

# EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES ESPECÍFICAS

## Educação Especial na Educação do Campo: 20 Anos de Silêncio

*Katia Regina Moreno Calado*  
*Silvia Márcia Ferreira Meletti*

Como pesquisadoras na área da Educação Especial, num determinado momento de nossa vida acadêmica, nos perguntamos: e a Educação Especial na educação do campo? Existe essa interface?

Imersas nessa busca, chega-nos o convite para participarmos da edição especial da Revista Brasileira de Educação Especial, comemorativa ao aniversário de 20 anos do Grupo de Trabalho da Educação Especial na Anped, o GT 15. No convite à escrita de um artigo, o objetivo proposto era o de revelar o papel e a contribuição do grupo de trabalho na produção científica em Educação Especial no Brasil.

Aceitamos o convite e fomos em busca de nossa inquietação, o que temos de conhecimento produzido sobre a interface da Educação Especial na educação do campo?

Feito o levantamento dentre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da Anped, não encontramos nenhuma produção. Com este texto anunciamos o silêncio em 20 anos de produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a educação do campo. Porém, para além de anunciar esse silêncio, nosso objetivo será problematizá-lo e quiçá sensibilizar pesquisadores a ampliarem os estudos em Educação Especial na realidade do campo.

Assumimos que, se trabalhar na interface entre duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador uma vez que a Educação Especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social.

Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas<sup>3</sup>.

Neste texto, apresentamos os conceitos de Educação Especial e educação do campo e como a interface se apresenta na legislação atual. Mostramos a escassez de pesquisas na área e analisamos os dados do Censo Escolar referentes às matrículas de alunos que vivem e estudam no campo e têm alguma necessidade especial por deficiência, no período de 2007 a 2010.

## **A Interface da Educação Especial e Educação do Campo na Legislação Vigente**

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, 2008a); assim compreendidos:

- Alunos com deficiência têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais de desenvolvimento têm síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;

- Alunos com altas habilidades apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a).

A educação do campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 1996; 2008b).

A necessidade da interface entre a Educação Especial e a educação do campo está presente em vários documentos, como:

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

- A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que,

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17)

• O Documento Final da Conferência Nacional de Educação 4 (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao tratar da educação do campo e da educação indígena há metas como:

m) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p.137)

Ao ler esse documento nos chamou a atenção o fato de que no tópico referente à Educação Especial não há indicativo à necessidade de interface com a educação do campo. Por que o silêncio? Esse documento foi amplamente discutido em encontros municipais e estaduais até ser aprovado no encontro nacional, em nenhum momento os profissionais da Educação Especial perceberam essa ausência no texto? As crianças e jovens com deficiência que vivem no campo ainda estão invisíveis para a área da Educação Especial?

Mas, no texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”, apresenta-se a seguinte estratégia “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais”. (BRASIL, 2011).

Portanto, a legislação assegura que: 1. enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais; 2. sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado.

## A Produção do Conhecimento na Interface Educação Especial e Educação do Campo

Pesquisa recente sobre o acesso de pessoas com deficiência a serviços educacionais na América Latina (GARCÍA, 2009) revela que uma das causas apontadas pelos diferentes países como impedimento de acesso ao processo educativo é “la centralización y concentración de servicios en las grandes ciudades disminuyen posibilidades para quienes viven en una localidad pequeña, peor aún si reside em sector rural” (p.339)

La educación, el trabajo y el acceso a la salud, son los derechos más vulnerados en las personas con discapacidad; y, entre ellos, la población más afectada es indígena, afrodescendiente y residente en zonas rurales. (GARCÍA, 2009, p.256)

Assim, essa pesquisa mostra que a ausência de políticas públicas às pessoas com deficiência que vivem no campo é uma realidade da América Latina.

No Brasil o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é revelado, também, pela ausência de produção científica na área. Levantamento realizado nos textos apresentados nas reuniões anuais da Anped, no período de

1993 a 2010, em todos os grupos de trabalho (GT), revelou um único trabalho apresentado no GT3 - Movimentos Sociais e Educação, na modalidade pôster: Interface da Educação Especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo (MARCOCCIA, 2010).

No Banco de Teses da Capes encontramos 4 trabalhos nessa interface, são eles:

- Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, (RICHE, 1994).
- O Trabalhador Com (D)Eficiência Física Na Área De Assentamento Rural, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Paraíba, (SILVA, 2001)
- Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, (PERAINO, 2007)
- As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. (PONZO, 2009).

Os poucos trabalhos encontrados dentre a produção científica em educação divulgada no país nos últimos anos mostram o quanto estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal.

Diante desse quadro sabemos que o impacto das determinações legais e normativas, das proposições políticas da educação e do silenciamento acadêmico sobre essa interface pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Optamos por investigá-lo a partir dos indicadores educacionais da educação básica brasileira. Especificamente buscamos analisar as alterações das matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e que estudam no campo.

## Indicadores Educacionais da Educação Especial no Campo.

Os indicadores educacionais da Educação Especial no campo foram analisados por meio dos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação. Em todo o universo de dados disponíveis nos bancos de microdados do INEP, restringimos nossa coleta às matrículas de alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual e com deficiência física que vivem no campo e que estudam em escolas do campo e que vivem no campo e estudam em escolas da cidade, no período de 2007 a 2010.

Os dados foram agregados por: tipo de deficiência (cegueira, surdez, deficiência física e deficiência intelectual); por localização da escola (rural ou urbana) e por modalidade de ensino (regular, especial e EJA). As análises foram realizadas tomando 2007 como o ano base e os dados gerais de matrículas de alunos que vivem no campo no Brasil, no período selecionado. Vale ressaltar que utilizamos as nomenclaturas adotadas pelo INEP nas variáveis dos microdados e esclarecer que as matrículas da modalidade Educação Especial se referem exclusivamente às instituições e classes especiais.

Para extrair os dados selecionados isolamos a variável localização da residência do aluno como sendo rural para depois realizarmos os cruzamentos subsequentes.

A Tabela 1 apresenta os dados gerais de matrícula de alunos que vivem e estudam no campo e que vivem no campo e estudam na cidade. Estes dados serviram de base para as análises comparativas subsequentes.

Tabela 1 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por localização da residência e por localização da escola no Brasil (2007-2010)

Ano	Vive no campo e estuda no campo					Vive no campo e estuda na cidade				
	Total	Possui NEE	%	Não possui NEE	%	Total	Possui NEE	%	Não possui NEE	%
2007	6 353 368	34 898	0,6	6 318 470	99,4	3 968 903	59 334	1,5	3 909 569	98,5
2008	6 317 698	42 882	0,7	6 274 816	99,3	3 430 150	51 713	1,5	3 378 437	98,5
2009	6 232 130	45 160	0,7	6 186 970	99,3	3 489 861	46 550	1,3	3 443 311	98,7
2010	5 840 512	57 864	1,0	5 782 648	99,0	3 636 264	53 663	1,5	3 582 601	98,5

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Podemos observar que ao longo do período analisado, o cômputo geral de matrícula daqueles que residem e estudam no campo reduz ano a ano atingindo, em 2010, 512 856 matrículas a menos (-8,07%) que em 2007.

Esta situação se inverte ao cotejarmos os dados de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais que residem e estudam no campo, com aumentos sucessivos no período atingindo 22 966 a mais em 2010, se comparados ao ano base. Destaca-se que em 2007, do total de 6 353 368 matrículas de alunos que residem e estudam no campo 0,6% são daqueles que apresentam necessidade educacional especial. Percentual que apresenta pouca alteração nos anos de 2008 e 2009 atingindo 1% do total em 2010. A redução dos índices gerais de matrícula se refere aos alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais.

O total de matrículas daqueles que residem no campo e que estudam na cidade, apresenta, em relação ao ano base de 2007, uma redução ao longo do período analisado: menos 13,57% em 2008, 12,06% em 2009 e 8,38% em 2010.

Ao cotejarmos os dados de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais que residem no campo e estudam na cidade constatamos que o percentual é maior que aqueles que vivem e estudam no campo, apresentando pouca alteração ao longo do período analisado. Merece destaque a redução de 12784 matrículas em 2009, em comparação aos dados de 2007. Ao final do período, mesmo com um aumento de 7 113 matrículas entre 2009 e 2010, temos uma redução de 9,55% em relação ao ano base.

Tal redução pode indicar migração para escolas do campo, alteração de residência do campo para a cidade e, ainda, evasão escolar. Os dados coletados não permitem este tipo de análise e remetem à necessidade de outras investigações.

Vale ressaltar que os índices apresentados na Tabela 1 não estão distribuídos de modo homogêneo no Brasil apresentando alterações dependendo da região. Por exemplo, Caiado e Meletti (2011) ao analisarem a interface da Educação Especial com a educação no campo no estado de São Paulo constataram que por volta de 22% dos alunos que residem no campo estudam no campo; índice bastante distinto do percentual nacional.

Para um maior detalhamento da situação encontrada, a Tabela 2 apresenta os dados de matrícula de alunos que residem e estudam no campo agregados por tipo de deficiência (cego, surdo, deficiência física e intelectual) e por modalidade de ensino (regular, especial e EJA). Os dados da modalidade de ensino especial se referem às matrículas em escolas exclusivamente especializadas e em classes especiais.

Tabela 2 - Matrícula de alunos que residem e estudam no campo por tipo de deficiência e por modalidade de ensino no Brasil (2007-2010)

Ano	Modalidade	Reside no campo e estuda no campo							
		DV	%	DA	%	DF	%	DM	%
2007	Regular	350	79,72	1 564	87,52	2 772	91,78	7 405	80,54
	Especial	18	4,10	94	5,26	96	3,17	1 453	15,80
	EJA	71	16,17	129	7,21	152	5,03	336	3,65
	<b>Total</b>	<b>439</b>	<b>100</b>	<b>1 787</b>	<b>100</b>	<b>3 020</b>	<b>100</b>	<b>9 194</b>	<b>100</b>
2008	Regular	389	79,71	1 790	89,63	3 457	87,78	10 886	68,84
	Especial	59	12,09	70	3,50	319	8,10	4 432	28,02
	EJA	40	8,19	137	6,86	162	4,11	494	3,12
	<b>Total</b>	<b>488</b>	<b>100</b>	<b>1 997</b>	<b>100</b>	<b>3 938</b>	<b>100</b>	<b>15 812</b>	<b>100</b>
2009	Regular	434	82,66	1 984	90,30	4 660	93,66	15 181	89,33
	Especial	11	2,09	41	1,86	92	1,84	1 231	7,24
	EJA	80	15,23	172	7,82	223	4,48	582	3,42
	<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>	<b>1 97</b>	<b>100</b>	<b>4 975</b>	<b>100</b>	<b>16 994</b>	<b>100</b>
2010	Regular	521	84,57	2 407	90,79	7 023	93,61	3 942	92,26
	Especial	15	2,43	38	1,43	111	1,47	1 034	3,98
	EJA	80	12,98	206	7,77	368	4,90	972	3,74
	<b>Total</b>	<b>616</b>	<b>100</b>	<b>2 651</b>	<b>100</b>	<b>7 502</b>	<b>100</b>	<b>25 948</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Os dados mostram que no período analisado as matrículas de alunos com deficiência que residem e estudam no campo se concentram na modalidade regular de ensino. No caso dos alunos cegos, surdos e com deficiência física os índices de matrícula na EJA são maiores que os da modalidade especial de ensino. Já no caso dos alunos com deficiência intelectual esta situação se inverte e os índices da modalidade especial de ensino superam os da EJA.

Com relação aos alunos cegos que residem e estudam no campo observamos um aumento significativo no período analisado atingindo 40,31% a mais em 2010 se comparado ao ano base de 2007. Neste período, as matrículas se concentram no ensino regular e apenas em 2008 as matrículas no ensino especial superam as da EJA.

As matrículas dos alunos surdos que residem e estudam no campo se concentram no ensino regular (entre 87,5 e 90,7%), seguido da EJA e com menor concentração no ensino especial. Os índices de matrícula de alunos surdos na EJA apresentam um aumento constante ao longo do período analisado. Já as matrículas no ensino especial sofrem uma redução significativa, chegando a menos 59,57% no ano de 2010.

Com relação aos alunos com deficiência física a concentração se dá no ensino regular com aumento significativo, em 2010, de 148,41% se comparado ao ano de 2007. As matrículas na EJA apresentam uma pequena alteração entre 2007 e 2008. Já nos anos de 2009 e 2010 os índices aumentam 46,71% e 142,10% respectivamente em relação ao ano base. As matrículas no ensino especial oscilam no período analisado, não sendo possível indicar uma tendência. A comparação dos dados do período com o ano base mostra um aumento de 232,29% em 2008, uma redução de 4,11% em 2009 e um aumento de 15,62% em 2010.

As matrículas de alunos com deficiência intelectual que residem e estudam no campo apresentam índices distintos dos analisados anteriormente. Os destaques são: elevado número de alunos se comparado às outras condições; concentração na modalidade regular, variando de 68,84 a 92,26% das matrículas; aumento constante e significativo de matrículas na EJA atingindo 189,28% a mais em 2010 em relação ao ano base; elevado índice de matrícula no ensino especial com variação acentuada entre 2007 e 2008, aumento de 205,02%, seguida de redução nos outros anos do período. Vale destacar que não é possível analisar os motivos da discrepância do ano de 2008 com base nos dados agregados no presente trabalho.

Os dados de matrícula de alunos que residem no campo e estudam na cidade agregados por tipo de deficiência (cego, surdo, deficiência física e deficiência intelectual) e por modalidade de ensino (regular, especial e EJA) estão apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Matrícula de alunos que residem no campo e estudam na cidade por tipo de deficiência e por modalidade de ensino no Brasil (2007-2010)

Ano	Modalidade	Reside no campo e estuda no campo							
		DV	%	DA	%	DF	%	DM	%
2007	Regular	339	51,83	1 038	48,43	1 956	53,21	7 625	22,19
	Especial	279	42,66	990	46,19	1 610	43,79	26 072	75,89
	EJA	36	5,50	115	5,36	110	2,99	656	1,90
	<b>Total</b>	<b>654</b>	<b>100</b>	<b>2 143</b>	<b>100</b>	<b>3 676</b>	<b>100</b>	<b>34 353</b>	<b>100</b>
2008	Regular	225	44,37	1 115	53,34	1 859	50,58	7 365	28,27
	Especial	261	51,47	874	41,81	1 698	46,20	17 780	68,25
	EJA	21	4,14	101	4,83	118	3,21	904	3,47
	<b>Total</b>	<b>507</b>	<b>100</b>	<b>2 090</b>	<b>100</b>	<b>3 675</b>	<b>100</b>	<b>26 049</b>	<b>100</b>
2009	Regular	603	75,75	1 149	60,41	2 193	63,80	9 984	37,38
	Especial	154	19,34	647	34,01	1 104	32,12	16 208	60,68
	EJA	39	5,07	106	5,57	140	4,07	516	1,93
	<b>Total</b>	<b>796</b>	<b>100</b>	<b>1 902</b>	<b>100</b>	<b>3 437</b>	<b>100</b>	<b>26 708</b>	<b>100</b>
2010	Regular	349	58,65	1 485	62,63	8 671	72,51	16 053	45,74
	Especial	167	28,06	680	28,67	2 919	24,41	17 612	50,19
	EJA	79	13,27	206	8,68	368	3,07	1 425	4,06
	<b>Total</b>	<b>595</b>	<b>100</b>	<b>2 371</b>	<b>100</b>	<b>11 958</b>	<b>100</b>	<b>35 090</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Os dados de matrícula daqueles que residem no campo e estudam na cidade, agregados por tipo de deficiência, mostram uma situação distinta da analisada anteriormente. No ano de 2007, no caso dos alunos cegos, surdos e com deficiência física, há concentração de matrículas na modalidade regular de ensino, com 51,83%, 48,43% e 53,21%, respectivamente. Já as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentram na modalidade de ensino especial com 75,89% do total. Observa-se que na EJA os índices são reduzidos para todas as deficiências analisadas, não ultrapassando 5,5% das matrículas. Merece destaque o elevado número de alunos com deficiência intelectual, nas três modalidades, se comparado às outras condições.

Em 2008, as matrículas de alunos cegos se concentram na modalidade de ensino especial (51,47%), seguida pela modalidade de ensino regular (42,66%) e pela EJA (5,5%). Os alunos surdos e com deficiência física estão em maior número na modalidade regular de ensino, respectivamente com 53,34% e 50,58% das matrículas, seguida pela modalidade de ensino especial e pela EJA. Já as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentram no ensino especial, com 68,25% do total.

Observa-se que o ano de 2008, em comparação ao ano base, apresenta uma queda no total de matrículas de alunos com deficiências nas três modalidades analisadas, com destaque para os índices da deficiência intelectual que reduzem 24,17%.

Em 2009, os índices totais indicam aumento do número de matrículas de alunos cegos, redução das de alunos surdos, com deficiência física e com deficiência intelectual. As matrículas se concentram na modalidade regular de ensino, exceto para os alunos com deficiência mental que estão em sua maioria em modalidade de ensino especial.

No ano de 2010 observamos uma situação um pouco distinta do restante do período. Há redução de 9,02% das matrículas de alunos cegos e aumento de 10,63% nas matrículas de alunos surdos, em relação a 2007. Merece destaque o aumento de

225,29% das matrículas de alunos com deficiência física, predominantemente na modalidade regular de ensino, seguida pela de ensino especial e pela EJA. No que se refere às matrículas de alunos com deficiência intelectual, há pequeno aumento (2,14%) em relação ao ano base, mas significativo se comparado com os anos de 2008 e de 2009.

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. Cabe questionar os motivos de tal necessidade, as condições de transporte, as possibilidades de deslocamento etc.

## Considerações Finais

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007)<sup>6</sup> afirma que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Artigo 1)

Nessa concepção, 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.

A partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país ainda vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor. Ainda assim, com este

texto tentamos mostrar, pelo número de matrículas divulgadas nos dados oficiais, que há crianças e jovens com deficiência que vivem no campo frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade.

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

## Referências

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2010.

\_\_\_\_\_. Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009a. 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. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007. Brasília: MEC/INEP, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2008. Brasília: MEC/INEP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2009. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2010. Brasília: MEC/INEP, 2010.
- CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação Especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. (Org.), Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa. Brasília: SECADI, 2011 (prelo).
- CAMPOS, R.H.F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 49, p. 209-231, 2003.
- DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.14, n.41, p.246-257, 2009.
- GARCÍA, P. S. de. Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Madrid: Ediciones Cinca, 2009.
- MARCOCCIA, P. C. P. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais... 2010.
- PERAINO, M. A. C. Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2007.
- PONZO, M.G.N. As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- RICHE, N. J. Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- SILVA, I. M. A. O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural. 2001. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.



# EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES ESPECÍFICAS

## Roteiro para uma História da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional

*Luis Antonio Oliveira*  
*Rita Gomes do Nascimento*

Na história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, as questões das “diferenças” e das “desigualdades” têm motivado diversas ações do Estado. Se, de um lado, podemos dizer que tais políticas tradicionalmente foram orientadas por princípios assimilacionistas em que a educação escolar esteve a serviço da integração dos índios à ordem sócio-histórica, cultural e econômica da sociedade envolvente, de outro, observamos que, na atualidade, a questão da diversidade cultural, como um direito fundamental, vem se constituindo como princípio orientador nos discursos e práticas oficiais. As relações entre o Estado e as populações indígenas, desse modo, no que tange à questão da educação escolar, têm passado por fases que vão da integração, como meta, ao reconhecimento do direito à diferença étnica e cultural dos índios, como princípio de ação política.

Situadas no âmbito das políticas indigenistas do Estado, as políticas educacionais para os povos indígenas expressam a natureza da relação que o Estado pretende estabelecer com tais povos. É necessário, então, entendermos as diretrizes gerais do indigenismo estatal para compreendermos o sentido de suas ações educativas, sobremaneira nos momentos de constituição e de reconfiguração dos campos indigenista e das políticas educativas. Noutros termos, na descrição das diferentes políticas educativas, formando uma história da educação escolar indígena no Brasil, precisamos ter em mente quais são as “intenções” do Estado naqueles momentos em relação aos indígenas. Visando a sua assimilação no corpo integrador da nação ou sendo levadas a atender as suas demandas por reconhecimento político de direitos diferenciados, as políticas educacionais, nesse sentido, podem ser tomadas como exemplos das demais ações do Estado em relação aos povos indígenas.

Sabemos que esta relação entre políticas indigenistas e educacionais se configura de forma diversa, em diferentes momentos históricos, mas acreditamos ser fundamental considerá-la para se pensar os processos de construção e implementação das políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas. Sendo assim, ao pensar esta relação, um dos aspectos que nos chama a atenção está ligado ao tratamento dado às questões da diversidade dos povos indígenas, bem como os modos desiguais como são tratados em relação aos nacionais e populações regionais no conjunto das políticas públicas.

Tidas como problemas, a “diversidade” e a “desigualdade” ganham evidência nos debates a respeito da ideia de “unidade étnica” que o termo nação tem implicado, de finais de século XIX a começos do XX, nos conflitos “de classe” e territoriais nas fronteiras econômicas do país, nas relações intersocietárias marcadas por diferentes estigmas e preconceitos, na marginalização dos indígenas nos espaços periurbanos, entre outras situações. Em vários destes casos, busca-se na educação a solução para “o problema do índio”<sup>1</sup>, com a proposição de modelos educativos adequados aos interesses e necessidades do Estado ou dos projetos societários dos diferentes povos indígenas.

Buscamos tratar neste artigo, partindo da relação entre política indigenista e educativa, algumas ações do Estado na proposição de projetos de Educação Escolar Indígena (EEI) como expressão dos seus modos de relação com os povos indígenas, no âmbito de

diferentes compreensões acerca da diversidade e seus status frente à sociedade nacional. Para tanto, dividiremos nossas considerações em dois grandes momentos: um voltado para a descrição das propostas de EEI ofertadas e gestadas por órgãos indigenistas de Estado – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (Funai) – e outro pelo órgão educacional não indigenista – Ministério da Educação (MEC). Quando necessário, faremos menção aos instrumentos de normatização e legislação que fundamentam as políticas educativas.

Lembramos ainda que a instituição das políticas indigenistas e educacionais não acontece alheia à força do movimento indígena e da mobilização de outras agências indigenistas da sociedade civil.<sup>2</sup> Esses “outros” têm participado, de diversos modos, na orientação e execução da política educacional indígena. Mesmo não sendo objeto de nossa atenção neste texto, não esquecemos a importância do papel político desses “outros” na construção das histórias da EEI no Brasil, tampouco de suas influências para a constituição das políticas educacionais mais atentas à diversidade dos povos indígenas. Reconhecemos, assim, que a trajetória das políticas educacionais – aqui apenas roteirizadas a partir de certas ações estatais – não ocorreu sem a presença e a reação desses “outros”.

## **A educação escolar indígena pelos órgãos indigenistas de Estado (SPI e Funai)**

Na história da relação entre o Estado e os povos indígenas, no tocante às políticas educacionais, podemos considerar o período que vai da primeira década do século XX ao início do seu último decênio como sendo marcado pela atuação dos órgãos indigenistas do Estado na oferta e gestão da EEI. Na articulação proposta entre campo indigenista e educacional, observaremos que a definição da figura do indígena através de sua condição “inferior” e transitória rumo à civilização, bem como por meio dos problemas de contato com as fronteiras econômicas no interior do país, orientará as ações de “proteção fraterna” e tutela a que os povos indígenas estavam submetidos neste momento. Ainda que matizado por certas rupturas, no que se refere às ações educativas e práticas indigenistas correlatas presentes ao longo deste período, nele os modelos de educação escolar são, de um modo geral, “externos” às realidades sociais desses povos.

Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante.

Então, tidos como obstáculos ao projeto modernizador do país, os índios estiveram, no momento em que se institucionalizavam as políticas indigenistas brasileiras, no centro de debates que previam a sua extinção (Lima, 1989; 1995). Foi nos embates ideológicos da catequese versus extermínio, criando o “mito de origem” do indigenismo brasileiro, que se instituiu, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Foi assim, ainda durante a Primeira República, que se deu a autonomização do campo do indigenismo através da criação do SPI (Lima, 1995). Em substituição às políticas que caracterizaram o regime imperial, descentralizadas nas ações de agentes missionários e coloniais (“diretores gerais de índios”, “diretores de aldeias”) na administração dos aldeamentos, o SPI visou uma integração laica e “militarizada” das “povoações indígenas” sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como o da defesa das fronteiras territoriais do país.

O SPI foi orientado pelo ideário positivista do progresso. É neste sentido que suas ações, visando “proteger” os indígenas “em sua situação transitória rumo à sua incorporação na sociedade nacional”, partiam da compreensão dos índios como “brasileiros pretéritos” (Tassinari, 2008, p. 221). Diante de tal entendimento, o contato com os índios tinha o intuito, por meio da “proteção fraternal”, de promover um encontro pacífico destes com a civilização, tornando-os aptos para o trabalho com vistas ao progresso e modernização da nação.

No processo de domesticação e civilização dos índios, a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas “amansando”, mas, principalmente, a) integrando os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) inculcando o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país. Pode-se dizer, com isso, que esta educação escolar para os índios se caracterizava pela “externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas” (Nascimento, 2006, p. 40).

Sem levar em conta as diferenças culturais dos grupos étnicos, a proposta de EEI do SPI tinha como intento reduzir as sociodiversidades indígenas a uma diferença genérica perspectivada num mundo rural atrasado. Desse modo, o que interessava ao SPI era, de modo análogo ao que fora realizado pelas expedições da Comissão Rondon, ao longo da primeira década do século XX, o desbravamento e civilização de um Brasil profundo e esquecido, habitado por sertanejos dispersos e grupos indígenas em graus variados de aculturação. Tal intento é atestado na justaposição dos serviços de “Proteção aos Índios” e de “Localização dos Trabalhadores Nacionais” na denominação inicial do órgão indigenista; além de ser facultado aos regionais o acesso às escolas indígenas que, em essência, não diferiam das demais escolas rurais do país.

Contudo, podemos também dizer que o SPI chegou, em determinado momento, não obstante o objetivo precípua da integração em suas ações, a prestar certa atenção às especificidades indígenas. Avaliando negativamente o modelo educacional adotado, o órgão propôs a reestruturação das suas escolas em 1953.

A partir de então, “para os grupos indígenas menos aculturados” dever-se-ia evitar o termo escola, “para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis”, e utilizar “Casa do Índio”, que “deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se à vontade, como em sua própria aldeia”. Para isso, foi proposta também a modificação da “planta das escolas” doravante “organizada num prédio próprio sem porta e sem janelas (...) composta de amplo alpendre e dois grandes salões”. O primeiro destes “será dotado de máquinas de costura, rodas de oleiro e ferramentas de carpintaria (...) à disposição dos adultos como um lugar de trabalho e de conversa”. Já no segundo, “mobiliado com pequenas mesas e cadeiras e para funcionar como salas de aula”, as crianças indígenas, “a vista dos pais, se reunirão com o professor para aprenderem português e para serem instruídas na utilização de todas as máquinas e ferramentas da escola e do posto” (SPI, 1953, apud Cunha, 1990, p. 89-90).

Ainda prevendo a criação de “Clubes agrícolas” e incluindo no currículo de suas escolas as disciplinas de “Práticas Agrícolas” para os meninos e “Práticas Domésticas” para as meninas (Cunha, 1990; Ferreira, 2001), o SPI elaborou, no final da década de 1950, um Programa Educacional Indígena que visa, de um modo geral, transformar as escolas indígenas, de “unidades apenas alfabetizadoras, em unidades educacionais mais amplas, oferecendo aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos mais condizentes com o meio em que habitam” (SPI, 1960, apud Cunha, 1990, p. 93).

De um modo geral, podemos dizer que as políticas educativas do SPI e sua ação de tutela criaram uma crescente situação de dependência dos indígenas. Neste contexto, “Enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário, na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental” (Tassinari, 2008, p. 228). O que passou a chamar mais a atenção do órgão indigenista foram os conflitos territoriais em que se viam envolvidos os povos indígenas com a expansão da economia capitalista nas fronteiras do interior do Brasil, relegando suas ações educativas ao segundo plano.

Foi naquele momento, em que os (des)encontros das sociedades indígenas com a nacional ocuparam a atenção da política indigenista, em pleno regime ditatorial, que houve uma redefinição do aparato estatal indigenista com a extinção do SPI, substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em dezembro de 1967. Proposta como uma inovação na política indigenista do Estado, alvo de críticas locais e internacionais

que denunciavam casos de corrupção e maus tratos aos índios, a Funai surgiria como uma resposta da ditadura militar (1964-1985) a tais críticas, dando mostras de como se deu a reestruturação da máquina administrativa do Estado naquele período. O novo órgão, portanto, fazia parte de um plano mais abrangente do governo militar que pretendia, a um só tempo, tornar internacionalmente aceita sua política indigenista e cuidar das questões de desenvolvimento econômico e de defesa nacional.

Vinculada ao Ministério do Interior, a Funai, à semelhança do SPI, foi fortemente orientada pelas políticas de integração dos povos indígenas à nacionalidade. Além disso, obedecendo a uma fórmula já presente nas políticas indigenistas anteriores, a Funai organizaria então suas ações de acordo com a lógica segundo a qual o desenvolvimento social, associado ao crescimento econômico, resultaria no desejado processo de civilização dos índios. Ou seja, persistia o objetivo de transformar os indígenas em brasileiros e de favorecer a sua emancipação econômica (Macena, 2007). Nesse sentido, a criação da Funai não resultou em avanços significativos no tratamento da questão da diversidade pelo indigenismo do Estado.

Nos amplos poderes conferidos à Funai pela Lei n. 5.371 de 1967 que a instituiu, estavam a gestão do patrimônio indígena “no sentido de sua conservação, ampliação e valorização”; a realização de estudos e pesquisas sobre o índio e seus grupos sociais; a sensibilização da população nacional para a causa indigenista; o exercício do “poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio”; o poder “de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio”, além de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

No que se refere à ação educativa da Funai, podemos dizer que ela foi marcada por ambiguidades em relação ao SPI, uma vez que, por um lado, apresentou continuidades no que diz respeito ao objetivo de assimilação dos indígenas à sociedade nacional e, por outro, reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas. Para tanto, a Fundação firmou convênio, a partir de 1969 até 1991, com o Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição norte-americana de caráter religioso que, desde a década de 1930, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa linguística com comunidades indígenas latino-americanas. Uma das principais formas de atuação do SIL era através da tradução da Bíblia para as línguas indígenas, numa espécie de retorno à ação missionária que caracterizou os projetos educativos voltados para os povos indígenas no período colonial.

Esta nova política educacional, supostamente mais atenta às sociodiversidades linguísticas dos povos indígenas, foi normatizada por meio da Portaria n. 75/N, de julho de 1972, que considerava “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da regulamentação da grafia indígena, “a mais aproximada possível da grafia do português”, uma vez que ela seria um “elemento de transição à língua nacio-

nal”. Era previsto também, no caso dos povos indígenas falantes do português, o “emprego da língua nacional no desenvolvimento dos programas nacionais (...) sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar”. Isto é, o bilinguismo proposto tinha como fim pre- cípua não exatamente o respeito às diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, mas a melhor aprendizagem dos conteúdos e linguagens nacionais (Brasil, 1972, apud Nascimento, 2012, p. 85-86).

Com a parceria Funai/SIL surgiram, a partir de 1970, os cursos de formação de monitores bilíngues, cuja principal inovação residiu na utilização dos próprios índi- genas como professores auxiliares, investindo na formação dos “índios para mediar uma pedagogia que se pretendia bicultural”, ainda que estivesse, de fato, a favor dos “interesses civilizatórios do estado” (Nascimento, 2006, p. 41).

Tais cursos, na verdade, consistiam no ensino da leitura e da escrita aos moni- tores indígenas em suas línguas para que pudessem alfabetizar as crianças de suas comu- nidades. Entretanto, nas escolas em que atuavam os monitores, os professo- res não in- dígenas “desconheciam a função desses profissionais, como também, na grande maioria, não acreditavam no trabalho deles” (Silva, 2006, p. 383). Contudo, a Funai pretendia conseguir, delegando a proposição de um modelo bilíngue de EEI aos especialistas do SIL – o que conferiria a tal modelo “legitimidade científica” e segura eficácia pedagógica –, dessa forma, a almejada integração dos índios à socie- dade nacional, sob a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas.

Entretanto, não devemos esquecer que, mesmo subordinado ao objetivo de assimi- lação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indíge- na (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indí- gena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades. Neste caso, as políticas educacionais passariam a ser influenciadas por outros atores e agências de mobilização política, com o advento, a partir dos anos de 1970, de novos sujeitos políticos na arena públi- ca nacional, tendo rebatimentos na forma de organização política e administrativa da relação entre indigenismo e políticas educacionais.

Nesta nova relação, a prerrogativa das ações educativas passou da Funai para o MEC, por meio do Decreto n. 26, de 1991. Junto com este vieram outros decretos que, de uma única vez, descentralizaram as ações indigenistas do Estado, que pas- saram a ser delegadas a diferentes ministérios, esvaziando a Funai de várias de suas atribuições. Algumas das ações do Ministério da Educação, em particular, serão con- sideradas adiante. Interessa-nos agora pensar a configuração política dos campos indigenista e educativo no que se refere ao papel ainda desempenhado pela Funai naquele momento.

Convém lembrarmos, então, que o Decreto n. 26, em seu artigo 1º, atribui “ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educa- ção

Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai” (destaque nosso). Desse modo, de protagonista, este órgão passou à condição consultiva de ser “ouvido” no campo das políticas de EEI. Contudo, na prática, sua atuação não se limitou ao estabelecido nesta nova “divisão do trabalho” político-administrativo.

Como exemplo disto, podemos citar o que está definido em seu Regimento Interno, aprovado por meio da Portaria n. 542, de 1993, estabelecendo como uma das finalidades da Funai, “promover a educação de base apropriada ao índio” (art. 1º, inciso VI). Na definição deste modelo educativo, a Funai colocava como um dos objetivos para os seus programas educativos “garantir às populações indígenas uma educação escolar diferenciada e que dê acesso aos conhecimentos e ao domínio dos códigos da sociedade nacional, a fim de assegurar-lhes a participação na vida nacional em igualdade de condições” (art. 2º, inciso VI).

Para tanto, a Fundação reservava em seu organograma espaços institucionais voltados especificamente para a administração escolar e apoio pedagógico das escolas indígenas, no âmbito de um Departamento de Educação dentro de sua Diretoria de Assistência (art. 3º, inciso IV). De acordo com o Regimento, caberia a este Departamento as funções de promoção, elaboração e execução da política nacional de educação escolar indígena, definindo diretrizes, propondo “normas e padrões de educação indígena” às suas unidades locais (art. 76). Além disso, a Coordenação de Administração Escolar do órgão deveria “promover a regularização das escolas indígenas e propor diretrizes e normas para a educação escolar indígena” (art. 77). Entre estas atribuições que a Funai tomava para si, havia ainda a proposição de “currículos específicos, a valorização e/ou revitalização das línguas maternas”, bem como o desenvolvimento de “programas voltados à elaboração, produção e adequação de materiais pedagógicos específicos” (art. 78).

Desse modo, mesmo passados mais de dois anos da transferência de suas responsabilidades no campo das políticas educativas para o MEC, a Funai continuou mantendo, em sua estrutura administrativa, instâncias específicas para o tratamento das questões da EEI, situação que perdurou até julho 2012.<sup>4</sup> Buscando assumir atribuições que seriam dos sistemas de ensino, de acordo com a legislação vigente, bem como fragilizando o sentido de autonomia que vinha sendo construída pelas escolas indígenas na definição de seus projetos de educação diferenciada, a Funai pretendia, conforme o disposto no Regimento de 1993, não apenas definir diretrizes para a política nacional de EEI, mas também elaborar currículos e regularizar escolas.

Vemos, com isso, que a Funai, ao tentar manter suas funções no campo das políticas educacionais, não obstante as reconfigurações institucionais trazidas pelo Roteiro para uma história da educação escolar indígena...

Decreto n. 26, colocava-se em posição de disputa em relação às novas atribuições do MEC. A descentralização das políticas indigenistas, agora setorizadas em ministérios específicos, enfraqueceu o poder tutelar da Funai sobre os índios, cujo capital sim-

bólico, no sentido bourdieuniano, legitimador da posição de poder que ocupava no campo das políticas públicas, passou a competir com outros “capitais” e outras agências que buscavam se mostrar “posicionados” em favor dos direitos dos índios. A respeito da legitimidade destes novos “capitais simbólicos” em disputa por posições de poder no campo político, lembramos do diagnóstico que Kahn (1997, p. 50-51) traçou das políticas educacionais pouco tempo depois destas mudanças. Chamando a atenção para o fato de que “apenas o decreto n. 26 não foi revogado”, diz a autora que a falta de apoio dos índios e da sociedade civil em relação a uma possível revogação do referido Decreto se deu em função do “descaso monumental” da Funai com a questão da EEI.

## **A educação escolar indígena no órgão de Estado não indigenista: a atuação do Ministério da Educação (MEC)**

Na história das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por conquistas legais que passam a garantir, no âmbito do que hoje se chama políticas de reconhecimento ou de identidade, o direito à diferença para as populações indígenas. Neste novo horizonte político ganham força as ideias de pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação como princípios estruturadores dos projetos de educação escolar dos índios, associados aos processos políticos de afirmação identitária dos povos indígenas e de suas autodeterminações.

Neste cenário de conquistas legais é a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 que inaugura um corpus jurídico-administrativo mais favorável aos processos de reprodução sociocultural e política dos povos indígenas, trazendo novas orientações para as políticas educacionais a eles direcionadas. Ao reconhecer, como direito, a utilização das suas “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, a CF abre caminho para uma legislação educacional mais respeitosa das necessidades e interesses dos povos indígenas.

Estes reconhecimentos de direitos diferenciados postos pela CF e, posteriormente, também, no que se refere especificamente à educação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>5</sup> estavam em consonância com o disposto na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada pelo Brasil em 2004. Afastando-se dos ideais de proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais, presentes na Convenção 107 de 1957 do mesmo organismo internacional, a Convenção 169 traz avanços significativos para o reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas.

Nesse sentido, a Convenção de 1989 não se refere mais a “populações”, termo historicamente associado à ideia de transitoriedade, além de proclamar o direito à autoidentificação, à consulta livre, prévia e informada, o reconhecimento da legitimidade dos próprios povos assumirem o controle de suas instituições, bem como da contribuição dos povos indígenas para a diversidade cultural da humanidade, entre outros avanços. Estas recomendações exercem influência na orientação das políticas educativas e na configuração do campo indigenista brasileiro, ao recomendar, por exemplo, o estabelecimento de um diálogo mais direto das instituições do governo com os povos indígenas, não mais necessariamente mediado por seu órgão indigenista.

No campo da legislação educacional referente à EEI, tais recomendações foram acolhidas, como demonstram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em 2012:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (Parecer CNE/CEB n. 13/2012)

Podemos dizer que, com os documentos surgidos a partir da CF, se inicia um novo capítulo na história da EEI marcado por um maior reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas. Assim, no momento em que é transferida a competência das políticas da EEI da Funai para o MEC, visando à regulamentação de suas ações, é instituída uma Portaria Interministerial do Ministério da Justiça (MJ) e do MEC, onde se reconhece o caráter de aculturação e de destruição dos índios nos processos de escolarização ofertados a eles até então, devendo agora tais processos se constituírem em espaços de reconhecimento étnico e de construção coletiva de conhecimentos que reflitam as expectativas e interesses de cada grupo étnico, fundamentados nas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições dos indígenas, bem como nos seus processos próprios de transmissão do saber (Portaria Interministerial MJ/MEC n. 559, 16 abr. 1991).

Ao assumir a coordenação das políticas de EEI, delegando a sua execução para as secretarias de Educação dos estados e dos municípios, o MEC instituiu um Roteiro para uma história da educação escolar indígena... conjunto de diretrizes orientadoras para

este campo. De 1991 para cá foram produzidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), definindo os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas, ao mesmo tempo em que se orientava os sistemas de ensino para a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI, pautadas nas ideias de especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e escola comunitária.

No âmbito dessas orientações, em 1999, o MEC homologou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, elaboradas pelo CNE, que reconhece a EEI como modalidade diferenciada, com normas e ordenamentos jurídicos próprios. Refletindo o contexto escolar da época, estas diretrizes orientavam os sistemas de ensino a responderem as demandas das escolas indígenas que, naquele momento, ofertavam apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2012, novas diretrizes para a EEI na educação básica foram definidas pelo CNE. Ligadas às demandas da EEI surgidas nos últimos treze anos, estas apontam para a necessidade da oferta de toda a educação básica nos contextos escolares indígenas, em conformidade com os projetos societários e de escolarização de cada povo.

Além desses documentos, o MEC vem instituindo espaços de participação e de controle social dessas políticas, chamando para o diálogo os próprios indígenas, ONGs, universidades, sistemas de ensino e instituições de pesquisa. Tem sido no diálogo com esses diferentes atores que o MEC vem buscando construir sua política educacional, valendo-se, em grande medida, das experiências educativas das instituições indigenistas, sobretudo os denominados projetos “de autoria” ou “alternativos” de educação escolar realizados pelas ONGs.<sup>6</sup>

Esse diálogo do MEC com os agentes e agências foi iniciado com a criação do Comitê de Educação Indígena, instituído pela Portaria n. 60, de 1992, no âmbito da sua Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Hoje, tal diálogo vem sendo estabelecido, sobretudo, no âmbito da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que conta com a participação de representantes indígenas, representantes da Funai, dos sistemas de ensino, de instituições de pesquisa e organizações indigenistas da sociedade civil.

No estabelecimento de uma nova relação entre Estado e povos indígenas não devemos esquecer a abertura de espaços de participação indígena na elaboração e implementação de políticas públicas, como a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no MEC e a representação indígena na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. No âmbito local, algumas secretarias de Educação, por orientação do MEC, criaram coordenações com a participação de indígenas; também foram instituídos conselhos específicos de EEI em alguns sistemas de ensino, fóruns e outros espaços institucionais em que tem sido assegurada a sua presença.

Com vistas à ampliação deste diálogo, o MEC, em 2009, convocou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), ocorrida em Luziânia (GO), no período de 16 a 20 de novembro. A Conferência promoveu uma avaliação da situação da EEI sob uma dupla perspectiva, denominada “a escola que temos” e “a escola que queremos”. No primeiro caso, foram apontados avanços e dificuldades; no segundo, diretrizes para a política educacional nos sistemas de ensino. Entre os avanços listados, com destaque para as conquistas legais, estavam o aumento do número de escolas e da presença majoritária dos indígenas na docência e na gestão e os maiores investimentos financeiros do MEC nos programas de construção de escolas, de alimentação escolar e de formação de professores.

Em relação às dificuldades apontadas, ganhou relevo o paradoxo entre o avanço das conquistas no plano legal e a sua não efetiva realização na esfera das políticas implementadas. Algumas das principais reclamações feitas às atuais políticas foram: o não reconhecimento da categoria “professor indígena”; os problemas com transporte e alimentação escolar; o não reconhecimento das escolas indígenas pelos conselhos de Educação, bem como a construção de escolas em desacordo com os padrões socioculturais e ambientais das comunidades indígenas.

Na perspectiva da “escola que queremos”, a Coneei apontou para a necessidade de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI que contemplasse as realidades atuais, a criação de um sistema próprio de educação e a gestão etnoterritorializada da EEI, esta última já proposta pelo MEC durante a Conferência e instituída por meio do Decreto n. 6.861 de 2009, criando os Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Do conjunto destas deliberações, o MEC, em sua atuação pós-conferência, vem assumindo o compromisso de implementar as diretrizes para EEI já homologadas e instituir a política dos TEEs. Já a criação do sistema próprio tem se resumido às discussões da CNEEI.

Outro aspecto a se considerar na atuação do MEC é a distância entre as diretrizes de suas políticas educacionais e as implementações destas políticas pelos sistemas de ensino. Desse modo, os avanços verificados no plano legal parecem não alcançar efetivamente as secretarias e conselhos de Educação no plano de suas ações. Exemplo disso está no fato de que, apesar das diretrizes nacionais atribuírem aos estados a responsabilidade de execução da EEI, sendo facultada aos municípios essa prerrogativa, a maioria das escolas indígenas pertence aos sistemas municipais. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2010 existiam 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%).

Além disso, os conselhos de Educação, em muitos casos, desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI definidas pelo CNE, uma vez que ainda não estabeleceram critérios específicos para o reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores, comprometendo a sua legitimação perante os sistemas de ensino e as próprias comunidades indígenas que querem ver suas escolas regularizadas.

Em suma, não obstante a gestão do MEC representar avanços no que tange ao reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, dando mostras de que a relação entre estes e o Estado vem se estabelecendo em novos moldes, há ainda grandes desafios que precisam ser enfrentados. Um dos principais está ligado à função coordenadora do MEC, que pouco tem se efetivado no âmbito dos sistemas de ensino locais. Tal situação demanda a instituição de mecanismos de acompanhamento e de avaliação na implementação da política educacional nacional coordenada pelo MEC. Em outras palavras, é preciso saber como essas políticas estão sendo executadas pelas secretarias de Educação e normatizadas pelos conselhos; como estão se efetivando no cotidiano das escolas indígenas.

Acreditamos que essas e outras questões precisam ser enfrentadas na perspectiva de superarmos a grande distância que há entre as conquistas obtidas no plano formal e a sua efetivação, cuidando para que estas não se tornem letra morta.

## Considerações inais

Como vimos, as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, orientadas por diferentes princípios ao longo de sua história, colocam questões importantes para pensarmos o sentido político das diferenças culturais, seja nos casos em que, deliberadamente, se tenta negá-las ou nos momentos em que se busca afirmá-las como valor ético e democrático para a construção de uma sociedade plural. Nesse sentido, o roteiro proposto para uma história da educação escolar indígena, aqui apenas sugerido, buscou partir das “intenções” do Estado para descrever as suas ações educativas.

Acreditamos ser este um caminho possível para refletirmos melhor sobre os diferentes poderes em jogo na construção das políticas educacionais. Poderes estes em disputas por posições privilegiadas na configuração do campo institucional das políticas públicas, no qual SPI, Funai e MEC buscaram, cada um em seu tempo e a seu modo, fazer valer seus respectivos “capitais simbólicos” na definição do trato das questões educativas: progresso e integração para o primeiro, desenvolvimento econômico e bilinguismo para o segundo e direitos educacionais diferenciados e “correção das desigualdades” para o terceiro.

Sabemos, desde Bourdieu (1996, p. 52), que tais capitais simbólicos, de natureza ideológica, são manipulados num campo de lutas de poder em que os diferentes agentes buscam “ocupar posições dominantes no interior de seus respectivos campos”, no sentido de aumentar ou conservar seu capital. Neste mercado de capitais simbólicos, as categorias de igualdade e diferença articulam novas demandas políticas, exigindo do Estado a capacidade de conjugar “unidade” e “pluralismo”. Desse modo, as questões das diferenças culturais passam a fazer parte dos discursos instituidores das políticas do Estado.

## Notas

1. A expressão “problema do índio”, ou mais exatamente “problema indígena”, utilizada por Darcy Ribeiro para se referir aos resultados do “encontro dos índios com a civilização”, diz respeito às contradições ou conflitos adaptativos decorrentes deste contato em que se colocava como questão a “transfiguração étnica” dos indígenas ou sua “integração no Brasil moderno”. Para esta posição, ver Ribeiro (1986).
2. Sobre o assunto, ver Silva (1999), Ferreira (2001) e Silva (1994).
3. Exemplo disso é observado na formulação do Estatuto do Índio (Lei n. 6.001), aprovado em setembro de 1973, que traz em seu artigo 50 a determinação de que “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. O Estatuto estabelece ainda, em seu artigo 52 que “Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação”.
4. A Coordenação Geral de Educação (CGE) da Funai deixou de existir com a aprovação do seu novo estatuto, por meio do Decreto n. 7.778, de 27 de julho de 2012. No tocante à educação, caberá agora à Diretoria de Promoção e Desenvolvimento Sustentável do órgão indigenista, bem como às suas Coordenações Regionais, monitorar e apoiar as políticas de educação escolar indígena realizadas pelos estados e municípios, em articulação com o Ministério da Educação.
5. A LDB, Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, reafirma o direito dos povos indígenas utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, dedicando ainda dois de seus artigos (78 e 79) aos programas de educação escolar indígena e seus objetivos.
6. O projeto “Experiência de autoria”, desenvolvido pela Comissão Pró-Índio do Acre, é referência neste campo, servindo de modelo para as políticas educativas do MEC. A respeito do projeto, consultar: <http://www.cpiacre.org.br/1/>.

## Referências

- BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=26](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26). Acesso em: 8 ago. 2012.
- BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 2009. n. 100, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 1967. Seção 1, p. 12223.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez 1973. n. 244, Seção 1, p. 13176-13180.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica, série institucional, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. Portaria n. 542, de 21 de dezembro de 1993. Aprova o Regimento Interno da Fundação Nacional do Índio – Funai. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1993. n. 243, Seção 1, p. 20039.

CUNHA, L.O.P. A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai. 1990. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

KAHN, M. Educação indígena. Cadernos de Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 7, p. 49-63, 1997. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca\_virtual/educacao\_indigena.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2012.

LIMA, A.C.S. Os museus de história natural e a construção do indigenismo: notas para uma sociologia das relações entre campo intelectual e campo político no Brasil. Rio de Janeiro, 1989 (mimeo.).

LIMA, A.C.S. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACENA, J.M.O. “Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

NASCIMENTO, A.M. Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012. 477f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NASCIMENTO, R.G. Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RIBEIRO, D. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, M.F. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, DF, v. 14, n. 63, p. 38-53, 1994.

SILVA, M.S.P. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. Signótica, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-395, 2006.

SILVA, R.H.D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 49, p. 62-75, 1999.

TASSINARI, A.M.I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. Ilha: Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.

# EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES ESPECÍFICAS

## Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências

*Shirley Aparecida De Miranda*

## Introdução

Identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, se não de forma central, de maneira persistente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. Nessa legislação, as modalidades referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola.

Nesse enquadre, as modalidades de educação perfazem um componente disperso que se refere tanto a variações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem – como educação a distância e profissional – quanto às especificidades do público ao qual se destina – jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos.

Os desdobramentos da LDBEN n. 9.394/1996, no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural, podem ser verificados em regulamentações posteriores, como a Educação Indígena (resolução n. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (resolução n. 1/2000), a Educação Especial (resolução n. 2/2001) e a Educação do Campo (resolução n. 1/2002). Nesse mesmo processo, insere-se a lei n. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da lei n. 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A dispersão observada no tratamento das modalidades da educação demonstra o campo complexo e polissêmico que circunscreve as políticas públicas, no qual se debatem a garantia da igualdade como princípio e o reconhecimento da diferença como valor. Políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas, políticas de diversidade e políticas de diferença passam a compor o vocabulário das políticas públicas.

Esse arcabouço é tributário dos movimentos sociais contemporâneos, especialmente os de cunho identitário, que, articulados em torno das chamadas “políticas de diferença” (Hall, 2003), abalaram concepções de identidades coletivas unívocas. Nessa démarche, a identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida mediante processos estruturais de diferenciação, desafiando, assim, as normas reguladoras da sociedade. Estudos sobre a sociedade brasileira dos anos 1980 reconhecem que a atuação dos movimentos sociais combinou a exigência do acesso a direitos iguais com a reivindicação de reconhecimento de grupos então definidos como minorias. Por meio da produção de imagens e significados novos e próprios que combatiam a subordinação, esses movimentos sociais conquistaram o direito de se autorrepresentarem e desnaturalizaram desigualdades sociais e culturais (Gonçalves; Silva, 2003).

No que tange às conquistas das políticas de diferença, não obstante a lenta efetivação dos direitos sociais, a avaliação do alcance das lutas empreendidas pelos movimentos sociais não deve se restringir ao atendimento de demandas. É necessário considerar os discursos e as práticas desestabilizados. Esse aspecto distingue uma política de diferença de uma política de inclusão, que pode ser compreendida como as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais pela presença interventora do Estado, objetivando aproximar os valores formais dos valores reais em situações de desigualdade (Cury, 2005, p. 15). Essas políticas operam a focalização em grupos marcados pela diferença transposta em vulnerabilidade. Seu limite consiste em inserir a diferença na perspectiva da tolerância e tratar o direito como carência de suplementação para se atingir um grau de universalidade. O pressuposto de uma igualdade essencial persiste, e, desse modo, a desigualdade permanece naturalizada. No caso das políticas de diferença, questiona-se o limite naturalizado do sujeito de direitos referenciado na figura do homem, heterossexual, branco, legítimo proprietário.

É nesse contexto que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, que alcançaram na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o status de grupo formador da sociedade brasileira.

Este texto problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação. Que condições essa modalidade encontra para a sua efetivação? Esta análise considera a situação do estado de Minas Gerais para interrograr a capacidade desestabilizadora da instauração da modalidade de educação quilombola e as condições para sua implementação nos marcos das políticas de diferença.

## **Comunidades remanescentes de quilombos: o reconhecimento da diferença em pauta**

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola.<sup>1</sup> Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. De forma parcial e fragmentada, identificaram-se os embates desse período na legislação educacional desde os anos 1990.

No caso da modalidade de educação quilombola, consideramos a existência de um arcabouço jurídico favorável composto do conjunto das políticas educacionais no

campo da diversidade,<sup>2</sup> instauradas desde a LDBEN n. 9.394/1996. Além dos dispositivos jurídicos, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação da lei n.10.639/2003 (Brasil, 2009). Esse cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do art. 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010a)

O fato de essa ser a única modalidade que é definida com apenas um artigo indica a incipiência de sua implantação. Entre os desafios para a inauguração dessa modalidade está a definição do que vem a ser uma comunidade quilombola no século XXI. Antes da abolição formal da escravidão, a formação de quilombos foi a estratégia de resistência utilizada pelos negros escravizados, da qual Palmares se tornou emblema. A acepção criminal atribuída à formação de quilombos foi inscrita em lei em 1740 pelo Conselho Ultramarino, que se valeu da seguinte definição de quilombo: “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002).

Essa descrição conjugou cinco elementos – fuga, número mínimo de pessoas, isolamento geográfico e proximidade de uma natureza selvagem do que da civilização, moradia precária, autoconsumo – que se perpetuaram como definição clássica a influenciar uma geração de estudiosos sobre temática quilombola, prevalecendo até meados dos anos 1970. A superação de uma acepção criminal atribuída à formação de quilombos e sua identificação com a resistência à escravidão só ocorreu no século XX, com o trabalho inaugural de Clóvis Moura (1981), que inseriu a definição de quilombos na afirmação da resistência ao regime escravocrata. A relação intrínseca com as lutas pelo fim da escravidão colocava os negros escravizados numa posição ativa, contrária aos discursos que os encaravam como “coisa”, espécie de instrumento passivo que funcionava de acordo com mecanismos que asseguravam a normalidade da estrutura (idem, p. 11).

O processo de ressemantização do termo superou a atribuição criminal, mas permanecem no imaginário nacional estereótipos que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal ou a comunidades representantes de uma africanidade intocada. Como constata alguns estudos,<sup>3</sup> a acepção remanescente de quilombo foi uma formulação negociada para dar conta da grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada, que incluem: as fugas com ocupação de terras livres, em geral isoladas; heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; a permanência nas terras cultivadas no interior das grandes propriedades. Mocambos, terras de preto, território negro, entre outras acepções, foram reunidos na definição de comunidades remanescentes de quilombos para identificar populações que não poderiam ser confundidas com os quilombos históricos nem associadas tão somente por descendência. Trata-se de grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de identidade e cultura, mas que permanecem em conflitos fundiários. A valorização positiva de traços culturais, a produção coletiva como forma de ajuste às pressões e perseguições sofridas e a forma de relação com a terra trazem para a definição de comunidades remanescentes de quilombos a importância da categoria território como espaço impregnado de significações identitárias.

Conforme assinala Leite (2008, p. 6), a expressão comunidade remanescente de quilombos era pouco conhecida no início do processo constituinte. Sua veiculação no contexto da Assembleia Nacional Constituinte para se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes descreveu um amplo processo de cidadania incompleto. Além disso, sistematizou um conjunto dos anseios por ações em políticas públicas.

Ao analisar as concepções que orientam políticas públicas para as populações remanescentes de quilombos, Arruti (2009) observa que na Constituição de 1988 prevaleceu uma tônica exclusivamente cultural consubstanciada no artigo 216, que trata do tombamento dos documentos relativos à história dos quilombos. A problemática referente à questão fundiária foi relegada às Disposições Transitórias (art. 68). O mesmo autor verifica que a partir de 2003 ocorre relativa mudança de postura do Estado brasileiro diante da questão quilombola, que passa a ser incorporada na larga variedade de políticas públicas em razão do reconhecimento como um segmento diferenciado da sociedade. É importante assinalar que o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos no campo das políticas públicas atua de duas maneiras distintas e complementares, descrevendo-as ora como camada mais desprivilegiada, excluída e segregada da população, ora como segmento particular, com formas próprias e distintas de organização social e cultural.

As modalidades de reconhecimento resultam em arranjos distintos de políticas públicas, as quais podem operar por mecanismos de redistribuição, quando pautadas pela vulnerabilidade. Outro formato começa a ser construído quando o reconheci-

to implica ultrapassar a caracterização a partir do déficit para considerar a diferença, que não consiste em atributo natural. Lembra-nos Arruti (2009, p. 86) que essa forma de reconhecimento acarreta não só a extensão das políticas universais, mas também a proposição de políticas diferenciadas.

Esse é o alcance da definição de comunidades remanescentes de quilombos contida no decreto n. 4.887/2003, o qual conjuga a referência à identidade ao uso do território:

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, 2003a)

Essa definição trouxe para o exercício conceitual a tarefa de aplicar a categoria “remanescentes de quilombos” a casos concretos. O debate produzido tem colocado lado a lado diferentes áreas de saber, movimentos, atores sociais na tarefa de tentar dar forma ao conteúdo semântico. As discussões têm envolvido tanto o meio jurídico e antropológico quanto os próprios grupos, que seriam o público beneficiário da aplicação desse dispositivo. Os debates institucional, político e intelectual em torno das comunidades negras rurais – em sua complexidade historiográfica, antropológica e jurídica – perduram.

A promulgação do decreto n. 4.887, em 20 de novembro de 2003, consubstanciou uma ação governamental propositiva, que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Com base nesse dispositivo legal, operou-se, no conjunto das políticas públicas, uma ação articulada para a garantia dos direitos já inscritos em lei. Em 2004, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (SEPPPIR) lançou o Programa Brasil Quilombola, desencadeando ações conjuntas entre vários organismos do governo federal, em especial o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Cultura (MinC)/Fundação Cultural Palmares (FCP), Ministério da Educação (MEC).

No caso da política para comunidades remanescentes de quilombos, encontramos diante de uma problemática mais complexa que o combate à vulnerabilidade social. Nesse terreno, situa-se o caráter desestabilizador dos dispositivos legais destinados especificamente para as comunidades de remanescentes de quilombos: abrir espaço discursivo e político para a afirmação da presença da população negra na composição da história nacional. Não se trata, portanto, da introdução de um capítulo da história nacional. Trata-se de rediscutir os componentes que conferem identidade à nação brasileira, suplantando os discursos consolidados no século XIX para dar conta da formação social do nosso país.

## A Implantação da Educação Escolar Quilombola: a situação do Estado de Minas Gerais

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.

Em nível nacional, o censo escolar<sup>6</sup> constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique.

Faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico. Em 2009, os índices denotaram que 76,5% dos alunos do ensino fundamental têm entre 7 e 14 anos; desses, porém, 20,6% têm 15 anos ou mais, o que indica alta distorção idade-série. Sobre a formação dos professores, a maior parte (59%) possui o magistério completo, ao passo que 40% dos docentes possuem a licenciatura completa.

No caso de Minas Gerais, constata-se a presença de 403 comunidades,<sup>7</sup> das quais 145<sup>8</sup> se encontram certificadas, e apenas uma alcançou a titularidade.<sup>9</sup> Esse índice coloca o estado de Minas Gerais em terceiro lugar nacional em relação ao número de comunidades certificadas até 2011. O atendimento escolar em áreas remanescentes de quilombos sinaliza um total de 140 escolas, entre estaduais, municipais e privadas. Em relação à presença nos municípios, a distribuição de escolas perfaz a seguinte tipologia:

Quadro 1 - Tipologia da presença de escolas em áreas remanescentes de quilombos no estado de Minas Gerais

Situação	Número de municípios
Municípios com comunidades remanescentes de quilombos certificadas e que possuem escolas nessas áreas	45
Municípios com comunidades remanescentes de quilombos certificadas e que não possuem escolas nessas áreas	24
Municípios com comunidades remanescentes de quilombos não certificadas e que possuem escolas nessas áreas	33

Fonte: Brasil, MEC, INEP, 2010b. Elaboração da autora.

No que se refere à situação de funcionamento das escolas, Minas Gerais re-produz os indicadores nacionais. A estrutura física, na maioria das vezes, é bastante precária. Há escolas funcionando ao ar livre ou em prédios adaptados cedidos por igrejas. É comum que estudantes das comunidades remanescentes de quilombos frequentem escolas em outras comunidades, povoados e sede de municípios, caso que se ampliou no estado após o processo de nucleação de escolas.<sup>10</sup> Esse deslocamento é ainda feito a pé; em algumas comunidades, a distância em relação à escola ultrapassa 20 quilômetros, percorridos diariamente, num trajeto de ida e volta. Nos casos de transporte escolar, a condição dos veículos é arriscada, com superlotação e desgaste de lataria, pneus e motor.

A concentração do atendimento escolar em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas situa-se nos anos iniciais do ensino fundamental, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição do número de estudantes por nível de ensino e segmento escolar em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas

Tipo de atendimento escolar	Número de alunos atendidos
Educação infantil	0.845
Ensino fundamental 1 (1º a 4º ano)	4.359
Ensino fundamental 2 (5º a 9º ano)	2.029
Ensino médio	0.283
EJA	0.264

Fonte: Brasil, MEC, INEP, 2010b. Elaboração da autora.

Uma análise do alcance desse atendimento requer a comparação com dados populacionais indisponíveis no momento da elaboração deste artigo. Entretanto, se considerarmos a disparidade entre o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental e as etapas subsequentes – anos finais e ensino médio –, não é escusado considerar que há comprometimento no fluxo de atendimento. Chama a atenção também a baixa cobertura à EJA, sobretudo se levarmos em conta que, em geral, a população das comunidades remanescentes de quilombos é composta de pessoas mais velhas.

Outro desafio a ser enfrentado na implantação da modalidade de educação quilombola refere-se à formação de professores(as) que lecionam nas comunidades. Reiteradamente se encontram referências à desconsideração da singularidade das populações quilombolas pelos(as) profissionais da educação que atuam em escolas localizadas nessas áreas. O I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em novembro de 2010, debateu intensamente essa questão e apresentou a demanda por programas de formação docente inicial e continuada. Segundo a constatação dos participantes desse seminário,

em sua maioria moradores das comunidades remanescentes de quilombo e lideranças políticas nessas comunidades, a formação dos(as) professores(as) está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Considerou-se que, quando não pertence à comunidade, dificilmente o(a) professor(a) consegue compreender o universo diferenciado dos(as) estudantes. Houve relatos de casos de racismo no tratamento dos estudantes e de menosprezo.

Esse conjunto de desafios deveria ser alvo da ação do poder público na implantação da modalidade de educação quilombola. Entretanto, ainda se observa desconhecimento sobre as comunidades remanescentes de quilombos, muitas vezes caracterizadas como comunidades rurais. Esse desconhecimento entrelaça-se com os estereótipos vinculados à situação de vulnerabilidade, que impedem o reconhecimento de uma identidade específica e se reverte, quando muito, na adoção de políticas de caráter assistencialista em detrimento de políticas de diversidade. É o que revelam indicadores extraídos do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>11</sup> dos 33 municípios onde se localizam comunidades remanescentes de quilombos certificadas e que não possuem escolas nessas áreas. Nesse relatório, apenas a dimensão de uma de suas unidades, a dimensão dois, referente à formação de professores(as) e profissionais de serviços de apoio escolar, inclui um item específico sobre comunidades quilombolas. O quadro a seguir descreve o exame realizado pela gestão municipal.

Quadro 3 – Diagnóstico da gestão municipal sobre a formação de professores(as) da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas em municípios de Minas Gerais que possuem comunidades remanescentes de quilombos certificadas e não possuem escolas nessas áreas

Situação	Número de municípios
Declara não possuir comunidades remanescentes de quilombos	6
Declara não atender à educação quilombola	3
Indica ações para educação quilombola	5
Indica ações para educação do campo	12
Indica ações para educação especial	15

Fonte: Brasil, MEC, PAR, 2010c. Elaboração da autora.

O Quadro 3 revela um grave problema: o desconhecimento, por parte da gestão municipal, da presença de comunidades remanescentes de quilombo em sua área de abrangência, apresentada por seis municípios. Esse desconhecimento pode ser associado à dificuldade de caracterização das comunidades remanescentes de quilombo, muitas vezes subsumidas a comunidades rurais. Isso pode explicar o índice aferido em relação às iniciativas para a formação de professores(as) para a educação do campo. A falta de

conhecimento pode também estar implicada com a recusa de reconhecimento e valorização da especificidade e até inserir-se no âmbito da negação das lutas fundiárias, próximo passo após a certificação das comunidades. Todavia, não é desprezível o número de municípios que sinalizam a necessidade de ações de formação específica para atuação em comunidades quilombolas.

De modo geral, no que se refere à política de educação, as comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais encontram-se em grande desvantagem. Desconhecimento e precariedade ainda caracterizam os indicadores do atendimento escolar. O que evidencia a especificidade da educação escolar quilombola para além da constatação e superação da vulnerabilidade?

A composição de outra lógica analítica que ultrapasse a lógica da vulnerabilidade no tratamento das comunidades remanescentes de quilombos requer combater aquilo que Santos (2008, p. 779) denominou “contração do presente e expansão do futuro”. Para tal, seria necessário expandir o presente, esforçando-se em conhecê-lo e aproveitá-lo e contrair o futuro pelo deslocamento de uma noção de totalidade homogênea. É importante lembrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades, construída peça por peça, com elementos que lhe são exteriores.

Outra operação necessária é pensar fora dos termos das dicotomias que estabelecem as relações de poder que os une. Trata-se de considerar que o que não existe é ativamente produzido como inexistente e perguntar: o que existe fora das dicotomias? Como considera Santos (2008, p. 786), “o que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul?”. Ou, o que existe na educação escolar quilombola que escapa à política educacional? E mais: como ultrapassar os estereótipos que classificam as comunidades remanescentes de quilombos e valorizar formas de produção e reprodução da existência que escapam às opções de desenvolvimento hegemônicas?

É nesse sentido que se estabelece a proposição de uma sociologia das ausências – capaz de fazer ouvir o que não tem registro, o que é ativamente produzido como não existente. Ainda de acordo com Santos (2008, p. 787), é possível identificar lógicas ou modos de produção da não existência: o estabelecimento de critérios únicos de verdade; a classificação social que impõe a naturalização das diferenças; a lógica da escala dominante, que opõe o global ao local; a lógica produtivista, que propõe a aplicação do poder-saber à maximização da geração de lucros. Essas lógicas conferem inexistência ao “ignorante”, inferior, local, improdutivo. Assim, surge a questão: não seria essa a lógica que tem informado a formulação e a implantação de políticas para as comunidades remanescentes de quilombos?

No caso da educação escolar quilombola, caberia identificar os contextos e as práticas em que os movimentos sociais negros, as associações quilombolas atuam e como concebem o ato educativo, mesmo em situações nas quais o poder público desconhece sua existência. Por isso, ao lado das ausências, é preciso assinalar as emergências, o que existe apenas como tendência ou possibilidade futura.

## Considerações Finais

### APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE

A educação escolar indígena e a educação do campo figuram no âmbito das políticas educacionais recentes, produzindo desestabilizações, entre as quais podemos considerar a necessidade de legislações específicas, de programas próprios de financiamento e formação docente, a ampliação das concepções de gestão da escola, a elaboração de currículos diferenciados. É possível, então, considerar a emergência de elementos que auxiliam na construção de políticas de diversidade, os quais podem alimentar a implantação do quilombola.

A conquista da educação escolar indígena diferenciada é parte de um movimento de superação da autonegação identitária instaurada por séculos de repressão colonial, operando por meio de diversos estratagemas, entre eles a escolarização. Após o processo de dizimação dos povos indígenas, as relações entre esses povos sobreviventes e o Estado constituíram-se fortemente marcadas pelo indigenismo governamental tutelar, cujo marco foi a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967.

Esse cenário sofreu alterações a partir de ações de organizações não governamentais (ONGs), pastorais e outras entidades ligadas aos movimentos sociais, que durante o final dos anos 1970 promoveram o encontro de povos indígenas de diferentes etnias. Esse processo, denominado “indigenismo não governamental”, configurou uma agenda de lutas, a saber: terra, saúde, educação. Deriva desse período o fenômeno da etnogênese, ou seja, populações dispersas e silenciadas passam a reclamar territorialidade. Deriva daí também o que lideranças indígenas caracterizam de movimento indígena: conjunto de estratégias e ações que comunidades e organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos. É desse processo que emerge uma nova fase de relação dos povos indígenas com o Estado, pautada pela tentativa de superação do princípio da tutela pelo Estado e que tem como marco a transferência de ações centralizadas na FUNAI – entre elas a educação, que passa ao MEC.

É nesse contexto que a escola indígena diferenciada ganha sentido. A escola assume o lugar de apropriação estratégica de uma instituição da sociedade “branca”, uma necessidade pós-contato. A escola é vista como necessária para promover o desenvolvimento social e político, desencadear novas alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-cultural. Assim, mantêm-se as formas tradicionais de transmissão da cultura ao lado da inserção no interior da cultura indígena de um aparato que não nasceu de suas tradições. Dessa forma, ganha sentido a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena.

No caso da educação do campo, poderíamos iniciar a discussão interrogando: por que educação do campo, e não educação rural? Essa distinção propõe o reconhecimento

do campo como espaço de relações singulares e conflitivas, e não como lugar do atraso ao desenvolvimento do país. O campo congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimentos sindicais de trabalhadores rurais, assalariados e da agricultura familiar, movimentos dos atingidos por construção de barragem, indígenas, povos da floresta e do cerrado, entre outros. O campo é diverso, e compreendê-lo exige superar análises reducionistas e incorporar, inclusive no arcabouço jurídico, a diversidade que compõe o campo no Brasil.

Para os movimentos sociais do campo, o território é mais do que o espaço físico. É um espaço político por excelência, um campo de ação e de poder em que se realizam determinadas relações sociais que caracterizam identidades e a permanência na terra. Nesse sentido, “terra é mais do que terra”, adágio formulado na ação do MST. É um conjunto de relações produtivas, culturais, modo de vida, projeto de desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental. É nesse âmbito que se insere a escola. Poderíamos afirmar que, desse ponto de vista, escola é mais do que escola: é território de conhecimentos e projetos.

As experiências de implantação da modalidade de educação indígena diferenciada e educação do campo resultam da luta por políticas públicas que garantam a universalização do direito à educação. Nesse caso, acesso e permanência impulsionaram experiências de formação de professores(as) indígenas e do campo caracterizadas pela garantia de participação e autoria das populações indígenas e movimentos sociais do campo. As propostas de formação docente elaboradas pautam-se por uma análise conjuntural e estratégica da realidade dos territórios que perpassa dos currículos à organização de espaços e tempos de formação. Lembra-nos Arroyo (2007, p. 165) que idênticas pressões por cursos específicos de formação docente vêm de outros movimentos, como o movimento negro, que formula proposições para tratar da história da África, cultura e memória dos afrodescendentes.

As questões trazidas pela modalidade de educação escolar indígena diferenciada e educação do campo permitem antever a complexidade em que se insere a modalidade de educação escolar quilombola. Podemos destacar como tensões em aberto: a ampliação da função social da escola para incorporar a relação com o território e propostas de desenvolvimento sustentável; a relação entre educação e outras políticas sociais; a garantia do respeito à identidade específica e a autoria na formulação de propostas educativas.

É importante ressaltar também que na ação dos movimentos do campo e indígena a política educacional não se reduz à escola. Como política de diversidade, a política educacional entrelaça-se com a conquista da terra, com a produção e reprodução da existência e a reconfiguração de relações sociais para a emergência de outro projeto de desenvolvimento. Reconfigurar a função social da escola para inseri-la no jogo produtivo de identidades em diálogo com território, resistência e tradição é um ponto de partida para traçar a implantação da educação escolar quilombola. Esse caminho poderia contri-

buir para superar a condição de vulnerabilidade dessas populações e reconhecê-las como grupo formador da sociedade brasileira, com direito de se autorrepresentarem, visando desnaturalizar as desigualdades sociais e culturais nas quais se inscrevem.

## Referências

- Arroyo, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes, Campinas, CEDES*, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- Arruti, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: EDUSC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Políticas públicas para quilombos: terra educação e saúde. In: Paula, Marilene de; Heringer, Rosana (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- Brasil. Casa Civil. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 21 nov. 2003a.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 10 jan. 2003b.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 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”. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 11 mar. 2008.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 9 jul. 2010a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 8 jul. 2000.

- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 1999.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. DataEscolaBrasil. 2010b. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: 17 set. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PAR. 2010c. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 17 set. 2010.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECADI, SEPPIR, 2009.
- Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) (Org.). Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Chagas, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos quilombos. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)/UFRGS, ano 7, n. 15, p. 209-235, jul. 2001.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.
- Gomes, Nilma Lino; Miranda, Shirley Aparecida de. Gestão da diversidade. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 16, n. 95, p. 40-47, 2010.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira; Silva, Petronilha B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, USP, v. 29, n. 1, p. 109-125, 2003.
- Hall, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- Leite, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. Estudos Feministas, Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008.
- Miranda, Shirley Aparecida de. Direito à diferença e ações afirmativas: uma interpelação às políticas educacionais a partir da educação indígena. In: Encontro Nacional de

Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

Moehlecke, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

Moura, Clóvis. Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas. 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

Munanga, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: Moura, Clóvis (Org.). Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21-31.

Santos, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

Schmitt, Alessandra; Turatti, Maria Cecília Manzoli; Carvalho, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade, Campinas, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), ano V, n. 10, 1º sem. 2002.