aproximação cuidadosa que permita o respeito e uma prática de trabalho comprometida com o aprendizado do aluno quilombola com deficiência. A formação inicial do professor de educação especial deve trazer estes fundamentos para o aluno, futuro professor. A escassez de pesquisas na área aponta que educação especial deve ser revista para esta interface. A condição de trabalho do professor de educação especial que vai atuar nesta realidade, também requer análise, seu deslocamento até a escola e a dificuldade que provavelmente encontrará para trabalhar em escolas de outras localidades, deve ser levada em consideração. Esta é a realidade das escolas do campo. O professor seja ele de educação especial ou não, precisa de um sistema de ensino organizado para seu trabalho nas escolas dos quilombos.

A educação escolar quilombola vem se estruturando nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos do Brasil. As conquistas são advindas das lutas travadas pelos movimentos sociais negros e quilombolas. A Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 traz os objetivos, princípios, definição, organização, etapas e modalidades que compreende; firma sobre o transporte escolar e projeto político-pedagógico, enfatizando que o currículo deve obedecer as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Básica. Isso significa que o aluno das comunidades tem o direito de se apropriar do conhecimento científico.

A interface da educação especial na educação escolar quilombola impõe desafios. Todavia há avanços que apontam um caminho de possibilidades. A educação especial precisa considerar a realidade das comunidades quilombolas e iniciar a proposta do trabalho pedagógico nesta interface. Este trabalho significa uma conquista das comunidades quilombolas e das pessoas com deficiências das comunidades. Agora,

a luta deve ser pelo avanço e por condições de permanência e sucesso escolar nos quilombos.

Saviani (2011) aponta caminhos quando falamos da ampliação e das necessidades que o sistema de ensino necessita. Para ele, se ampliados os números de escolas capazes de absorver toda população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino, se as escolas tiverem os profissionais de que elas necessitam em especial de professores em tempo integral e bem remunerados, estaremos atacando o problema do desemprego, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, ao retirar da rua e do assédio de tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens. Com um quadro de professores altamente qualificados, estaremos formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do mercado de trabalho.

Ao pensar na escola dos quilombos, a proposta lançada por Saviani mostra caminhos para a educação como um todo. Seria de extrema importância a ampliação dos sistemas de ensino nos quilombos. O investimento na educação especial em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos mudaria o cenário de evasão escolar. O trabalho pedagógico da educação especial com professores especializados e com condições de estarem nesta realidade, métodos e recursos materiais disponíveis oportunizaria o aprendizado de muitas pessoas com deficiências.

Os professores das escolas das comunidades precisam das suas condições de trabalho revistas. O professor devidamente qualificado e valorizado tem condições de ensinar. Contudo, o professor precisa de uma estrutura para a realização de seu trabalho. Os sistemas e as escolas precisam também estar em condições para a realização de um trabalho transformador.

A realidade da educação especial mostra que mesmo as pessoas com deficiências não conseguindo permanecer na escola, chegaram até ela. Há um reconhecimento do papel da escola na vida do ser humano. A Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012, traz com clareza a condição do aluno com deficiência. Agora é preciso avançar para que a educação especial seja um trabalho real, periódico e que atinja a vida e o aprendizado do aluno com deficiência, membro das comunidades.

As comunidades quilombolas estão inseridas nessa sociedade que tem como modo de produção econômico o capitalismo, e que por isso carregam em sua dinâmica tudo que é inerente à essa lógica. Porém, há muitos elementos da matriz africana que permanecem, mesmo que sejam desconhecidos pelos próprios membros das

comunidades, se fazem presentes e são, de alguma maneira transmitidos. A presença da pessoa com deficiência mostra que, muitas vezes, o medo do futuro, a infantilização e o desconhecimento se fazem presentes, mas junto de outros valores, como a cooperação, a reciprocidade, a solidariedade acompanha essa vivência carregada de aprendizados e de lutas. Para os jovens da comunidade São Pedro é preciso fortalecer a comunidade e não sair dela. O que revela o compromisso com seu grupo, com a história de luta contra uma sociedade que mascara a desigualdade, o preconceito e o racismo.

A produção de conhecimento sobre a vida concreta das pessoas com deficiências nas comunidades remanescentes de quilombos é incipiente e requer um estudo que considere, também, as relações sociais vividas nestes espaços, tendo os membros das comunidades como sujeitos ativos no processo contraditório e dialético da vida, mostrando o caminho percorrido rumo à superação das desigualdades que os atinge. Para Meszáros, é necessário buscar "uma mudança social, sem a qual, não há esperança para a melhoria das condições de existência humana" (2005, p. 24). Há muitas histórias carregadas de perseverança, força, trabalho e empenho coletivo, como a luta e conquista da escola e organização, sobretudo política, interna dos quilombos.

A escassez de produção acadêmica, de escolas, de atendimento educacional especializado, assim como do trabalho da educação especial voltado à história e a cultura das comunidades apontam a necessidade de fortalecimento desta interface. O aluno com deficiência está no quilombo, quer participar, pertencer e se escolarizar.

Assim, a luta pela dignidade da vida continua; a luta contra o racismo, a luta por melhores condições de vida na comunidade e por uma escola que transmita o conhecimento científico sistematizado dentro do contexto das comunidades remanescentes de quilombos. Os alunos devem se apropriar do conteúdo de forma que tenham reais condições de prosseguir em estudos posteriores, fora da comunidade e em qualquer outra localidade. A educação especial nesta interface deve conhecer esta realidade e partir do diálogo com as comunidades. Seus recursos e método de trabalho precisam contemplar a vida no campo e no quilombo. O aluno com deficiência na escola ou na comunidade tem o direito de se beneficiar com o trabalho da educação especial, seja em casa ou na escola.

Em uma perspectiva de intersetorialidade e de transversalidade, a educação especial tem um vasto campo de trabalho nas comunidades remanescentes de quilombos, uma vez que os alunos estão nas escolas e muitas pessoas das comunidades nunca se aproximaram do trabalho da educação especial. A intersetorialidade vem da

necessidade de se estabelecer um trabalho com outros segmentos, como a saúde, por exemplo, e a transversalidade na perspectiva de ver o aluno com deficiência atingir o sucesso escolar e avançar os níveis escolares com seus respectivos conhecimentos apropriados.

A pesquisa mostrou que a pessoa com deficiência na comunidade não tem impeditivos ou restrições devido a sua condição, participa das atividades e da rotina da comunidade. A dificuldade maior apontada pelos pais foi a conclusão dos estudos. Muitos filhos abandonaram a escola. Esta realidade precisa ser revista, repensada, estudada e investigada, de forma que as comunidades ganhem visibilidade e tenham condições de lutar por avanços e por vida digna aos seus membros.

É preciso que outras produções científicas estabeleçam um diálogo com a educação especial na interface com a educação escolar quilombola e que outros pesquisadores se debrucem sobre este tema de estudo. As comunidades remanescentes de quilombos deixam exemplos de incansáveis lutas por melhores condições de vida e de superação de desafios diários.

6 REFERÊNCIAS

6.1 Livros, periódicos e textos

ANDRÉ, M. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, SP, 45, pp: 66-71, maio de 1985. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: **Raça**: Perspectivas Antropológicas. ABA/ Ed.UNICAMP/EDUFBA, 2008.

BANDEIRA, M. L. **Território negro em espaço branco.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BANDEIRA, M. L.; DANTAS, T. V.S. Furnas de Dionízio. In: O´DWYER E. C. (Org.) **Quilombos:** identidade étnica e territorialidade, Riode Janeiro : Editora FGV, 2002.

BENNETT, M. Os quilombos e a resistência. In: **Revista Palmares.** Ano VI, n. 6, março, 2010, p. 25-50.

BARROCO, M. L. A. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.) **Pedagogia Histórico Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

BERGER, P. L.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. FORACHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade:** Leituras de introdução à Sociologia. 1°edição. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria José Alvarez *et al*. Porto: Porto editora, 1994.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiências: uma análise dos indicadores educacionais. **Revista Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. In**: Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.17 Marília Maio/Agosto. 2011.

CARENO, M. F. Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras. Unesp Campus de Assis. Caderno de trabalhos científicos do II Seminário de pesquisa do vale do Ribeira, UNESP, Campus de Registro, 2005. Disponível em: <http://www.registro.unesp.br/seminario/iiseminario/livro/RESUMOS%20ser%E1%20o%20fim.pdf>. Acesso em : 10 de dezembro de 2012.

CARVALHO, M. C. P.; SCHMITT, A. **Relatório Técnico-Científico sobre a Comunidade de Quilombo do Nhunguara, localizada nos municípios de**

Eldorado e Iporanga / São Paulo. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva". SP, SP, 2000. Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/rtc/RTC_Nhunguara.pdf> Acesso em 10 de março de 2011.

CARNEIRO, E. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: CEN, 1958.

CASTEL, R. Armadilhas da exclusão. Tradução Cleisa Moreno Maffei Rosa e Mariangela Belfiore Wanderley. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Orgs) **Desigualdade e a questão social.** 3 ed, SP, SP: EDUC, 2008.
DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.115, março/2002, p. 139-154.

CASTIANO, J. P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo/Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2010.

COSTA E SILVA, A. **A enxada e a lança:** a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo, EDUESP, 1990.

_____. **A Manilha e o Libambo**: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo,1994.

_____. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. **Revista Estudos Avançados,** n.21, 1994.

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, F. A herança intelectual da Sociologia. In: FORACHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade:** Leituras de introdução à Sociologia. 1°edição. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 1994.

FERNANDES, S. No Brasil, 75% dos quilombolas vivem na extrema pobreza. Jornal Brasil de Fato. Publicado em 07 de maio de 2013.

FURQUIM, P. S.; SILVA; N. F. **S. O. S. Rodovia SP 165**. Iporanga na Net, 20 de novembro de 2012. Disponível em: < http://www.iporanganet.com/2012/06/mais-uma-semana-chuvosa.html> Acesso em 20 de novembro de 2012.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, G. **Casa Grande e Senzala.** 17 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.

GARCIA, R.M.C. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES***,* v.19, n.46, p.81-92, 1998.

GATTI, B.A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, 2004.

GOMES, F. S. **Histórias de Quilombolas:** mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOMES, N. L. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: AMBRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. S. (Org**.) Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GONÇALVES, L. A. O. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos In: **Revista Brasileira de Educação.** Set./Out./Nov./Dez., n.9, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/rbde09_05_luiz_alberto_de_oliveira_goncalves.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2011.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva, 2009.

INEP. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2011.

JINKINGS I. Apresentação. In: MÉSZAROS, E. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

LEITE, I. B. Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. In: **Revista Etnográfica**. v. IV (2), 2000, p.333-354. Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A.; LÚRIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. (et. al.) **Psicologia e Pedagogia***:* bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

_____**. O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

GONÇALVES, T.G.G. L.; MELETTI, S. M. F. **Escolarização de alunos com deficiências da educação de jovens e adultos:** uma análise dos indicadores educaionais brasileiros (2007-2010). In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida-ES. Prática Pedagógica na Educação Especial:multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. CD-ROM.

LUCENA, C. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 2° Ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LOMBARDI, J. C. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 2° Ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

MARCOS. **O quilombo de Manuel Congo**. R A editora: R J, 1935.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** 4°ed. SP, SP: Paulus, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4° Ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOVIMENTO DOS AMEAÇADOS POR BARRAGENS, MOAB. **Documento das Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira** protocolado na audiência pública do dia 10 de junho de 2011, Assembleia Legislativa de São Paulo " As Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira denunciam a omissão e opressão do estado. 16 de junho de 2011. Disponível em: < http://moabeldorado.blogspot.com.br/2011/06/documento-das-comunidades-tradicionais.html> Acesso em: 20 de junho de 2011.

MAESTRI, M. Aldeia ausente: índios, cativos, caboclos, quilombos, moradores e imigrantes na formação e da classe camponesa brasileira. In: STEDILE, J. P. (Org.) **A Questão Agrária no Brasil 2:** o debate na esquerda 1960 - 1980**.** 2ºed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica:** na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENEZES, J. M. F. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 83-104, dez.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art07_36.pdf Acesso em: 11de maio de 2011.

MÉSZAROS, E. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, C. **Rebeliões na Senzala:** Quilombos, Insurreições, Guerrilhas, São Paulo, Ed. Ciências Humanas. 1959.
————, 1987, Quilombos, Resistência ao Escravismo, São Paulo, Editora Ática.

MOREIRA, J. G. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. 408-430. v. 19, n. 41, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1457/1457.pdf> Acesso em 15 de maio de 2011.

MUNANGA, K. Origens e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, nº 28, p.56-63, 1996.

NASCIMENTO, L. K. **Identidade e territorialidade**: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2006.

NÙCLEO DE PESQUISA EM HISTÓRIA ECONÔMICA E DEMOGRÁFICA, NPHED. **Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872.** Censo de 1872. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdades de Ciências Econômicas. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, 2012.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas. In: SOUSA, Jr, Vilson Caetano. **Nossas raízes africanas**. São Paulo, Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

OLIVEIRA, I. A. ; FRANÇA, M. P. S. A. ; SANTOS, T. R. L. **Práticas de Educação do Campo em Classes Multisseriadas na Amazônia**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/2060c.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2013.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO, A. D. A educação para quilombolas: experiência de São Miguel dos Pretos em Rastinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedes**, vol.27. 27, p.215-232, maio/ago.2007.

PETRÉ-GRENOUILLEAU, O. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil.** A escravidão acabou? A vida cotidiana dos escravos, negritude e sexualidade**-** 12ª Ed- São Paulo: Contexto, 1993.

_____. **A escravidão no Brasil:** as razões da escravidão e as formas de resistência. 21. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RATTS, A. **Eu sou Atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo, SP: Instituto Kuanza, 2006.

REIS, J. J. Presença negra: conflitos e encontros. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE**. Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, IBGE: 2007.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 20° Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROSEMBERG, F. PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo (28), p 110 -121. Dez. Fev. 1995/1996.

SADER, E. Prefácio. MÉSZAROS, E. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Teoria da Educação; Curvatura da Vara; Onze Teses sobre educação e política. 1° Edição. Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, SP: Cortez Editora/ Autores Associados, 1983.

_____. Educação e Transformação Social. In: **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Set./Out./Nov./Dez., n.15, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde15/rbde15_10_luiz_alberto_e_petronilha_beatriz.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2011.

SILVA, P. B. G. A palavra é...africanidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n.86, mar/abr. 2009.

SOUZA, S. R. C.; GONÇALVES, T.; G.; G.; L.; MELETTI, S.; M.; F.; A escolarização de alunos com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais. **Trabalho apresentado no Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo.** UFSCar, São Carlos, SP. 19-21 de outubro de 2011. Disponível em: http://www.semgepec.ufscar.br/trabalhos/eixo-8/sandra-regina-casari-de-souza. Acesso em 10 de Nov. de 2011

SOUSA, Jr. V. C. **Nossas raízes africanas**. São Paulo, Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

STEDILE, J. P. Introdução. In: STEDILE, J. P. (Org.); ESTEVAM, D. (Assistente de Pesquisa) **A Questão Agrária no Brasil 1:** o debate tradicional 1500-1960. 2ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STUCCHI, D. ; OLIVEIRA JUNIOR, A. N.; CHAGAS, M. F.; BRASILEIRO, S. S. – "Laudo Antropológico: 43 comunidades negras de Ivaporunduva, São Pedro, Pedro Cubas, Sapatu, Nhunguara, André Lopes, Maria Rosa e Pilões". In: ANDRADE, T.; PEREIRA, C. A. C.; OLIVEIRA ANDRADE, M. R. **Negros do Ribeira:** Reconhecimento Étnico e Conquista do Território. 2 Edição, Secretaria da Justiça e da defesa da cidadania e Fundação Instituto de Terras de São Paulo "José Gomes da Silva", São Paulo, 2000.

TEDLA, Elleni. Sankofa, **African Thought and Education.** New York, Peter Lang, 1995.

VARJÃO, S. Palmares: um parque, uma saga cidadão. **Revista Palmares.** Edição Especial, novembro, 2010. Disponível em: < http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista-ede.pdf >. Acesso em : 15 de novembro de 2012.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A.; LÚRIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. (et. al.) **Psicologia e Pedagogia***:*

bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
.
VALENTIM, S. S. Crianças escravas no Brasil Colonial. **Revista Educação**: UFMG, Belo Horizonte. n° 11, p: 30-38, julho, 1990.

WAITZKIN, H. **Uma visão marxista sobre o atendimento médico**. São Paulo: Avante, 1980.

6.2 Legislações e Documentos Oficiais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 04 abr. 2011.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de1996. **Lex:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003**. Lex:** Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008. **Lex:** Altera a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática " História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

_____. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. **Lex**: Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. **Decreto 4.887** de 20 de novembro de 2003. **Lex:** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 20 abr. 2010.
_____. **Decreto 6949** de 25 de agosto de 2009. **Lex:** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 02 mar. 2011.

____. **Decreto 7.352** de 04 de novembro de 2010. **Lex:** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 05 nov. 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB 7**, aprovado em 07 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=717&option=com>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB 4**, aprovado em 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em: 10 abr. 2010.

_____**. Parecer CNE/CP 3,** aprovado em 10 de março de 2004.

_____. **Portaria nº 948**, de 09 de outubro de 2007. **Lex:** Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. **Resolução n° 1**, de 17 de junho de 2004. **Lex:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Resolução CNE/CEB n° 8**, de 20 de novembro de 2012. **Lex:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866> Acesso em 30 de novembro de 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB n°2,** de 11 de setembro de 2001. **Lex:** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

_____. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. MEC, SEPPIR, 2006. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2011.

_____. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. MEC, SEPPIR, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____. **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. **Quilombos**: espaço de resistência de homens e mulheres negros. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Gibi -** Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negros. Gibi Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Disponível em: http://www.mec.gov.br/ Acesso em: 10 de março de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília, DF, 2011.

_____ **. Projeto de Lei. Lex:** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/ Acesso em: 10 de maio de 2013.

CONAE, 2010. **Conferência Nacional de Educação**: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Centro de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/coordenadoria-de-estudos-e-normas-pedagogicas-divulga-chamada-publica-para-inscricao-de-titulos-de-ficcao-e-nao-ficcao>

_____**.** Coordenadoria de Ensino do Interior. Diretoria de Ensino de Registro. Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. **Regimento da Escola Estadual - Maria Antonia Chules Princesa**. Eldorado, SP: 2009.

_____**.** Coordenadoria de Ensino do Interior. Diretoria de Ensino de Registro. Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. **Plano de Gestão- Maria Antonia Chules Princesa.** Eldorado, SP: 2011.

_____**.** Coordenadoria de Ensino do Interior. Diretoria de Ensino de Registro. Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. **Plano de Gestão- Maria Antonia Chules Princesa. Eldorado**, SP: 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 45.624,** de 15 de janeiro de 2004. **Lex**: Dispõe sobre a criação de unidades escolares na Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12170715/decreto-n-45624-de-15-de-janeiro-de-2001-de-sao-paulo>

Lei de Terras n° 601, de 18 de setembro de 1850. In: STEDILE, J. P. (Org.); ESTEVAM, D. (Assistente de Pesquisa) **A Questão Agrária no Brasil 1:** o debate tradicional 1500-1960. 2ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BRASIL. Lei n° 2.040 de 28 de setembro de 1871. Lei do Ventre Livre. **Lex**: Declara de condição livre os filhos de mulher que nascerem desde a data desta lei.

6.3 Indicadores educacionais e Bancos de dados

BRASIL/MEC. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Data Escola. Disponível em: <http://ww.dataescolabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2011.

_____/MEC, INEP. **Resumo Técnico – Censo Escolar**, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> . Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

BRASIL, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **IBGE, 2010.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=350540&search=sao-paulo

6.4 Teses e Dissertações

AMERICO, M. C. **Quilombo Ivaporunduva**: evolução histórica e organização territorial e social. 178 f.(Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2010.

AZEVEDO, A. M. **Tensões na construção das identidades quilombolas:** a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju (PA). 162f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CAON, P. M. **Construir corpos, tecer histórias**: educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas.196 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2009.

COUTO, D. A. M. **A prevalência de discromatopsia nos quilombos de Monte Alegre de Goiás (Kalungas)**. 78 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2008.

CARVALHO, M. C. P**. Bairros Negros do Vale do Ribeira**: do escravo ao quilombo. 199 f. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

MARINHO, V. L. **O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade.** 137f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba.

MARTINS, M. **Entre margens:** o retorno à África de libertos no Brasil 1830-1870. 271 f. Tese (Doutorado em História).Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

PAOLIELLO, R. M. **As tramas da herança:** da reprodução camponesa às atualizações dos sentidos da transmissão da terra. 497 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PERINI, J. A. **Vale do Ribeira**: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores e artes visuais na perspectiva da Lei 10.639/ 2003. 123f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

RAMOS, R. S. L. **A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. 78 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é só minha, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinha do MST. 217f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SILVA, E. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola**: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. 123 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, M. **Conflito, estigma e resistência:** um estudo a partir da comunidade quilombola do Matição, MG. 126 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, R. A. **Do invisível ao visível**: o mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso. 222f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SOUZA, M. L. A. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. 197 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VELTRONE, A. A**. Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo:** Quem é este aluno e como é identificado. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ZENERO, M. P. M. **O mundo evoluiu, muito se destruiu e ainda tem gente que vive em comunidade de modo bem diferente, sem tecnologia, mas, com valores preservados**: manifestações de alunos sobre o ensino de geografia apoiado na história de vida de membros das comunidades quilombolas. 94f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

6.5 Sites eletrônicos

_____. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível: <http://www.palmares.gov.br/> Acesso em: 02 mar. 2010.

_____. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível: <http://www.palmares.gov.br/> Acesso em: 10 abril. 2011.

_____.FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível: <http://www.palmares.gov.br/> Acesso em: 05 mar. 2012.

_____.FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível: <http://www.palmares.gov.br/> Acesso em: 14 abril 2013.

_____.**Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte.** Informações sobre rodovias. Disponível em :< http://www.dnit.gov.br/> Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO "JOSÉ GOMES DA SILVA". In: **Assistência aos quilombos**. Secretaria da Justiça e da defesa da cidadania do estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assitencia_quilombos.aspx>. Acesso em: 03 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, INCRA . **Documentos da regularização das terras quilombolas**. Disponível em: <www.incra.gov.br/sites/default/files/uplouds/estrutura-fundiaria/quilombolas/processos_abertos.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2012.

INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL, ISA. **Campanha contra barragens no Ribeira. s/d** Disponível em: <http://www.socioambiental.org/inst/camp/Ribeira> Acesso em 10 de outubro de 2012.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Instituto Geográfico e Cartográfico do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.igc.sp.gov.br/>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 - São Carlos - SP
Tel/Fax: (16) 3351-8357, tel: (16) 3351-8487
e-mail: edufscee@ufscar.br

Pesquisadora responsável: Juliana Vechetti Mantovani

e-mail: tojulianamantovani@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra Kátia Regina Moreno Caiado

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 - São Carlos - SP
Tel/Fax: (16) 3351-8357, tel: (16) 3351-8487
e-mail: kcaiado@ufscar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS DO ESTADO DE SÃO PAULO,** sob responsabilidade da pesquisadora Juliana Vechetti Mantovani. O objetivo desse estudo é conhecer, descrever e analisar as relações e condições de ensino disponibilizadas aos alunos com deficiências, membros das comunidades. Pensamos que os resultados desse estudo poderão fornecer subsídios para as escolas e para as comunidades, contribuindo para a melhoria das condições de ensino e de vida dos membros das comunidades e das escolas que convivem com o aluno com deficiência.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) atua na escola da comunidade; 2) é professor do(s) aluno(s) com deficiências; 3) é membro da comunidade e convive com o(s) aluno(s) com deficiência; 4) é pai ou responsável pelo aluno com deficiência; 5) é pai ou responsável pelo menor participante da pesquisa que faça parte do convívio do aluno com deficiência na escola. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora, com a comunidade ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder a algumas questões sobre a relaçção do aluno com deficiência e o trabalho pedagógico realizado com o mesmo na escola, e sobre as contribuições e influências destas condições para a prática de ensino na perspectiva de uma educação inclusiva por meio de uma entrevista descritiva.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Se as lembranças e/ou relatos profissionais trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista, se assim desejado, a qualquer momento. Portanto, é importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para a educação dos membros das comunidades com deficiências, e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam ser melhor atendidos ou aperfeiçoados nas escolas regulares, visando condições mais adequadas de ensino e de vida do aluno com deficiência, membro da comunidade. Porém, no caso de danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução 196/96, os sujeitos, participantes têm o direito de obter indenização por danos eventuais, sendo que essa indenização, se for o caso, ficará sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista feita pela pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Também serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidencias e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Serão realizados registros fotográficos da escola e da comunidade. No caso de haver registros fotográficos das crianças ou adolescentes menores de 18 anos, o rosto será omitido. Esse material será obtido especificamente para os propósitos da pesquisa, não tendo outros fins. Busca-se com esses registros documentar a estrutura física e geográfica da escola e da comunidade, assim como a participação, caso ocorra, do aluno com deficiência, membro da comunidade, nas diferentes atividades cotidianas.

A participação nessa pesquisa não envolve nenhum tipo de ônus ou compensações financeiras em prol dos participantes, não havendo também reembolsos de despesas que eventualmente possam ocorrer, como, por exemplo: custo com transportes ou tempo consumido para participar das entrevistas.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante

o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e tornar-se-ão públicos por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, e pela publicação de artigo e da própria tese de doutorado. Na hipótese da pesquisa não ser concluída, os dados coletados serão apresentados e divulgados em seminários e congressos como resultados parciais. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora, e poderá entrar em contato com elas a qualquer momento, a fim de esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

_____

Juliana Vechetti Mantovani[23]

Rua José Martins Bastos, 156. Centro

Porto Feliz - SP. CEP: 18540-000

Telefones: (15) 3261-3724, (15) 9726-9559

e-mail: tojulianamantovani@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Câmpus de Araraquara - , localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – e-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data:

_____

Assinatura do sujeito da pesqu

[23] O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA NOTAS DE CAMPO

NOTAS DE CAMPO

Data: dia, mês e ano

Nome do pesquisador

Hora

Local

Nota: (número em sequência, ex: 1 para a 1º nota)

Título da nota

LEMBRETE

Os aspectos descritivos das notas de campo deverão englobar as seguintes áreas:

1. **Retratos dos sujeitos**
2. **Reconstruções das conversas**
3. **Descrição do espaço físico**
4. **Descrição das atividades**
5. **Comportamento do observador**

Lista de sequência dos acontecimentos que ocorreram

APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS MEMBROS DA ESCOLA

3.1 MEMBROS DA GESTÃO ESCOLAR (DIRETOR, VICE-DIRETOR)

Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento: Idade atual:

Sexo:

Formação e titulação:

Tempo que está na escola:

Tempo que está na escola na função que exerce:

Observações:

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

1. Descreva os alunos com deficiências dessa escola.

2. Esses alunos participam de todas as atividades escolares? Fale sobre isso.

3. Como é a relação dos demais profissionais da escola com esses alunos?

4. O que o(a) senhor(a) considera importante para que os alunos com deficiências que estão aqui realmente aprendam?

5. Quais são os recursos e serviços que a escola proporciona para o trabalho pedagógico com esses alunos?

6. Existe algum momento para se conversar com os professores sobre as especificidades dos casos desses alunos? Quando? Como é essa conversa?

7. Eles recebem algum respaldo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Qual?

8. A escola oferece o atendimento educacional especializado? Caso não ofereça, existe alguma estimativa para oferecer? Qual?

9. Quais são as suas expectativas sobre o aprendizado e sobre a vida desses alunos?

10. A escola desenvolve projetos ou ações pedagógicas especificas que considerem a diversidade histórica e cultural das comunidades? Quais? Fale sobre eles.

11. Como é o transporte oferecido para os professores e para os alunos chegarem até a escola?

3.2 ORIENTADOR OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento: Idade atual:

Sexo:

Formação e titulação:

Tempo que está na escola:

Tempo que está na escola na função que exerce:

Observações:

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

1. Descreva os alunos com deficiências dessa escola.

2. O que o(a) senhor(a) considera importante para que os alunos com deficiências que estão aqui realmente aprendam?

3. Quais são os recursos e serviços que a escola proporciona para o trabalho pedagógico com esses alunos?

4. Existe algum momento para se conversar com os professores sobre as especificidades dos casos desses alunos? Quando? Como é essa conversa?

5. Eles recebem algum respaldo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Qual?

6. A escola oferece o atendimento educacional especializado? Caso não ofereça, existe alguma estimativa para oferecer? Qual?

7. Quais são as suas expectativas sobre o aprendizado e sobre a vida desses alunos?

8. O trabalho pedagógico realizado com esses alunos contempla a diversidade histórica e cultural na qual estão inseridos**?** Como?

3.3 PROFESSORES

Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento: Idade atual:

Sexo:

Formação e titulação:

Tempo que está na escola:

Tempo que está na escola na função que exerce:

É da comunidade?

Tempo que leva para chegar à escola e condução:

Componente curricular que ministra: Série/Ano:

Número de alunos por sala:

Número de alunos com deficiências por sala:

Observações:

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

1. Como você vê os alunos com deficiências matriculados nessa escola? E em sua sala de aula?

2. O que o(a) senhor(a) considera importante para que os alunos com deficiências que estão aqui realmente aprendam ?

3. Quais são os apoios que você recebe para desenvolver um trabalho pedagógico com esses alunos?

4. O trabalho que você desenvolve em sala de aula contempla e valoriza as características históricas e culturais da comunidade? Como? Fale sobre isso.

5. Quais são as suas expectativas sobre o aprendizado e sobre a vida desses alunos?

6. Como você vê a relação que os demais alunos da sala estabelecem com o aluno com deficiência?

7. Você já participou de cursos sobre a Educação Especial? Qual foi o tema discutido? O que achou? Atendeu as suas expectativas?

8. Descreva alguma situação que você vivenciou ou observou que retrate a real participação desse aluno nas atividades escolares. O que achou?

9. Descreva o trajeto que você percorre todos os dias para chegar à escola, desde sua casa até a sala de aula.

10. Fale sobre o trabalho pedagógico que você desenvolve com seu aluno com deficiência.

3.4 ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Dados de identificação

Nome:

Data de nascimento:

Idade atual:

Ano/série:

Nível:

Período:

Escola:

Professora:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Nome dos irmãos (se houver):

Observações:

1. Conte-me sobre seu dia na escola.

2. Como chega na escola?

3. Você gosta da escola? Por que?

4. Você gosta das pessoas que trabalham na escola? Por que?

5. Do que você mais gosta?

6. Qual é sua disciplina preferida? Por que?

7. Quem são seus amigos?

8. Você participa de todas as atividades escolares? Caso não, pedir para justificar.

9. Quando você não entende alguma coisa, o professor explica? Como?

10. O que você gostaria que mudasse na escola?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM MEMBROS DA COMUNIDADE

4.1 LIDERANÇAS DA COMUNIDADE

Dados de identificação	
Nome completo:	
Data de nascimento:	Idade atual:
Sexo:	

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

1. Conte-nos a história da comunidade.

2. Conte-nos os principais desafios enfrentados pelos membros da comunidade e de suas expectativas.

3. Como é a vida das pessoas com deficiências que moram aqui?

4. Conte-nos como são as atividades festivas e culturais da comunidade.

5. Como os demais membros da comunidade se relacionam com as crianças, jovens e adultos com deficiências da comunidade?

6. Eles participam das diferentes atividades da comunidade? Como?

7. Existe alguma ação da saúde ou da educação voltada ao atendimento dessas pessoas? Como acontece?

8. Quais são as expectativas do senhor(a) sobre a vida deles(as)?

9. Descreva algumas situações em viu a pessoa com deficiência participando do cotidiano da comunidade ou de alguma atividade específica. O que achou?

10, O que o(a) senhor(a) considera importante para essas pessoas viverem aqui na comunidade? Quais são as principais dificuldades encontradas?

11. O que o(a) senhor(a) acha das atividades desenvolvidas na escola?

4.2 PAIS

Dados de identificação	
Nome completo da mãe:	
Data de nascimento:	Idade atual:
Nível de escolaridade:	
Emprego atual:	
Nome completo do pai:	
Data de nascimento:	Idade atual
Nível de escolaridade:	
Nº de filhos:	

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

1. Fale sobre a gestação do...
2. Quando soube da deficiência de...?
3. Como foi a infância de... na comunidade?
4. Quais foram seus amigos?
5. Quais foram suas brincadeiras favoritas?
6. Quando foi para a escola? O que mudou em sua vida quando foi para escola?
7. Descreva o seu cotidiano na comunidade.

8. Quais são suas expectativas sobre... O que espera para seu futuro?

9. Vai à escola conversar com a professora? Com que frequência?

10. Recebe orientações ou acompanhamento de algum serviço especializado?

11. Descreva a rotina e o trajeto percorrido por... Do momento em que acorda até quando chegar à escola.

12. Como é a relação entre os irmãos?

13. Como é a relação de... com os demais membros da comunidade?

14. O que gostaria que... aprendesse?

15. Quais são as principais dificuldades enfrentadas?

16. O que acha das atividades realizadas na escola?

4.3 SOBRE A VIDA NA COMUNIDADE (ENTREVISTA AO ALUNO COM ALUNO COM DEFICIÊNCIA)

Dados de identificação

Nome:

Data de nascimento:

Idade atual:

Quanto tempo mora na comunidade

Nome do pai:

Nome da mãe:

Nome dos irmãos (se houver):

Observações:

1) Conte-me sobre sua vida na comunidade

2) Você gosta de morar na comunidade? Pedir para justificar.

3) Você participa das atividades festivas da comunidade? Gosta?

4) Já vivenciou dificuldades? Quais?

5) Tem amigos? Quem são?

6) O que você mais gosta de fazer por aqui?

APÊNDICE 5 – MAPEAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS DE ELDORADO

MAPEAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS QUE RESIDEM NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ELDORADO - SP

Data: / /2012

Comunidade:_____

Número de famílias: _____
Número de pessoas:_____
Número total de pessoas com deficiências:_____

1.Informações pessoais:
Nome:_____
Data de nascimento:_____Idade atual:_____
Estado civil:_____
Idade do pai:_____
Idade da mãe:_____
Número de irmãos:_____
Trabalho dos pais
_____
_____
Se adulto, possui filhos?
SIM ☐ NÃO ☐
Quantos?
_____

2. Sobre a deficiência
Tipo de Deficiência:
_____

Obs:_____
_____

Deficiência Congênita ou Adquirida?
_____

No caso de deficiência congênita
Sobre a gestação
Tempo de gestação:_____
Fez pré-natal?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso não, por quais motivos?
_____
_____

Ingeriu algum medicamento durante a gestação?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso sim, qual?
_____

Vivenciou algum tipo de problema durante a gestação?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso sim, qual?

Sobre o parto
Tipo de parto:_____
Complicações no momento do parto?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso sim, quais?
_____

Sobre o desenvolvimento
Foi amamentado (a)?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso sim, até quantos meses?
_____

Observações:
_____
_____

No caso de Deficiência Adquirida:
Com que idade adquiriu a deficiência?
_____
Causas:
( ) doenças metabólicas. Qual?_____
( ) acidente de trabalho. Obs:_____
( ) acidentes de trânsito.
( ) Acidente Vascular Encefálico
( ) Doenças neurológicas. Qual?_____

OBS:_____
_____

3. Escolaridade
Frequenta ou frequentou escola?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso sim e esteja frequentando a escola atualmente:
Série atual:_____
Nome da Escola:_____

Caso sim, mas que **não** esteja estudando atualmente:
Nível de escolarização:_____
Justificativa, caso tenha interrompido os estudos:
_____
_____

Frequentou ou frequenta alguma instituição especializada? Qual? Desde quando?
_____
_____

4.Trabalho
Está trabalhando atualmente?
SIM ☐ NÃO ☐

Trabalho atual:_____
Trabalhos que já executou na comunidade:_____
Trabalhos que já executou fora da comunidade:
_____
Atividades que desempenha na comunidade:_____

5.Participação Social

Tem contato com os demais membros da comunidade?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso não, justifique
_____

Participa das atividades festivas da comunidade?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso não, justifique
_____

Participa das reuniões da associação?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso não, justifique
_____

Interage com os outros membros da comunidade?
SIM ☐ NÃO ☐

Caso não, justifique
_____

Recebe algum tipo de benefício ou aposentadoria?
SIM ☐ NÃO ☐

Qual?
_____

6.Serviços de saúde:

Toma algum tipo de medicamento?
SIM ☐ NÃO ☐

Qual?
_____

Faz algum tipo de acompanhamento?
SIM ☐ NÃO ☐

Quais?
_____
_____

Com que periodicidade? (semanal, mensal)
_____
_____

Como vão até esses serviços? (transporte)
_____
_____

Quanto tempo leva para chegar até lá?

_____
_____

7. Acessibilidade

Utiliza algum equipamento para acessibilidade? Quais? (Ex: cadeira de rodas, aparelho auditivo, próteses ou órteses)

_____
_____
_____

8.Principais dificuldades enfrentadas

_____
_____
_____

Informações disponibilizadas por:

_____

APÊNDICE 6 - TABULAÇÃO DO RESULTADO DO MAPEAMENTO

P3				
Dados de identificação				
Sexo	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Número de irmãos

Deficiência		Cong.	Adq.	OBS:
Grau de parentesco entre os pais				OBS:

Escolaridade	

Instituição Especializada	

Trabalho	

Participação Social	

Serviços de Saúde	

Acessibilidade (equipamentos de acessibilidade)	

Principais dificuldades enfrentadas	

APÊNDICE 7 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS

FIGURA 2: Rodovia Régis Bittencourt BR 116, km 333.



FONTE: Arquivos próprios, 2011.

FIGURA 3: Rodovia SP 165, até o km 40



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 4: Rodovia, SP, 165 e Rio Ribeira de Iguape



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 5: Travessia do Rio Ribeira de Iguape com balsa em direção ao Bairro Batatal e Comunidades Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima



FONTE: Arquivos próprios, 2011.

FIGURA 6: Barco na beira do Rio Ribeira de Iguape com balsa em direção ao Bairro Batatal e Comunidades Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima



FONTE: Arquivos próprios, 2011.

FIGURA 7: Entrada da Comunidade Remanescente de Quilombo São Pedro



FONTE: Arquivos Próprios, 2012

FIGURA 8: Comunidade Remanescente de Quilombo Ivaporunduva



FONTE: Arquivos Próprios, 2012.

FIGURA 9: Horta individual – Comunidade São Pedro



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 10: Horta individual – Comunidade São Pedro



FONTE: Arquivos Próprios, 2012.

FIGURA 11: Capela de São Pedro



FONTE: Arquivos Próprios, 2012.

FIGURA 12: Casas da Comunidade São Pedro



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 13: Casas da Comunidade São Pedro



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 14: Casas da Comunidade São Pedro



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 15: Capela de Nhunguara



FONTE: Arquivos próprios, 2011.

FIGURA 16: Casa de barro e bambu em Nhunguara



FONTE: Arquivos próprios, 2011.

FIGURA 17: Frente da escola



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 18: Corredor com grades das salas administrativas e pedagógicas



Fonte: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 19: Refeitório



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 20: Espaço para biblioteca



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 21: Laboratório de informática



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 22: Quadra coberta



FONTE: Arquivos próprios, 2012.

FIGURA 23: Dança da Mão Esquerda



FONTE: Arquivos próprios

FIGURA 24: Nhá Maruca



FONTE: Arquivos próprios

FIGURA 25: Pilando arroz

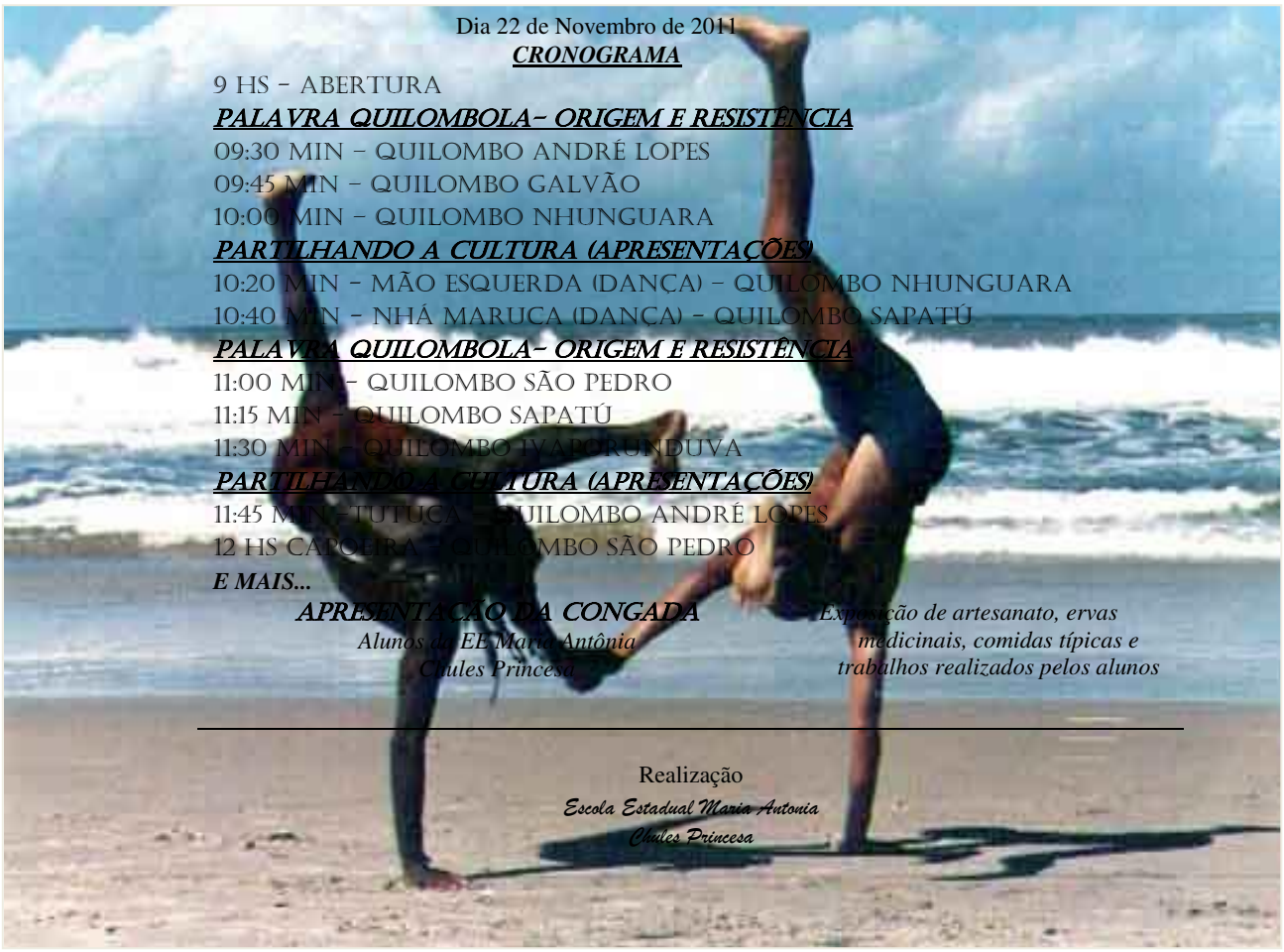


FONTE: Arquivos próprios

ANEXOS

ANEXO 1 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA COMEMORAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

EE MARIA ANTONIA CHULES PRINCESA
APRESENTA
COMEMORAÇÃO DO DIA NACIONAL DA CONSCIENCIA NEGRA



Dia 22 de Novembro de 2011

CRONOGRAMA

9 HS - ABERTURA

PALAVRA QUILOMBOLA- ORIGEM E RESISTÊNCIA

09:30 MIN - QUILOMBO ANDRÉ LOPES
09:45 MIN - QUILOMBO GALVÃO
10:00 MIN - QUILOMBO NHUNGUARA

PARTILHANDO A CULTURA (APRESENTAÇÕES)

10:20 MIN - MÃO ESQUERDA (DANÇA) - QUILOMBO NHUNGUARA
10:40 MIN - NHÁ MARUCA (DANÇA) - QUILOMBO SAPATÚ

PALAVRA QUILOMBOLA- ORIGEM E RESISTÊNCIA

11:00 MIN - QUILOMBO SÃO PEDRO
11:15 MIN - QUILOMBO SAPATÚ
11:30 MIN - QUILOMBO IVAPORUNDUVA

PARTILHANDO A CULTURA (APRESENTAÇÕES)

11:45 MIN - TUTUCA - QUILOMBO ANDRÉ LOPES
12 HS CAPOEIRA - QUILOMBO SÃO PEDRO

E MAIS...

APRESENTAÇÃO DA CONGADA
Alunos da EE Maria Antônia Chules Princesa

Exposição de artesanato, ervas medicinais, comidas típicas e trabalhos realizados pelos alunos

---

Realização
Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa

ANEXO 2 – OFÍCIO ENCAMINHADO AO DIRETOR DO ITESP

Of. PPGEEs 017/2012

São Carlos, 22 de março de 2012.

Ao Diretor Executivo da Fundação ITESP, Ilmo Senhor Marcos Pilla

Vimos pela mesma, comunicar que a aluna Juliana Vechetti Mantovani, CPF: 309.113.198-08, regularmente matriculada no doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Profa Dra Kátia Regina Moreno Caiado, realiza a pesquisa intitulada *"A escolarização do aluno com deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo"*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Protocolo CAAE – 0021.0457.000-11. Esse estudo tem o objetivo de conhecer a escolarização dos alunos com deficiências membros das comunidades. Dentre os procedimentos de pesquisa deverá realizar um mapeamento nas comunidades localizadas no município de Eldorado e estimar quantas pessoas com deficiências residem nessas comunidades. Para esta etapa da pesquisa, solicitamos auxílio do ITESP para o acompanhamento dos registros. Assim, assumimos o compromisso de disponibilizar o resultado dessa atividade de pesquisa, assim como, dos resultados finais.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Juliana Vechetti Mantovani, doutoranda em Educação Especial, UFSCar

Profa Dra Kátia Regina Moreno Caiado - orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Centro de Educação e Ciências Humanas
Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, Km 235 – Cx. Postal 676
Fone / Fax: (16) 3351-8357
CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil
e-mail: edufscee@ufscar.br

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Centro de Educação e Ciências Humanas
Universidade Federal de São Carlos

Of. PPGEEs 031/2012

São Carlos, 23 de abril de 2012

Ao Diretor Executivo da Fundação ITESP, Ilmo Senhor Marcos Pilla

Vimos pelo mesmo, agradecer o auxilio do ITESP no levantamento das pessoas com deficiências que residem nas comunidades remanescentes de quilombos de Eldorado, em especial, ao Senhor José Renato pelas orientações e ao ITESP de Eldorado, na pessoa do Senhor Pedro Lima e do servidor Luis Carlos Feliciano que muito auxiliaram com sugestões e contato prévio com as comunidades. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão tabulados e, em seguida serão disponibilizados ao ITESP.

Sem mais, nos colocamos à disposição no caso de informações adicionais.

Juliana Vechetti Mantovani, aluna do doutorado
Programa de Pós Graduação em Educação Especial

Prof. Dra Kátia Regina Moreno Caiado
Programa de Pós Graduação em Educação Especial

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Centro de Educação e Ciências Humanas
Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, Km 235 – Caixa Postal 676
Fone / Fax: (16) 3351-8357
e-mail: edufsose@ufscar.br
CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP - Brasil