



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**DANIEL FREITAS VIANA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM  
PRESIDENTE KENNEDY/ES**

**VITÓRIA  
2023**



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

DANIEL FREITAS VIANA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM  
PRESIDENTE KENNEDY/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

V614e VIANA, DANIEL, 1992-  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA  
EM PRESIDENTE KENNEDY/ES / DANIEL VIANA. - 2023.  
179 f. : il.

Orientador: Alexandro Vieira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Diretrizes quilombolas. 2. Formação de professores. 3.  
Educação inclusiva. 4. Educação Especial. I. Vieira, Alexandro. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---

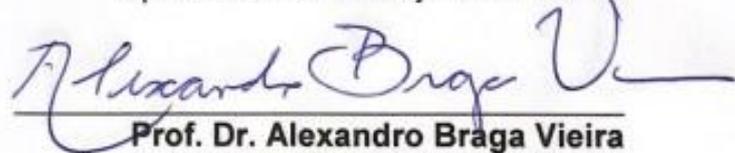
DANIEL FREITAS VIANA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM  
PRESIDENTE KENNEDY/ES

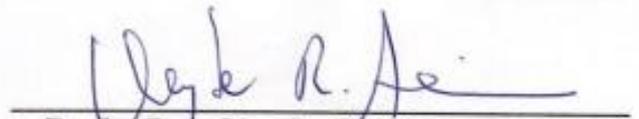
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa "Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar", como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

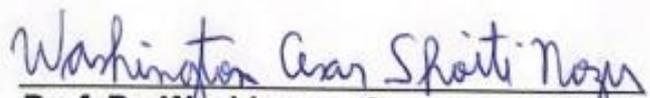
Aprovada em: 14 de julho de 2023.



**Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador



**Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim**  
Universidade Federal do Espírito Santo



**Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu**  
Universidade Federal da Grande Dourados

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e entidades que contribuíram para a realização desta dissertação.

Primeiramente, minha gratidão à minha amada família. A vocês, que sempre me apoiaram, me incentivaram e compreenderam a importância deste projeto em minha vida, sou imensamente grato. Suas palavras de encorajamento e amor incondicional foram fundamentais para que eu pudesse perseverar e alcançar este objetivo.

Ao meu estimado orientador de mestrado, expresso minha profunda gratidão. Sua orientação, expertise e dedicação foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação. Suas valiosas contribuições, orientações perspicazes e inspiração contínua me guiaram ao longo deste percurso acadêmico. Sua paciência, disponibilidade e compromisso demonstrados foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

A meu marido, expresso meu amor e agradecimento sincero. Você tem sido uma fonte de apoio inestimável durante toda a minha jornada acadêmica. Sua compreensão, encorajamento constante e apoio emocional foram pilares que me mantiveram firme nos momentos de desafio. Sua presença ao meu lado tornou essa jornada ainda mais especial e significativa. Sou grato por compartilhar com você os sucessos e as dificuldades, e por seu amor incondicional que me motiva todos os dias.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus. Sua orientação divina, proteção e bênçãos foram essenciais ao longo de todo esse processo. Agradeço por Sua sabedoria infinita que me iluminou e me guiou, proporcionando força e coragem nos momentos de incerteza. Sou grato pela fé inabalável que me sustentou durante essa jornada e por todas as bênçãos derramadas em minha vida.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à banca examinadora por suas valiosas contribuições e insights durante o processo de construção desta dissertação. Suas observações perspicazes e sugestões construtivas foram fundamentais para aprimorar a qualidade deste trabalho. Agradeço sinceramente pela dedicação e

comprometimento em avaliar minuciosamente cada aspecto desta pesquisa, o que certamente enriqueceu o seu conteúdo.

Também é com grande apreço que expresso meus agradecimentos ao programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A oportunidade de participar desse programa enriquecedor foi um privilégio, e ao longo dessa jornada, pude ampliar meus horizontes acadêmicos e aprofundar meus conhecimentos na área da educação. O ambiente colaborativo e o suporte oferecido pelos docentes e colegas foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos vocês, minha família, meu orientador, meu companheiro, Deus, ao programa de mestrado e a banca examinadora, meu eterno agradecimento por fazerem parte desta conquista. Seus apoios e contribuições foram vitais para o sucesso desta dissertação. Sou imensamente grato por ter cada um de vocês em minha vida.

*Mas toda vez que estou cansado  
Jesus me abastece e me deixa claro  
Que ele não quer me ver prostrado  
É difícil, cansativo, mas Ele 'tá lado a lado  
(AGUIAR, 2022).*

## RESUMO

O estudo objetiva compreender os processos de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial em duas unidades de ensino localizadas em um território remanescente de quilombos, pertencentes à rede municipal de educação de Presidente Kennedy, no estado do Espírito Santo. O embasamento teórico fundamenta-se em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007), bem como em autores da área da educação especial, da educação quilombola e das relações étnico-raciais. A pesquisa se baseia no paradigma qualitativo e segue os pressupostos da pesquisa exploratória. Para alcançar o objetivo proposto, a investigação se constituiu por meio das seguintes etapas: solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES, às unidades de ensino e à liderança quilombola; consulta documental para compreender a história dos territórios quilombolas investigados; realização de entrevistas semiestruturadas para refletir sobre questões que atravessam a inclusão de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas duas unidades de ensino analisadas. Os dados foram coletados no período de setembro a dezembro de 2022 e registrados por meio de gravações e anotações em diário de campo. Como participantes, envolveu uma diretora escolar, duas professoras do ensino comum e a liderança quilombola. Como resultados, a investigação apresenta a produção dos seguintes conhecimentos: há matrícula de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas duas unidades de ensino pesquisadas; mesmo com essa efetivação, as escolas não contam com professores de educação especial e sala de recurso multifuncional, somente de cuidadores que acabam por substituir os profissionais mencionados; não há documento curricular que aborde a educação quilombola, inclusive na interface com a educação especial, seguindo a rede de ensino, as diretrizes elaboradas pela rede estadual de ensino do Espírito Santo; mesmo sem documentos curriculares que contemplem as duas modalidades de ensino, as professoras buscam inserir a temática quilombola no trabalho pedagógico da classe comum e envolver os estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades planejadas e mediadas; há dependência quanto aos diagnósticos clínicos no processo de identificação dos alunos, contexto que reforça os investimentos na formação de professores e na constituição/articulação das redes de apoio à classe comum; as unidades de ensino vem empreendendo esforços para o trabalho com a

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, embora a ação necessite constituir-se como uma política pública mais ampliada pela rede de ensino analisada.

Palavras-chave: Diretrizes quilombolas. Formação de professores. Educação inclusiva.

## ABSTRACT

The study aims to understand the processes of school inclusion of students targeted for special education in two teaching units located in a remaining quilombola territory, belonging to the Municipal Education Network of Presidente Kennedy, Espírito Santo. The theoretical basis is based on Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007), as well as authors in the field of special education, quilombola education and ethnic-racial relations. The research is based on the qualitative paradigm and follows the assumptions of exploratory research. To reach the proposed objective, the investigation was made through the following steps: request to the Municipal Education Secretary of Presidente Kennedy/ES, the teaching units and the quilombola leadership; documental consultation to understand the history of the investigated quilombola territories; semi-structured interviews to reflect on issues that go through the inclusion of quilombola students targeted for special education in the two teaching units analyzed. The data were collected in the period from September to December 2022 and recorded through recordings and notes in a field diary. As participants, it involved the school management, two common education teachers, and the quilombola leadership. As results, the research presents the production of the following knowledge: there is enrollment of quilombola students target of special education in the two researched teaching units; even with this effectiveness, the schools do not have special education teachers and multifunctional resource room, only caregivers who end up replacing the professionals previously mentioned; there is an absence of curricular document that addresses quilombola education, including in the interface with special education, following, the teaching network, the guidelines drawn up by the state teaching network of Espírito Santo; even without curricular documents that contemplate the two modalities of education, the teachers try to insert the quilombola theme in the pedagogic work of the common class and involve the target students of special education in the planned and mediated activities; there is dependence on clinical diagnoses in the process of identification of the students, a context that reinforces the investments in the formation of teachers and in the constitution/articulation of the support networks to the common class; f) the teaching unit has been making efforts to work with Law no. 10.639/03, although the action needs to be constituted as a public policy more expanded by the school network analyzed.

Keywords: Quilombola Guidelines. Teacher training. Inclusive education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado do Espírito Santo com destaque para Presidente Kennedy .....	106
Figura 2 – Foto da cidade de Presidente Kennedy/ES.....	107
Figura 3 – Praia de Marobá.....	107
Figura 4 – Organização das categorias de análise do eixo 5.3.....	117
Figura 5 – Griô participando do projeto “Raízes Conhecidas.....	131
Figura 6 – Comunidade dentro da escola.....	134
Figura 7 – Inserção das culturas locais no chão da escola .....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativos de pesquisas no IBICT, na <i>SciELO</i> e <i>Google Acadêmico</i> com base nos descritores mencionados nos períodos de 2008 a 2021 .42	
Quadro 2 – Produções acadêmicas utilizadas na revisão de literatura .....43	
Quadro 3 – Documentos solicitados à Secretaria Municipal de Educação .....97	
Quadro 4 – Documentos elaborados pelas unidades de ensino .....98	

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEE	Núcleo de Apoio à Educação Especial
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 JUNTANDO MEMÓRIAS: O ENCONTRO ENTRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO PESQUISADOR E A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	22
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: MAIS REFLEXÕES QUE FAVORECERAM A CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO DE MESTRADO.....	30
<b>2 COLHENDO CONHECIMENTOS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....</b>	<b>39</b>
<b>3 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....</b>	<b>65</b>
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	67
3.2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO .....	74
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E AUTORES DAS MODALIDADES DE ENSINO.....	80
<b>4 A PRODUÇÃO DOS DADOS POR MEIO DE PRESSUPOSTOS QUALITATIVOS E EXPLORATÓRIOS .....</b>	<b>87</b>
4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA .....	89
4.2 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA .....	90
4.3 O CAMPO DE PESQUISA: A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BOA ESPERANÇA E CACIMBINHA .....	91
<b>4.3.1 As escolas quilombolas das comunidades de Boa Esperança e Cacimbinha.....</b>	<b>93</b>
4.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS NAS COMUNIDADES E ESCOLAS APRESENTADAS.....	96
<b>4.4.1 Solicitação à rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES, às comunidades e às escolas para a realização da pesquisa .....</b>	<b>96</b>
<b>4.4.2 Consulta documental.....</b>	<b>97</b>
<b>4.4.3 Entrevistas com os profissionais da escola e a liderança da comunidade para entender a interface entre Educação Especial e Educação Quilombola .....</b>	<b>98</b>
4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	98

4.6 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	99
4.7 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO .....	99
4.8 A ORGANIZAÇÃO, A CATEGORIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS .....	100
<b>5 A ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>102</b>
5.1 PRESIDENTE KENNEDY/ES E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO .....	105
5.2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS, TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	111
5.3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS QUE ATRAVESSAM A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIDADES DE ENSINO INVESTIGADAS .....	117
<b>5.3.1 Processos de identificação dos estudantes para colaboração dos serviços de apoio.....</b>	<b>117</b>
<b>5.3.2 Serviços disponíveis de Educação Especial nas escolas quilombolas investigadas .....</b>	<b>123</b>
<b>5.3.3 Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola nas/pelas escolas investigadas .....</b>	<b>125</b>
<b>5.3.4 Trabalho pedagógico na classe comum nas escolas pesquisadas.....</b>	<b>129</b>
<b>5.3.5 Abordagem da Lei nº 10.639/03 no cotidiano das escolas pesquisadas.</b>	<b>132</b>
<b>5.3.6 Interfaces da Educação Especial e da Educação Especial .....</b>	<b>135</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### *Manifestação*

*Aqui ´stamos na avenida,  
Pelas ruas, pela vida,  
Marchando com o cortejo  
Que flui horizontalmente,  
Manifestando o desejo  
De uma cidade includente  
E uma nação cidadã  
Traduzido numa canção,  
Numa sentença, num mantra,  
Num grito ou numa oração...*

*... Por todo jovem negro que é caçado  
Pela polícia na periferia;  
Por todo pobre criminalizado  
Só por ser pobre, por pobrefobia;  
Por todo povo índio que é expulso  
Da sua terra por um ruralista;  
Pela mulher que é vítima do impulso  
Covarde e violento de um machista;*

*Por todo irmão do Senegal, de Angola  
E lá do Congo aqui refugiado;  
Pelo menor de idade sem escola,  
A se formar no crime condenado;  
Por todo professor da rede pública  
Mal pago e maltratado pelo Estado;  
Pelo mendigo roto em cada súplica;  
Por todo casal gay discriminado.*

*E proclamamos que não  
Se exclua ninguém senão  
A exclusão.*

*Aqui ´stamos nós de volta,  
Sob o signo da revolta,  
Por uma vida mais digna  
E por um mundo mais justo,  
Com quem já não se resigna  
E se opõe sem nenhum susto  
A uma classe dominante  
Hostil à população,  
Numa ação dignificante  
Que nasce da indignação...*

*... Por todo homem algemado ao poste,  
Tal qual seu ancestral posto no tronco;  
E o jovem que protesta até que o prostre  
O tiro besta de um PM bronco;  
Por todo morador de rua, sem saída,  
Tratado como lixo sob a ponte;  
Por toda a vida que foi destruída  
Em Mariana ou no Xingu, por Belo Monte;*

*Por toda vítima de cada enchente,  
De cada seca dura e duradoura;  
Por todo escravo ou seu equivalente;*

*Pela criança que labuta na lavoura;  
 Por todo pai ou mãe de santo atacada  
 Por quem exclui quem crê num outro deus;  
 Por toda mãe guerreira, abandonada,  
 Que cria sem o pai os filhos seus.*

*E proclamamos que não se exclua ninguém  
 Senão a Exclusão.*

*Eis aqui a face escrota  
 De um modelo que se esgota.  
 Policiais não defendem;  
 Políticos não contentam;  
 Uns nos agridem ou prendem;  
 Outros não nos representam.  
 E aquele que não é títere,  
 E é rebelde coração,  
 Vai no Face, no zapp e Twitter e  
 Combina um ato ou ação...*

*... Por todo defensor da natureza  
 E todo ambientalista ameaçado;  
 E cada vítima de bullying indefesa;  
 E cada transexual crucificado;  
 E cada puta, cada travesti;  
 E cada louco, e cada craqueiro;  
 E cada imigrante do Haiti;  
 E cada quilombola e beiradeiro;*

*Pelo trabalhador sem moradia,  
 Pelo sem-terra e pelo sem-trabalho;  
 Pelos que passam séculos ao dia  
 Em conduções que cansam pra caralho;  
 Pela empregada que batalha, e como,  
 Tal como no Sudeste o nordestino;  
 E a órfã sem pais hetero nem homo,  
 E a morta num aborto clandestino.*

*Impelidos pelos ventos  
 Dos acontecimentos,  
 Louvamos os mais diversos  
 Movimentos libertários  
 Numa cascata de versos  
 Sociais e solidários  
 Duma canção de protesto  
 Qual "Canção de Redenção",  
 Uma canção-manifesto,  
 Canção "Manifestação"...*

*... Por todo ser humano ou animal  
 Tratado com desumanidade;  
 Por todo ser da mata ou vegetal  
 Que já foi abatido ou inda há-de;  
 Por toda pobre mãe de um inocente  
 Executado em noite de chacina;  
 Por todo preso preso injustamente,  
 Ou onde preso e preso se assassina;*

*Pelo ativista de direitos perseguido  
E o policial fodido igual quem ele algema;  
Pelo neguinho da favela inibido  
De frequentar a praia de Ipanema;  
E pelo pobre que na dor padece  
De amor, de solidão ou de doença;  
E as presas da opressão de toda espécie,  
E todo aquele em quem ninguém mais pensa...*

*E proclamamos que não se exclua ninguém  
Nem nada senão a Exclusão.*

*Dando à vida e à alma grande  
Um sentido que as expande,  
Cantamos em consonância  
Com os que sofrem ofensa,  
Violência, intolerância,  
Racismo, indiferença;  
As Cláudias e Marielles,  
Rafaeis e Amarildos  
Da imensa legião  
De excluídos do Brasil, do S-  
UI ao norte da nação.*

*E proclamamos que não se exclua  
Ninguém senão a Exclusão (RENNÓ, 2018).*

No cotidiano escolar — desde a conclusão do curso de Pedagogia e o ingresso na carreira docente — tenho defendido a Educação como direito de todos e a necessidade de que esse direito seja constituído na relação entre igualdade-diferença, pois, como afirma Santos (2008), temos o direito à igualdade, quando se utilizam da diferença para nos inferiorizar, e o direito à diferença, quando buscam negar especificidades relativas a modos de ser-sendo gente e a pluralidade da existência humana.

Assim, como parte dessa luta cotidiana, estamos agora, por meio da escrita acadêmica, juntando nossas vozes a tantas outras vozes que clamam pela inclusão e interação entre igualdade-diferença. Por isso, abrimos esta dissertação com a música *Manifestação*, escrita por Carlos Rennó e cantada coletivamente por vários artistas.

A música, escrita em 2018, comemora os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e 57 anos da fundação da Anistia Internacional. Para tanto, a canção reuniu mais de 30 artistas brasileiros que cantam as violações de direitos humanos ainda tão frequentes em nosso país, como a violência contra as populações negras, indígenas, quilombolas, de LGBTQIA+, de refugiados, de mulheres, de

peças que vivem em favelas e periferias, de cidadãos com deficiências, enfim, grupos sociais excluídos na/pela sociedade capitalista e desigual de que fazemos parte. Como diz a música, “só podemos excluir a exclusão”.

Assim, buscamos, neste estudo de Mestrado em Educação na modalidade profissional, também cantar o combate à exclusão social e escolar, como também reafirmar o direito à inclusão, dando destaque para um grupo de estudantes em quem convergem a deficiência e o fato de serem remanescentes de quilombos, entre outros elementos que atravessam sua constituição. Observamos, no decorrer da história, a exclusão vivida pelas pessoas com deficiências e pela população negra, situação que nos convoca a refletir sobre tal processo, assim como desvelar as lutas e as resistências travadas por esses grupos em função do usufruto dos direitos sociais, aqui em destaque o da Educação.

Um sujeito quilombola é marcado por lutas e resistências, ligadas diretamente à sua identidade, pois, para homens e mulheres quilombolas, a possibilidade de se manterem firmes em relação às questões física, social e cultural é um contraponto à questão escravocrata. Trata-se de território carregado por suas singularidades em que expressam suas tradições, sua história e sua cultura. Por outro lado, o sujeito com deficiente, marcado por questões biológicas, é fortemente jogado no campo da exclusão social.

Quando pensamos a população negra, nesses 300 anos de escravidão no Brasil e nas várias manifestações do racismo ainda atual, percebemos um conjunto de pressupostos criados no intuito de fazer enraizar, no consciente coletivo da população brasileira, um pensamento hegemônico que marginaliza as pessoas negras e naturaliza essa marginalização, fomentando o racismo no plano individual, institucional e estrutural, com o isolamento de toda uma população, alocada à margem da sociedade.

Segundo Munanga (2004), falar de racismo é uma discussão complexa, pois o termo, embora tenha recebido várias definições, nem sempre se reporta a uma mesma coisa e nem sempre apresenta um denominador comum. Para o autor, o termo é cotidianamente discutido a partir da raça. Nesse contexto, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em

grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Nesse sentido, o racismo pode ser compreendido como uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004, p. 8).

Nunes (2006, p. 96) — ao problematizar no texto *Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita* — também se propõe compreender a manifestação do racismo dentro de nossa sociedade:

Apesar do discurso que nega ou ameniza a presença do preconceito e da discriminação racial no país, não é difícil ver manifestações de racismo no dia a dia da vida social brasileira. Ora ele é escancarado, como nos massacres frequentes, ora é silencioso, como no olhar policial que põe constantemente os negros sob suspeita. Pesquisa recente concluiu que há diferença de tratamento, por parte da justiça, de brancos e negros. Estes são tratados com mais severidade, desde a instância policial até o tribunal, como se a criminalidade e a possibilidade de “perturbar a ordem social” lhes fosse inerente (NUNES, 2006, p. 96).

Quando pensamos nas pessoas com deficiências, também deparamos com lutas firmadas por esse grupo social contra linhas de pensamento que postulam pela discriminação e pela negação de direitos. Falamos de pessoas que viveram/vivem com variadas manifestações de discriminação. Foram eliminadas, serviram como diversão em festas para nobres, internadas em sanatórios, escondidas da/na sociedade, integradas socialmente desde que apresentassem condições para tal feito e, na atualidade, com lutas firmadas em direção a uma política de inclusão social.

Como afirma Ferreira (2005), “[...] os processos de exclusão desse segundo grupo social estão enraizados em práticas e concepções de Educação Especial dentro de uma tendência médica”, que buscam pelo tratamento de uma série de incapacitações, reduzindo o sujeito a aspectos orgânicos, pouco ou nada considerando a perspectiva social. Como afirma a autora, muitos professores “[...] naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas

relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal” (FERREIRA, 2005, p. 147).

Quando pensamos nos processos de exclusão que atravessam a trajetória de pessoas que são quilombolas e que possuem uma dada deficiência, ficamos a pensar em seus modos de vida, como convivem na sociedade desigual em que estamos inseridos, como produzem processos de lutas e resistências contra a discriminação e o preconceito e como reinventam a vida.

Quando analisamos os modos como a sociedade brasileira ainda encontra dificuldades em conjugar os direitos sociais na relação entre igualdade-diferença, somos levados a refletir sobre o modo como estudantes quilombolas com deficiências estão incluídos nos cotidianos escolares e como as escolas têm se reinventado para assumir os currículos como produções culturais que desnaturalizam o racismo, o preconceito, a discriminação, mas também se comprometem com a apropriação de conhecimentos que Santos (2008) denomina “conhecimentos prudentes” que levam a uma vida decente.

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 8).

Diante do exposto, objetivamos compreender os processos de escolarização de alunos quilombolas e com deficiências em duas unidades de ensino pertencentes à rede municipal de Presidente Kennedy/ES, localizado no sul capixaba. Diante disso, as problematizações apresentadas caminham no sentido de nos ajudar a produzir conhecimentos acerca do direito à educação para os estudantes aqui mencionados.

A produção do conhecimento sobre a interface das modalidades de ensino — a Educação Especial e a Educação Quilombola — é uma demanda que nos permite discutir a necessária reorganização da escola e da sociedade, dentro de uma abordagem inclusiva, visando ao enfrentamento do racismo e do preconceito social

acerca da deficiência, entre tantas outras questões que socialmente afetam a vida das pessoas aqui referidas e conseqüentemente o direito à educação.

A Educação Quilombola permeia entre os saberes curriculares e os saberes da comunidade, valorizando a cultura, o território, os costumes e as tradições que precisam entranhar os currículos, sem deixar de negar a mediação dos componentes curriculares pertinentes à Educação Básica, sempre problematizando-os. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 116), “[...] uma educação básica preparatória para compreender o mundo no qual temos que viver exige um currículo mais complexo do que o tradicional, desenvolvido com outras metodologias”.

Além disso, a Educação Quilombola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, deve se organizar da seguinte forma:

[...] a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2013, p. 22).

A Educação Quilombola é uma modalidade de ensino amparada pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, sinalizando para uma política afirmativa em construção. A modalidade tem um panorama de reconhecimento étnico-cultural de um grupo historicamente lançado para além das linhas abissais, causado, por muitas vezes, pela tentativa de branqueamento da comunidade negra, pois, como afirma Munanga (2004), o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando ao embranquecimento da sociedade. A Resolução nº. 8/ 2012 sinaliza:

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante: I - prédios escolares adequados; II - equipamentos; III - mobiliário; IV - transporte escolar; V - profissionais especializados; VI - tecnologia assistiva; VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE], 2012, p.10).

No que se refere à Educação Especial, também falamos de uma modalidade de ensino que busca apoiar o processo de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC, 2008) nas escolas de ensino comum, com a necessidade de “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, conforme estabelecido no inciso I, art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) com apoio do atendimento educacional especializado.

O direito à educação para o grupo de sujeitos alcançados nesta investigação sustenta-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando reconhecem a Educação como um direito público e subjetivo, ou seja, um dever do Estado e um direito de todo cidadão. Diante disso, há de se reconhecer o processo histórico de negação desse direito para as comunidades quilombolas e para as pessoas com deficiências, mediante uma sociedade amplamente pensada para um determinado padrão de sujeitos, situação que nos leva a produzir linhas de enfrentamento para fortalecer a luta por esse direito.

Por isso, precisamos discutir as várias faces da exclusão e como elas se manifestam quando colocamos em análise várias condições que atravessam uma dada pessoa e como elas são adotadas socialmente para excluí-las. Em nosso caso, é preciso pensar o que é ser quilombola e possuir uma deficiência e os processos de inclusão/exclusão vividos por esse grupo social, como também pensar nos processos de resistências e nas lutas socialmente conquistadas por esses grupos sociais para seu reconhecimento como cidadãos e suas contribuições para o desenvolvimento amplo da sociedade.

Durante o processo de revisão de literatura, percebemos a necessidade de pesquisas que discutam a interface das modalidades de ensino. No caso da Educação Especial, há de se intensificar o que se investiga sobre a vida dessas pessoas com atravessamentos: questões raciais, gênero, pobreza, campesinato, sexualidades, entre outros. No caso da Educação Quilombola, a situação também se repete. No desenvolvimento deste estudo, percebemos poucos estudos fazendo menção a questões que envolvem o estudante quilombola com deficiência, por isso buscamos

fomentar mais pesquisas, com discussões que possam fortalecer a temática e as políticas afirmativas necessárias para a área.

Diante desse cenário, não podemos deixar de considerar que a escola, como parte da sociedade, também precisa colocar em análise os processos de exclusão nela desenhados e fortalecer suas políticas de inclusão. Historicamente as unidades de ensino excluíram/excluem grupos sociais que não correspondem a um padrão de indivíduo. Diante disso, ser negro em uma escola pensada para brancos se coloca como um elemento promotor do insucesso, do fracasso e da exclusão.

Quando essa pessoa possui também uma deficiência, ser diferente/deficiente deixa de se apresentar apenas como uma expressão da diversidade da natureza e da condição humana existentes no mundo para ocupar o lugar da própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio, das des-funções (AMARAL, 1998). Para mudança do cenário educacional, a escola vem sendo convocada a se assumir inclusiva, situação que perpassa mudanças nas questões arquitetônicas, atitudinais, curriculares e formativas de todos que nela transitam.

Em assim sendo, este estudo, ao adotar a interface da Educação Especial e a Educação Quilombola, procura contribuir para novas linhas de análise no intuito de compreensão das práticas organizativas das escolas e das ações instituídas, mas também daquelas de que podemos dizer instituintes. Pretende desvelar as possibilidades e os obstáculos que atravessam as duas escolas investigadas quando pensamos no desafio de reconhecê-las como inclusivas, adotando, como ponto de análise, a escolarização de estudantes que, entre várias questões que os constituem, vivem com a condição de serem quilombolas e também possuem uma deficiência.

Para explicitar os caminhos que nos levaram a pesquisar a temática para este estudo, organizamos a presente introdução em momentos que se relacionam, dialogam entre si e culminam na elaboração da problemática de pesquisa, dos objetivos (geral e específicos), assim como na escolha do referencial teórico e teórico-metodológico que sustenta a investigação.

Para dar prosseguimento aos debates, mostramos a trajetória acadêmico-profissional do pesquisador, que possibilitou inquietações acerca da inclusão de estudantes que

são público-alvo da Educação Especial e remanescentes de quilombos. Em seguida, apoiamos-nos em reflexões que evidenciam a necessária produção de conhecimentos acerca da interface das modalidades de ensino aqui retratadas. Esses movimentos nos ajudam a evidenciar como a problemática de pesquisa e os objetivos foram se delineando, elementos-chave da elaboração da pesquisa acadêmica.

### 1.1 JUNTANDO MEMÓRIAS: O ENCONTRO ENTRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO PESQUISADOR E A TEMÁTICA DA PESQUISA<sup>1</sup>

Em toda minha jornada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sempre fui curioso para entender as funções da escola e de todos os funcionários e estudantes que nela atuavam. A vontade de aprender e de pesquisar o novo me trouxe um tenro sentido para as ações da escola, apontando assim em práticas organizativas provedoras do fortalecimento do direito à educação na igualdade-diferença. Esse olhar sobre a escola me ajudou a compreender melhor o mundo, a Educação, a escola e a mim como sujeito em construção e em busca do próprio saber (MEIRIEU, 1998).

Nessa mesma época, também precisei entender melhor certas situações que atravessavam a minha constituição humana e social, situação que me levou a conhecer mais de perto a pedagoga de minha escola que me orientou e me ajudou a superar alguns conflitos internos em que me via preso. Percebo então que a escola não pode se ater somente em trabalhar os conteúdos obrigatórios, deve também criar redes de escuta e diálogos constantes com os alunos na relação professor-aluno. Por isso, concordo com Freire (1988, p. 35), quando acena que um dos grandes desafios da Educação é pensar “[...] como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação”.

Vi, com isso, a importância da escola no acolhimento à diferença/diversidade e o quanto tal situação afeta os processos de mediação dos atos de ensinar e aprender, pois as redes dialógicas entre alunos e professores acabam por influenciar a formação

---

<sup>1</sup> Trabalhamos, nesta parte do texto, com a primeira pessoa do singular por fazer menção a uma situação muito particular: a trajetória acadêmico-profissional do pesquisador.

humana desenvolvida no contexto escolar. Diante disso, fui compreendendo a função social da escola em se constituir inclusiva como um compromisso ético, social e político, tendo em vista a garantia do direito à educação para todos e o respeito à singularidade de cada educando.

Com esse meu olhar sobre a Educação e a escola, despertou em mim o desejo em ser pedagogo. Aos 16 anos, ingressei na Universidade de Santo Amaro, precisamente no curso de Pedagogia, por meio de uma bolsa ofertada pelo Programa Portal Único de Acesso ao Ensino Superior (Prouni). Dediquei-me aos estudos, sempre desprendendo a merecida atenção à minha formação. Aos 18 anos, comecei a trabalhar como professor em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental no município de Itapemirim/ES, sul do estado capixaba e conhecido por ser uma região praiana.

Com o início da docência, percebi a crescente matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, assim como os desafios da empreitada, que desvelavam a necessidade de vários investimentos na escola e em seus profissionais para se configurarem inclusivos para todos os estudantes. Percebi o quanto a formação inicial e a continuada de professores se colocavam como premissa para o trato com a diversidade-diferença encontrada em sala de aula, assim como a importância da constituição de redes de apoio aos professores, da reorganização do trabalho curricular da escola e das didáticas diferenciadas para se mediar os conhecimentos entre professores e alunos.

As políticas de inclusão escolar se configuram como necessárias, pois não podemos responsabilizar somente as escolas pelo trato com a inclusão de alunos diversos. Cabe ao Estado — mantenedor da Educação como direito social — criar as condições objetivas para que os profissionais da Educação se percebam responsáveis pela preservação do direito de todos se apropriarem do conhecimento — base que leva todos os alunos a procurarem pelos bancos escolares.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos

colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (JESUS *et al.*, 2012, p. 163).

Além da docência, logo surgiu a oportunidade de vivenciar mais de perto as atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos (comumente conhecidos por pedagogos/supervisores escolares), que têm a tarefa de apoiar professores e alunos na mediação da aprendizagem em classes amplamente heterogêneas. Além da rede municipal de ensino de Itapemirim/ES, passei a atuar como pedagogo na rede estadual do Espírito Santo e em algumas redes municipais (Guarapari e Presidente Kennedy, por exemplo).

Percebi que a tarefa desempenhada pelos pedagogos no meu processo de formação também era de mim demandada, pois se presentificavam nas escolas na contemporaneidade: apoio aos docentes, registro sistemático do trabalho pedagógico, planejamento de aulas, acompanhamento dos processos de avaliação da aprendizagem, atendimento a atividades administrativas advindas do órgão central, atendimento às famílias, entre outras funções. As políticas de inclusão escolar de alunos diversos também foram sendo incorporadas à minha rotina de trabalho, pois o processo de inclusão escolar abriu as escolas para todos, exigindo pluralidade de políticas públicas. Estão incluídos nesse total os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que têm o direito de matrícula, permanência e aprendizagem na escola comum, com apoio do atendimento educacional especializado.

O trabalho como regente de classe me ajudou a compreender a importância dos pedagogos e dos educadores e as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nos espaços-tempos escolares: desafios nos processos de ensino-aprendizagem; conflitos interpessoais; necessidade de potencializar os momentos de planejamento e de formação em contexto; suporte aos professores; sistematização do Projeto Político-Pedagógico, além de outras ações advindas da Secretaria de Educação que apresentam demandas para as escolas no campo dos currículos e das avaliações de larga escala, por exemplo.

Somando a esses desafios, a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial convocava a escola e seus profissionais a se repensarem. Tornava-se necessário

criar condições de acessibilidade curricular para que os alunos, apoiados pela modalidade de ensino, encontrassem maiores oportunidades de aprendizagem. A partir desse momento, percebi a necessidade de entrar em uma pós-graduação no âmbito da coordenação pedagógica e do planejamento educacional, situação que favoreceu a composição do Trabalho de Conclusão de Curso com a temática da gestão democrática, tendo em vista que uma escola para todos precisa ser pensada na igualdade-diferença, com respeito aos/às ritmos/trajetórias de aprendizagem.

Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil. Por isso, não é empreitada para apenas um elemento. “Uma gestão participativa também é uma gestão da participação”, afirma Libâneo (1996, p. 200). Quem ocupa cargos de liderança — como coordenador pedagógico ou diretor — precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas e encaminhamentos.

É preciso evidenciar e garantir espaços e tempos de debates. Administrar conflitos não é tarefa fácil. Acredita-se que as divergências podem ser valorizadas quando há respeito e consciência de que a formação continuada ocorre e só tem sentido com a contribuição do outro. Numa proposta metodológica de ação-reflexão, segundo Libâneo (1996), podem-se identificar três grandes etapas: a) compreensão da realidade da instituição; b) análise das raízes dos problemas (compreendendo a realidade escolar); c) elaboração e proposição de modos de intervenção de ação coletiva.

Certamente são etapas significativas para o trabalho do coordenador pedagógico, porque envolvem a leitura de uma totalidade que prima pela contextualização de todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como das condições em que ele se processa, levando também em conta as delimitações da função, mas, ao mesmo tempo, todas as contribuições que se fazem no cotidiano escolar.

Assim, entre ser professor e pedagogo, fui me constituindo profissional da Educação, aprendendo a aprender a lidar/reconhecer a diferença/pluralidade humana existente na escola como um elemento que traz desafios ao ato pedagógico, mas também como

uma potência que desvela o quanto as lutas em função de uma escola para todos foi sendo uma conquista diária.

No ano de 2017, minha mãe teve a oportunidade de trabalhar no município de Presidente Kennedy/ES, precisamente como pedagoga no setor de Serviço Social. Um dia, ao levá-la em seu primeiro dia de trabalho, tive a oportunidade de estabelecer meu primeiro contato com uma comunidade quilombola existente na municipalidade, precisamente com um grupo de jovens, já que a assistência social do município realizava reuniões periódicas com eles na intenção de incentivos aos estudos.

Vi ali um jovem quilombola com deficiência que participava ativamente do grupo. Naquele momento, tentei imaginar como se dava a Educação Especial e a Educação Quilombola no município e como eram tratadas as especificidades dessa população, despertando o interesse pela pesquisa. Munanga (2005) afirma que, com a educação, podemos apresentar possibilidades para argumentar contra os mitos de superioridade e inferioridade do pensamento hegemônico da população. Diante disso, problematiza o autor:

[...] se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2005, p. 18).

Interessado por compreender melhor a interface da Educação Especial e a Educação Quilombola, no ano de 2018, prestei concurso para o município de Presidente Kennedy/ES, tendo o desejo em atuar como pedagogo em uma escola localizada em um território remanescente de quilombos. Na época, fiquei em 11º lugar, enfim, na lista de espera. Uma amiga felizmente passou para a vaga de professora e, por coincidência, assumiu a escola de um dos quilombos. Em um bate papo informal, durante um de nossos encontros, fez vários relatos sobre o quilombo. Falou sobre a cultura, as lideranças, a comunidade e os alunos público-alvo da Educação Especial. Como sempre fui curioso, fiz alguns questionamentos sobre os alunos quilombolas com deficiências e eles ficaram sem respostas.

Com diversos atravessamentos, as comunidades quilombolas sofrem forças opressoras e dominadoras frente a uma sociedade branca/embranquecida que se vê

hegemônica e busca alocar seu modo de existência como superior ao da população de origem africana (MUNANGA, 2005). Para enfrentamento desse cenário, negros e negras lutam durante séculos contra várias manifestações de discriminação e preconceitos. Apoiam-se em sua bravura e determinação — símbolo de resistência — para enfrentar tantos desafios impostos por essa sociedade:

O racismo está depositado no mais fundo da cabeça dos homens, assim como certas sementes que resistem às mais violentas mudanças de temperatura e subitamente voltam a brotar. Há nele uma dose de irracionalismo que nenhum sistema social, até hoje, foi capaz de liquidar (SANTOS, 1998 p. 35).

Munanga (2005) problematiza o quanto a formação da uma parcela de nossas sociedades é feita pela classe dominante, cujo objetivo é a manutenção de privilégios. Para enfrentamento desse cenário, as comunidades quilombolas necessitam constantemente defender práticas emancipatórias e de resistência, andando em conjunto com a formação política de seu povo e em defesa de uma nova perspectiva de sociedade. No âmbito da Educação Especial, o enfrentamento de práticas pensadas a partir de uma perspectiva de sociedade que busca alocar a pessoa com deficiência como residuais e inferiores também se coloca como uma luta constante para a pesquisa na área de Ciências Humanas, os movimentos sociais e as políticas educacionais, tendo em vista convivermos em uma sociedade em que “[...] não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30).

Em diálogo com a colega, sempre questionava: o que é ser quilombola e possuir uma deficiência dentro de uma sociedade amplamente preconceituosa e excludente como a nossa? Quais as possíveis facetas da exclusão e do preconceito com que esses alunos precisam lidar na sociedade? Como o currículo da escola atende às trajetórias de escolarização desses alunos? Há redes de apoio? Quem as compõem? Que olhares a sociedade e a escola projetam sobre o direito à educação para esses alunos? Fui movido a buscar por um conjunto de silêncios produzidos nas pesquisas acadêmicas que pouco discutiam os processos de exclusão social e escolar vividos por estudantes quilombolas com deficiências, pois, como afirma Santos (2007, p. 55),

[...] há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de repressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não

tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis. E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio do primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento.

Perguntas como essas moviam o meu pensamento e gradativamente foram constituindo-se como temática de investigação. Hoje, aproximando-me das teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2008), vejo-me diante de perguntas fortes ainda com respostas fracas, tendo em vista a naturalização da negação dos direitos sociais, com destaque para a Educação, quando mencionamos pessoas ou grupos sociais que são lançados para um lado abissal invisível da sociedade.

Santos (2008) recorda que convivemos em uma sociedade que produz linhas abissais, ou seja, linhas imaginárias que dividem a sociedade em um lado visível e outro invisível. No visível, convivem grupos e conhecimento hegemônicos, enquanto no invisível os excluídos foucaultianos, isto é, os sujeitos quilombolas, a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as mulheres, as crenças e os sujeitos não habilitados a aprender, as pessoas com deficiência, os idosos e os que estão fora da mídia e da moda (AMARAL, 1998), entre outros.

Assim, na busca por respostas para a interface da Educação Especial e Educação Quilombola, no ano de 2021, fiz inscrição para designação temporária no referido município na intenção de tentar me aproximar das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, até então muito distantes de meus conhecimentos, mas sempre presentes em minhas curiosidades. Infelizmente não consegui a vaga nas escolas, mas assumi uma unidade de ensino bem próxima à comunidade e que recebe alunos advindos desse território.

Nessa trajetória, conheci a pedagoga do turno inverso ao meu e pudemos trocar informações e nos conhecer melhor. Ela relatou trabalhar também nas escolas quilombolas do município. Isso aguçou meu desejo de conhecer melhor tal realidade, então sempre falávamos das escolas remanescentes de quilombos. Muitas perguntas sobre a maneira como acontecia a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial e quilombolas nessas escolas faziam parte da composição de nosso diálogo.

Nessa mesma conversa, a pedagoga falou da importância do fortalecimento e da presença de um representante quilombola dentro da Secretaria Municipal de Educação para lutar por uma educação que aborde, além dos componentes obrigatórios, a especificidade local. Nesse mesmo ano, veio a oportunidade de me inscrever no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, aguçando meu desejo de compreender como se realizavam os processos de inclusão escolar de estudantes quilombolas com deficiências.

Diante disso, passei a juntar pensamentos e realizar leituras. Esse movimento favoreceu a elaboração de uma investigação que se nutre de questões como: de que maneira as escolas do município de Presidente Kennedy localizadas nos quilombos tratam a temática Educação Quilombola? Como acontece a interface da Educação Quilombola e Educação Especial? Que movimentos de resistências essas escolas produzem para fortalecer o direito à educação para os estudantes quilombolas e que apresentam deficiências e transtornos globais do desenvolvimento? São perguntas que busco responder em minha pesquisa, tendo em vista os poucos estudos constituídos sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo e a negação histórica do direito social à Educação para os sujeitos em tela. Muitas vezes, essa negação se fomenta a partir de várias perspectivas, entre as quais os modos como os estudantes público-alvo da Educação Especial são significados a partir dos usos dados aos laudos médicos e a pessoa remanescente dos quilombos, tendo toda a sua constituição cultural negada pela sociedade e racionalidade vigente.

Atualmente ocupo a função de pedagogo em uma escola da rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES. Nela, busco desenvolver minha atuação profissional na defesa da Educação como direito social público e subjetivo. Nessa trajetória, vejo-me desafiado a fortalecer o direito à educação para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, situação que me faz repensar as práticas escolares para que os alunos encontrem as devidas oportunidades para acessar os currículos escolares, resguardadas suas necessidades específicas de aprendizagem. Segundo Gimeno Sacristán (2000), um currículo é o meio de termos acesso ao conhecimento, não podendo acabar seu significado em algo estático, mas, por meio das

especificidades onde é aplicado, converter-se em uma forma particular de entrar em contato com a cultura.

Na função de pedagogo, convivo com desafios diversos. Vejo-me diante de trajetórias escolares plurais. Entendo tratar-se de um desafio que precisa ser enfrentado com contextos de aprendizagem que fazem os conhecimentos terem sentidos para os alunos. Meu dia a dia me faz lembrar das escolas quilombolas e entender a importância da defesa do direito à educação para os sujeitos que ali estudam. Vem a minha mente os alunos com deficiências. Vem a meus pensamentos os alunos quilombolas com deficiências. Reflito o quanto eles podem sofrer preconceitos plurais, pois a exclusão tem faces também plurais. Diante disso, comprometo-me a buscar na pesquisa acadêmica a produção de conhecimentos que enfrentem a discriminação e reafirmem o direito social à Educação na igualdade-diferença.

## 1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: MAIS REFLEXÕES QUE FAVORECERAM A CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO DE MESTRADO

Além da trajetória acadêmico-profissional do pesquisador, o reconhecimento dos processos de desigualdade e de exclusão que atravessam as duas modalidades de ensino aqui estudadas se constitui em motivos que nos levam a realizar a investigação. Falamos da formação de sujeitos historicamente excluídos da sociedade, em específico de alunos quilombolas público-alvo da Educação Especial que estudam nas escolas pesquisadas.

Santos (2006) argumenta que os grupos minoritários estão vinculados à sociedade por diferentes modos de pertença. A desigualdade entre as pessoas se constitui um deles. Ela é marcada por condições socioeconômicas. Quem detém o capital econômico passa a ter estilo de vida diferente daquele que não possui. Para Santos (2006), o grande teorizador da desigualdade social foi Karl Marx. Esse pensador entende que as pessoas vivem em sociedade, mas não com as mesmas condições. Com isso, produz-se uma relação de subordinação entre sujeitos. Quem domina o capital precisa daquele que é dominado e vice-versa. Diante disso, para Santos (2006, p.280), a desigualdade pode ser assim entendida:

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável.

Outro modo de pertença é a exclusão. Segundo Santos (2006), o teorizador desse modo de pertencimento das minorias sociais foi Michel Foucault. Trata-se de um procedimento cultural que busca excluir pessoas e grupos sociais que se distanciam do que hegemonicamente foi considerado como padrão. Enquanto a desigualdade se justifica pelas questões econômicas, a exclusão se justifica pela cultura.

Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

Para Santos (2006), muitos grupos sociais são atravessados simultaneamente pela desigualdade e pela exclusão. Como alternativa para enfrentar os processos de desigualdade de acesso ao conhecimento e de exclusão escolar, o direito social à Educação é concebido como público e subjetivo (de todos e dever do Estado) a partir da Constituição Federal de 1988. Esse direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e da dignidade humana. Sob esse princípio, diversos movimentos sociais têm lutado para efetivar a educação em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, extensiva a todos os segmentos sociais.

A garantia do direito social à Educação trazido na Constituição Federal do Brasil de 1988 ganhou força com a constituição de movimentos sociais nacionais e internacionais. Internacionalmente, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) convocaram diferentes nações a constituírem políticas inclusivas. No Brasil, com esses movimentos, a defesa pela Educação Especial não a deixou substitutiva à escola e se fortaleceu, pois anteriormente os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação eram encaminhados para espaços segregados, mas, com o reconhecimento do direito social à Educação para todos e um dever do Estado,

esse alunado passou a ocupar seus lugares nas escolas comuns (ARANTES; PRIETO, 2006).

Nesse contexto, se a Educação Especial ganhou outros contornos, a partir do reconhecimento do direito à educação, vislumbramos também o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, com discussões e políticas para enfrentamento do racismo e com investimentos na formação humana para o reconhecimento dos direitos e das contribuições sociais da população negra.

Gomes (2012) aborda a importância de discussões sobre os currículos escolares, considerando que são produções utilizadas para a veiculação do conhecimento no contexto escolar; portanto, falar de Educação das Relações Étnico-Raciais significa abrir a escola para dialogar, problematizar e (des)construir currículos, tendo como horizonte o enfrentamento do racismo e da negação de direitos para a população de matriz africana.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Além das declarações mencionadas (1990, 1994) e normativas citadas (BRASIL, 1988, 1996), com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, visando fortalecer/induzir uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

O reconhecimento do direito à educação para todos nos leva a direcionar nossas lentes para a interface da Educação Especial e dos povos remanescentes de quilombos, na defesa de escolas comprometidas em compor currículos que avancem na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e cognitivas que historicamente atravessam a constituição desses dois grupos de sujeitos. Deve haver destaque para projetos, práticas, novos desenhos curriculares e

novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da Educação como um direito social capaz de resguardar o reconhecimento de todos na igualdade-diferença.

Diante desse cenário, temos mais uma vez nos perguntado: que processos de exclusão/inclusão atravessam a constituição de estudantes quilombolas que possuem deficiências? Como as escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos têm se reorganizado para atender aos processos de inclusão de alunos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento? Acreditamos que ainda há um silenciamento histórico no que se refere ao direito à educação de crianças e jovens advindos dessas comunidades.

Então ficamos a pensar: quando elas possuem algum tipo de necessidade educativa e demandam apoios pela Educação Especial, como elas são significadas? O direito à educação é preservado? Como os currículos dessas escolas contemplam esses sujeitos? Quais as redes de apoio existentes? Como elas estão articuladas ao ensino comum? Que discussões são realizadas na/pela escola? Qual o Projeto Político-Pedagógico? Como tem sido realizado o trabalho pedagógico da classe comum com o atendimento educacional especializado? Como essas pessoas enfrentam o racismo e simultaneamente o preconceito advindo da deficiência? Quais as políticas de formação docente?

Atualmente as políticas públicas de educação advogam pela interface da Educação Especial e Educação Quilombola, como podemos perceber na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) que assegura essa relação:

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 (MEC, 2008, p. 12).

Esse documento mostra avanços em serviços, recursos e atendimento educacional especializado, porém nos faz pontuar questões, quais sejam, quem será o profissional que atuará no serviço de Educação Especial aqui citado dentro de comunidades quilombolas? Como será feita a formação continuada desses professores para atuar com crianças público-alvo da Educação Especial? Como as Secretarias de Educação

articularão políticas para fortalecer o trabalho na classe comum por meio de currículos que façam dialogar com os conhecimentos curriculares, os do território dos alunos e os inerentes às especificidades de aprendizagem desses discentes?

Atreladas a essas perguntas, precisamos compreender o processo histórico que alocou a Educação Especial como substitutiva à escola e os movimentos contemporâneos que a assumem como complementar/suplementar visando ao direito à aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante disso, precisamos reconhecer a Educação Especial como uma modalidade de ensino que se compromete em fortalecer o direito à educação nas escolas comuns, conforme promulgado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, quando sinaliza:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Quando analisamos a questão das populações quilombolas, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, define a Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação escolar e institui que deve ser desenvolvida em

Art. 41. [...] unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE], 2010).

O texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2011), ao discutir o Projeto Político-Pedagógico, faz menção à Educação Especial, afirmando que a Educação Escolar Quilombola será pensada em todos os níveis e modalidades em que consta a Educação Especial. A Educação Especial impõe o desafio de escolarizar crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, situação que demanda investigações sobre como esse

processo se realiza em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos que buscam contemplar a diversidade histórica e cultural de que faz parte.

Diante desse cenário, intentamos pensar a interface da Educação Especial e Educação Quilombola na tentativa de compreender as facetas plurais dos processos de exclusão e reafirmar a defesa do direito à educação para esses dois grupos sociais (as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e sujeitos quilombolas), tensionando, no caso desta pesquisa, os processos de exclusão/inclusão que atravessam a constituição de estudantes que são remanescentes de quilombos e também apresentam algum tipo de necessidade educacional especial produzida por deficiências e por transtornos globais do desenvolvimento.

Diante das questões explicitadas, a presente pesquisa estabeleceu a seguinte problemática de investigação: como vem se constituindo o processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em duas unidades de ensino localizadas em território remanescente de quilombos pertencente à rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES?

Diante disso, neste trabalho, apresentam-se reflexões que podem levar à compreensão do papel da escola na escolarização de alunos com várias questões que constituem sua trajetória de vida, com o objetivo de tornar possível a interação com a comunidade escolar visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, a partir do ambiente escolar, propício para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da formação em contexto dos educadores.

O estudo teve como objetivo geral compreender como vêm se constituindo os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em duas unidades de ensino localizadas em território remanescente de quilombos, pertencentes à Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES.

Para alcance do referido objetivo, delineamos como objetivos específicos:

- a) analisar criticamente a política educacional da rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES, com destaque para as ações voltadas à Educação Especial e à Educação Quilombola;

- b) compreender o processo de constituição das comunidades quilombolas investigadas e das escolas, bem como o trabalho educativo realizado com os estudantes público-alvo da Educação Especial no que se refere à ação pedagógica da classe comum e do atendimento educacional especializado, tendo como referência o currículo escolar, a legislação vigente e a literatura produzida pela área;
- c) compor uma rede de escuta com lideranças das comunidades e profissionais da educação para entender as possibilidades e os desafios que atravessam a escolarização de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino investigadas;
- d) problematizar a importância das interfaces da Educação Especial e a Educação Quilombola visando à composição de políticas comprometidas com enfrentamento do racismo e do preconceito quanto à deficiência, a fim de fortalecer o direito à educação para estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial;
- e) constituir — como produto educacional advindo da dissertação — uma proposta de formação continuada para professores de comunidades quilombolas.
- f) Para atingir os objetivos, utilizamos a abordagem qualitativa e os pressupostos da pesquisa exploratória. O referido método ajuda o pesquisador a conhecer as características de um campo pouco analisado e criar apontamentos para futuras pesquisas, visto que uma das características desse método é desenvolver, compreender e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores (GIL, 1999).

Diante disso, neste estudo, a pesquisa exploratória permite ao pesquisador ter acesso a uma visão geral das questões presentes no campo analisado, aproximando-o do trabalho pedagógico da escola, principalmente das ações que implicam a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial e quilombolas.

Como referencial teórico, a investigação busca pelo diálogo entre autores que nos levam a refletir sobre a interface da Educação Especial e a Educação Quilombola, com aproximações entre a sociologia do conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) e a temática central da pesquisa. Mesmo que o autor não teorize sobre a Educação Especial e Educação Quilombola, nossa tentativa de aproximar conceitos de suas obras com os referidos temas nos ajudam a defender uma escola/sociedade inclusiva para os estudantes remanescentes de quilombos e que apresentam deficiências.

Para Santos (2006, 2007, 2008), a modernidade ocidental valoriza e reconhece conhecimentos hegemônicos, desmerecendo uma pluralidade de outros saberes necessários à emancipação social. Ao alinharmos as teorizações do autor à temática central deste estudo, reconhecemos ser necessário visibilizar as necessidades de aprendizagens, as experiências e os conhecimentos produzidos por estudantes público-alvo da Educação Especial, correlacionando essa produção aos currículos escolares e aos conhecimentos produzidos pela Educação Quilombola, quando deparamos estudantes quilombolas com demandas para a Educação Especial.

O estudo também procura fundamentação em autores do campo da Educação Especial, como Jannuzzi (2004), Jesus (2005) e Baptista (2011), entre outros. Esses autores ajudam a sustentar a defesa pelo direito à educação para educandos público-alvo da Educação Especial com o apoio do atendimento educacional especializado, tensionando os diferentes modos como esses sujeitos foram tratados até chegarmos aos paradigmas da inclusão escolar.

Argumentam em favor da constituição de currículos mais acessíveis aos alunos, a fim de que se reconheça a pluralidade de conhecimentos existentes, comprometendo-se com o direito a essa apropriação. Para tanto, tais currículos devem defender que as práticas pedagógicas necessitam levar em consideração os conhecimentos comuns e os específicos a serem mediados com esses alunos, investindo no trabalho colaborativo entre professores de ensino comum e de Educação Especial e na formação inicial e continuada.

No campo da Educação Quilombola, a pesquisa se sustenta nos estudos de Nilma Lino Gomes (2011) e Kabengele Munanga (2009), entre outros, pelo fato de compreenderem a educação como um ato político, a necessidade de se constituir políticas que valorizem a população negra e o combate a todas as formas de discriminação. O direito à educação é para todos, não podendo ser negado por nenhum tipo de justificativa, racial, cultural, econômica, geográfica, linguística, entre outras. Relações dialógicas entre Santos (2006, 2008) e autores da Educação Especial e da Educação das Relações Étnico-Raciais nos ajudam a pensar a Educação Especial nos quilombos.

A presente dissertação foi dividida em seis partes. Na *Introdução*, apresentamos as ideias-chave da pesquisa e os elementos que culminaram na elaboração da problemática de investigação e dos objetivos. A *Revisão de Literatura* dialoga com outros estudos anteriormente produzidos e que conversam com a temática apresentada, juntando e somando ideias. No *Referencial teórico*, a partir do problema pesquisado, entrelaçamos teorias e discussões para pensarmos a interface da Educação Especial e Educação Quilombola. A *Metodologia* mostra o caminho percorrido para a produção dos dados. O capítulo de *Análise de Dados* organiza, categoriza e analisa as informações produzidas pela pesquisa contando com as contribuições dos autores que fundamentam a investigação. Finalizando, as *Considerações Finais* fazem uma reflexão síntese das discussões constituídas e apontam caminhos novos trabalhos, seguidas das referências que sinalizam as fontes teóricas pesquisadas.

## 2 COLHENDO CONHECIMENTOS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

*De toda cor*

*Dom, dom, dom, dom  
Dom, dom, dom, dom  
Irielaiera, irielaie  
Dom, dom, dom, dom  
Dom, dom, dom, dom  
Irielaiera, irielaie  
Passarinho de toda cor  
Gente de toda cor  
Amarelo, rosa e azul  
Me aceita como eu sou*

*Passarinho de toda cor  
Gente de toda cor  
Amarelo, rosa e azul  
Me aceita como eu sou*

*Eu sou amarelo claro  
Sou meio errado  
Pra lidar com amor  
No mundo tem tantas cores  
São tantos sabores  
Me aceita como eu sou*

*Passarinho de toda cor  
Gente de toda cor  
Amarelo, rosa e azul  
Me aceita como eu sou*

*Passarinho de toda cor  
Gente de toda cor  
Amarelo, rosa e azul  
Me aceita como eu sou*

*Eu sou ciumento, quente, friorento  
Mudo de opinião  
Você é a rosa certa  
Bonita esperta  
Segura na minha mão*

*Passarinho de toda cor  
Gente de toda cor  
Amarelo, rosa e azul  
Me aceita como eu sou*

*Que o mundo é sortido  
Toda vida soube  
Quantas vezes  
Quantos versos de mim minh'alma houve  
Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, Sol a pino e poente  
Tudo carrega seus tons, seu carmim  
O vício, o hábito, o monge  
O que dentro de nós se esconde*

*O amor, o amor, o amor  
 A gente é que é pequeno  
 E a estrelinha é que é grande  
 Só que ela tá bem longe  
 Sei quase nada meu senhor  
 Só que sou pétala, espinho, flor  
 Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator  
 Água, terra, calma e fervor  
 Sou homem, mulher  
 Igual e diferente de fato  
 Sou mamífero, sortudo, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato  
 Sou ser humano, sou inexato*

*Passarinho de toda cor  
 Gente de toda cor  
 Amarelo, rosa e azul  
 Me aceita como eu sou*

*Eu sou amarelo claro  
 Sou meio errado pra lhe dar com amor  
 No mundo tem tantas cores  
 São tantos sabores  
 Me aceita como eu sou*

*Passarinho de toda cor  
 Gente de toda cor  
 Amarelo, rosa e azul  
 Me aceita como eu sou*

*Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo de opinião  
 Você é a rosa certa, bonita e esperta  
 Segura na minha mão  
 Passarinho de toda cor  
 Gente de toda cor*

*Amarelo, rosa e azul  
 Me aceita como eu sou  
 Passarinho de toda cor  
 Gente de toda cor*

*Amarelo, rosa e azul  
 Me aceita como eu sou*

*Dom, dom, dom, dom  
 Dom, dom, dom, dom  
 Irielaiera, me aceita como eu sou  
 Me aceita como eu sou  
 Me aceita como eu sou  
 Como eu sou  
 (LUCIANO, 2017)*

Nesta seção, apresentamos pesquisas já publicadas que dialogam com a temática deste estudo. Como diz a melodia de Renato Luciano: somos plurais. Diante disso, buscamos por investigações que também se comprometem em defender a pluralidade humana, apresentando, para o debate, os processos de inclusão escolar de estudantes quilombolas com deficiências.

Assim, para a elaboração desta revisão de literatura, recorreremos ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), precisamente, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na busca por trabalhos dedicados a investigar a interface da Educação Especial e Educação Quilombola.

Além disso, recorreremos à *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e ao *Google Acadêmico*. Em todas essas páginas, utilizamos os descritores “Educação Especial e Educação Quilombola”. Assim sendo, nesses bancos de dados, selecionamos teses, dissertações e artigos para corroborar o desenvolvimento deste estudo.

Optamos por fazer um recorte temporal a partir de 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que apresenta encaminhamentos para o trato da Educação Especial na escola comum, abrangendo também a Educação Quilombola.

Durante a consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando os descritores mencionados, encontramos um total de 60 dissertações e teses, fazendo o recorte temporal de 2008 a 2021. Dos trabalhos encontrados, 58 estudos (entre dissertações e teses) versavam sobre a Educação Quilombola, mas sem se relacionar com a Educação Especial. Assim, somente dois estudos adentram (de fato) a nossa temática, pois os outros tratam dos quilombos, mas com outros atravessamentos. No caso da Educação Especial, há muitos estudos publicados, mas somente os dois mencionados reiteram a interface com a Educação Quilombola.

No que se refere às pesquisas realizadas no banco de dados da *SciELO*, não encontramos trabalho relacionado aos descritores propostos. Já no *Google Acadêmico*, encontramos um total de 15.300 estudos, mas, ao utilizar o filtro da Educação Especial, esse número decresceu significativamente, pois muitos trabalhos são de uma mesma autora que apresenta seu estudo de doutorado em vários eventos. Encontramos quatro artigos que tratam sobre a produção de conhecimento dentro de uma comunidade quilombola, em interação com os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Compreendendo que a Educação Quilombola está inserida na Educação do Campo, conseqüentemente há estudos que

tratam a interface da Educação Especial e Educação do Campo, abrangendo até algumas discussões que podem atravessar a Educação Quilombola, entretanto optei por trabalhar com textos que assumissem de fato a Educação Quilombola como eixo central da pesquisa. No Quadro 1, mostramos o quantitativo de estudos encontrados nas páginas consultadas para a composição desta revisão de literatura.

Quadro 1 – Quantitativos de pesquisas no IBICT, na *SciELO* e *Google Acadêmico* com base nos descritores mencionados nos períodos de 2008 a 2021

<b>Páginas consultadas</b>	<b>Trabalhos que abordam a Educação Quilombola sem a Educação Especial</b>	<b>Trabalhos que abordam a Educação Quilombola na interface com a Educação Especial</b>
<b>IBICT (Banco eletrônico)</b> Total de Pesquisas Encontradas	58	2
<b>SciELO (Banco eletrônico)</b> Total de Pesquisas Encontradas	0	0
<b>Google Acadêmico(Banco eletrônico)</b> Total de Pesquisas Encontradas	15.300	4

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Assim, nas páginas pesquisadas, utilizando os descritores pertinentes ao tema, percebemos a escassez de investigações que priorizam a interface da Educação Especial e Educação Quilombola. Assim, os trabalhos encontrados que dialogam com este estudo estão apresentados no Quadro 2 que segue.

Quadro 2 – Produções acadêmicas utilizadas na revisão de literatura

DESCRITORES	TRABALHOS ALINHADOS À PROPOSTA DA PESQUISA	AUTORIA	ANO	NATUREZA DO TRABALHO	FONTE DE CONSULTA
Educação Especial: Educação Quilombola	A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo”	Juliana Vechetti Mantovani	2015	Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos	IBICT
	A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais	Juliana Vechetti Mantovani, Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	2017	Artigo – Revista Educação e Emancipação, São Luís	Google Acadêmico
	Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação	Roanne Priscila Castro Almeida	2018	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos	IBICT
	Inclusão de estudantes quilombolas deficientes no ensino fundamental e médio: o caso lage dos negros	Ozelito Souza Cruz Pedro Paulo Souza Rios	2019	Artigo – <i>Brazilian Journal of Development</i>	Google Acadêmico
	Tecnologia Assistiva no ensino de alunos com deficiência em comunidades Quilombola e Pesqueira.	Mequias Pereira de Oliveira, Odinilton Pacheco de Deus, Raquel Amorim dos Santos.	2019	Artigo – Universidade Federal do Pará	Google Acadêmico
	Escola Quilombola Alto Alegre: Interfaces Entre A Educação Quilombola e A Educação Especial	Rúbia Cristina Lima Nóbrega Rocha	2021	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	IBICT

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Para iniciar a revisão de literatura, citamos então uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. O estudo intitula-se *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo* e teve como objetivo geral descrever e analisar a vida de pessoas com deficiências que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de

São Paulo. Como objetivos específicos, a tese procurou: a) identificar as escolas das comunidades em que há alunos da Educação Especial matriculados no estado de São Paulo; b) conhecer as relações estabelecidas com esses alunos na escola e nas comunidades.

Para sustentar a investigação, a pesquisadora buscou contribuições nos fundamentos teóricos da perspectiva histórica e crítica, destacando-se as obras de Saviani (2011), além de pautar-se em pesquisadores dedicados a produzir conhecimentos sobre a Educação Especial, assim como outros voltados à Educação Quilombola. Metodologicamente a tese se baseou numa abordagem qualitativa, com um aprofundamento histórico dos quilombos e realizou um levantamento de normativas que regem a Educação brasileira (com destaque para a interface da Educação Especial e Educação Quilombola) e discussões sobre os espaços quilombolas, analisando dados históricos no período da escravidão, além de observações do cotidiano, análise documental, registros fotográficos e entrevistas na escola e comunidade.

Observa-se que a autora não limitou sua pesquisa aos muros da escola, pois percebeu muitas pessoas com deficiência em diferentes situações dentro da comunidade, inclusive, em um de seus momentos de pesquisa, observou um aluno público-alvo da Educação Especial da comunidade ingresso no Ensino Superior. Como resultados, a pesquisadora apresenta: a) evasão escolar como ponto de partida à opressão sofrida e o descaso com a população quilombola e os seus direitos violados; b) uma melhor participação das pessoas com deficiência nas atividades da comunidade em eventos como reuniões da associação e atividades festivas, tornando-os ativos no território; c) o fato de que a pesquisa contribui para avanços na legislação, valorização da escola por parte dos pais e dos alunos e enfrentamento de diferentes adversidades para se chegar à escola e nela permanecer.

O estudo mostra que é preciso reconhecer que os quilombos carregam marcas do passado e que a educação das pessoas com deficiências nas comunidades traz resquícios do descaso e do abandono produzidos historicamente. Conforme pondera Mantovani (2015), em todas suas trajetórias, os quilombolas, na atual realidade, intentam lutar, superar e resistir a todos e quaisquer processos de discriminação e de opressão, mesmo sabendo que os problemas persistem em continuar. Além disso, a

autora percebeu a dificuldade de a comunidade manter viva sua cultura e sua escolarização, situações que remetem a situações vividas no período de escravidão.

Segundo Mantovani (2015), os trabalhos da Educação Especial dentro das escolas quilombolas necessitam ganhar maior afirmação, pois a legislação que determina ações na interface das duas modalidades ainda é recente. A oferta de serviços especializados, os investimentos na formação docente, a existência de projetos pedagógicos com debate sobre a interface, os currículos acessíveis, as propostas de avaliação inclusivas, as tecnologias acessíveis, os projetos específicos, os planos de atendimento educacional especializado, entre outras ações, são condutas que carecem de maior reconhecimento e investimento pelas políticas educacionais, tanto no que se refere ao planejamento quanto à sua execução.

Por isso, o estudo realizado por Mantovani (2015) aguça o nosso desejo em compreender a Educação Especial em duas escolas localizadas em área remanescente de quilombos de Presidente Kennedy/ES, tendo em vista que a autora pontua sua preocupação quanto à negação do direito de acesso para a população de estudantes quilombolas com deficiências à escola, permeada por altos índices de evasão escolar em virtude da precarização da política educacional.

Diante disso, percebemos o quanto precisamos investir nas pesquisas nos quilombos do Espírito Santo na interface da Educação Especial e Educação Quilombola para entender e responder: os estudantes estão matriculados nas escolas? Quais as políticas de permanência? Como a questão curricular resguarda o direito de aprendizagem para esses estudantes? Quais as redes de apoio? Como os professores vivenciam os processos de formação inicial e continuada no tocante à interface da Educação Especial e a Educação Quilombola?

A interface da educação especial na educação escolar quilombola impõe desafios. Todavia há avanços que apontam um caminho de possibilidades. A educação especial precisa considerar a realidade das comunidades quilombolas e iniciar a proposta do trabalho pedagógico nesta interface. Este trabalho significa uma conquista das comunidades quilombolas e das pessoas com deficiências das comunidades (MANTOVANI, 2015, p. 182).

Na elaboração desta revisão de literatura, já percebemos lacunas no que se refere à produção do conhecimento sobre a temática em tela, tendo em vista não encontrarmos nenhum estudo realizado em programas de pós-graduação de

instituições de ensino superior capixabas objetivando discutir temas que atravessam a inclusão escolar de estudantes com deficiências e quilombolas.

Segundo a Fundação Cultural Palmares, há exatamente 3.475 comunidades certificadas e 27 com o processo aberto no Brasil. Aproximando esse cenário do Espírito Santo, temos 36 comunidades certificadas localizadas nos seguintes municípios: Conceição da Barra, Cachoeiro de Itapemirim, Santa Leopoldina, Presidente Kennedy, Conceição da Barra, Fundão, Ibirajú, Santa Teresa, São Mateus, Jaguaré, Vargem Alta, Itapemirim, Guarapari, Jerônimo Monteiro, Linhares, Montanha e Guaçuí.

Diante desse cenário, observamos a importância das políticas estatais e dos movimentos sociais no processo de titulação das comunidades quilombolas no Brasil. Esse movimento é perpassado por mantos da lentidão, desarticulação e extinção de pastas no âmbito governamental. Oliveira (2016) afirma que desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, pouco foi feito e avançado no processo de certificação de muitas comunidades.

Cabe destacar que, no ano de 2003, foi promulgado o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, para regulamentar procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Esse decreto contribuiu para que os quilombos brasileiros encontrassem maiores condições para se fixarem no âmbito de vários direitos constitucionais.

Esses movimentos de consciência e de valorização e reconstrução da memória resultam de processos políticos que ultrapassam o contexto regional. No contexto brasileiro e de outros países das Américas do Sul e Central, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por múltiplos processos políticos de retomada de consciências étnicas e demandas por direitos territoriais específicos de agrupamentos indígenas e de descendentes de africanos (OLIVEIRA, 2011, p. 143).

Diante disso, se considerarmos o período de 2003 a 2022, falamos de aproximadamente 19 anos da promulgação do referido decreto, situação que fala de uma temporalidade já significativa na certificação dessas comunidades, conseqüentemente um tempo já promissor para a implementação de políticas educacionais para a população quilombola, entre as quais aquelas apoiadas pela

Educação Especial. As fragilidades nas pesquisas em Educação sobre a temática Educação Especial e Educação Quilombola é uma situação que precisa ser analisada em sua complexidade, tendo em vista a produção do conhecimento dentro de uma determinada temática, para impulsionar o reconhecimento de demandas e consequentemente de políticas estatais, até porque:

A pessoa com deficiência também se depara com o constrangimento discriminatório. O preconceito e o racismo permeiam as relações sociais e aparecem, muitas vezes, nas entre linhas, de maneira camuflada, sendo preciso combatê-los, enfrentá-los. Em uma sociedade dividida e marcada por privilégios, a exclusão torna-se pretexto. A interface da educação especial na educação escolar quilombola deve fortalecer este debate que vai contra a invisibilidade e o silenciamento que as acompanham e provocam a exclusão escolar (MANTOVANI, 2015, p.182).

Como dito, é preciso mover ações no estado do Espírito Santo para entender diversas questões que atravessam a escolarização de estudantes quilombolas com deficiências, perpassando pela formação de professores, as redes de apoio, as ações intersetoriais, os currículos, as práticas de gestão das escolas, enfim, temas caros para um estado que conta com 36 comunidades certificadas, mas carente de discussões voltadas à produção de conhecimentos sobre o direito à educação para os estudantes aqui em tela.

As comunidades de Presidente Kennedy/ES — Boa Esperança e Cacimbinha — foram tituladas com um único certificado como Comunidades Remanescentes de Quilombos no ano de 2005. A comunidade abriga cerca de 500 famílias e infelizmente não há registros sobre o início das comunidades, de onde vieram e como se instalaram, contudo, as comunidades procuram não perder as tradições, as memórias e as histórias.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (2007), há, no Espírito Santo, um total de 15 escolas localizadas em área remanescente de quilombola, com de 558 alunos matriculados e 35 professores registrados. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, nessas escolas há um total de 27 matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial; portanto, precisamos impulsionar a pesquisa sobre a interface para entender como o estado se coloca provedor do direito social à Educação, que é reconhecido como público e subjetivo.

O acesso universal à educação escolar é um dos meios de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. É também um lugar de convívio. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações em que o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Ali também é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores, competências, tanto para todas as crianças, adolescentes como para todos os jovens e adultos (CURY, 2002, p. 23-24).

O estudo de nossa autoria objetiva contribuir para maior visibilidade da interface das duas modalidades apresentadas, tendo em vista a escassez de pesquisas no Espírito Santo sobre a relação entre os quilombos e a Educação Especial e vice-versa, visando (de maneira ímpar) abrir espaço para discussões sobre o direito à educação para o alunado quilombola que possui algum tipo de deficiência.

Além da necessidade de investigações acerca da interface das duas modalidades de ensino, a inexistência de estudos pode acenar o pouco interesse do estado em se discutir políticas públicas que pensem na permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas quilombolas, considerando que vários estudos realizados em escolas urbanas públicas capixabas (VIEIRA, 2012; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014) acenam para políticas de Educação Especial ainda frágeis quando analisadas, tais como a formação docente, as redes de apoio, a conexão dessas redes com o ensino comum, entre outras. O que pensar então quando passamos a mirar escolas não hegemônicas, como as localizadas em territórios quilombolas?

Falamos em fragilidades nas políticas de Educação Especial nos cotidianos quilombolas por considerarmos a própria escassez de estudos entre as duas modalidades aqui retratadas, mas também lacunas de tais debates na formação de professores, na composição dos currículos e na implementação da oferta do atendimento educacional especializado, nas políticas intersetoriais, entre outras. Se tal realidade também se mostra presente nas escolas convencionais, o que pensar quando miramos nossas atenções para escolas localizadas em quilombos que têm singularidades que precisam ser respeitadas e reconhecidas pelo estado. No entanto, para tal reconhecimento, lutas cotidianas precisam ser travadas.

Com relação ao acesso à escola, é preciso questionar as condições de transporte e de deslocamento, pois existem comunidades com grande

extensão territorial e estradas de terras de difícil acesso. Estas condições evidenciam ainda mais a necessidade de escolas, postos de saúde, transporte e de outros serviços que garantam boas condições de vida aos membros das comunidades (MANTOVANI, 2015, p.182).

A criação de uma rede de escuta direta com as comunidades quilombolas possibilitará que os governos da esfera federal, estadual e municipal vejam as reais necessidades de cada comunidade quilombola, sendo importante, aqui em destaque para a área da Educação, a constituição de um setor dentro das próprias Secretarias de Educação para fazer fomentar formações pedagógicas e estudos constantes sobre os currículos propostos para abrir espaço para que a cultura, a história, as trajetórias, os costumes e as necessidades das populações quilombolas sejam contempladas e inseridas nos debates, assim como todas as demandas advindas da Educação Especial. Como afirmam Santos e Franco (2021, p. 95), é preciso

[...] que haja muitos outros agentes na sua execução. Que existam ambientes para o diálogo das questões de identidade, da raça do quilombo para além da escola. Que a educação quilombola seja de fato inserida como prática prioritária nas comunidades quilombolas de Boa Esperança e Cacimbinha. Que haja a valorização e a qualificação do profissional que vai desenvolver trabalhos nos quilombos. Nosso esforço consistiu em reunir ações, agentes e medidas, a fim de gerar outras formas de pensar a execução da lei em um município do sul do estado do Espírito Santo.

Cabe às Secretarias de Educação e às unidades de ensino assumirem as questões da Educação Quilombola de modo não fragmentado. Não desmerecendo a data, mas, muitas vezes, a temática é lembrada no mês de novembro (mês em que é celebrada a consciência negra), utilizando-se da história potente deste povo de modo genérico e somente em um dia do ano. Conforme pondera a Lei nº 10.639/2003, é tarefa do Estado o seguinte compromisso com a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira:

Art. 26A, Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

No bojo desse debate, a Educação Especial dentro dos quilombos também precisa ser assumida como uma política pública, pois é preciso promover o mapeamento das matrículas desses alunos e investir no direito à acessibilidade curricular e ao atendimento às especificidades de aprendizagem, garantindo condições de trabalho para os professores e de aprendizagem para os alunos, pois, conforme apontam os dados do estudo de Mantovani (2015, p. 124), há a necessidade do

[...] emergente debate sobre interface da Educação Especial e Educação Escolar Quilombola, todavia, com desdobramentos sobre a prática pedagógica, financiamento, formação e condições de trabalho docente, alimentação e estrutura física dos prédios escolares.

O silenciamento histórico da interface da Educação Quilombola e Educação Especial acarreta grandes perdas para a população quilombola, tendo em vista o descaso e a falta de ações assertivas para evitar a evasão escolar desse aluno público-alvo da Educação Especial e conseqüentemente garantir o direito à educação para essa população de estudantes. Como percebemos a carência de pesquisadores na área tratando de tal temática, buscamos, neste estudo, evidenciar a Educação Especial na interface com a Educação Quilombola na tentativa de compreender como o município de Presidente Kennedy/ES constitui políticas públicas visando fortalecer a matrícula, a permanência e a aprendizagem desse público de estudantes dentro das escolas quilombolas.

Considerando o contexto em que as escolas estão inseridas, no caso desta pesquisa em comunidades remanescentes de quilombos, defendemos o pressuposto de que os currículos devam primar por uma educação feita a partir de perguntas. Como afirma Freire (1985), é preciso explorar a pedagogia da pergunta. Para o autor, é necessário viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la. Precisamos, na lógica freiriana, criar o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. Segundo Gonçalves e Forde (2018, p. 8),

[...] compreendemos que a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais, mas, igualmente seu aspecto sócio-histórico, político cultural e territorial. Deve, sobretudo, considerar o direito educacional quilombola

Falamos de perguntas que nos ajudem a caminhar e a avançar de forma mais inclusiva para tratar da história das populações de origem africana. Não uma história

nada prospectiva, mas uma história que nos leve a perguntar sobre as contribuições dos povos de matriz africana para várias áreas do conhecimento. Quais seus saberes? Seus modos de organização? Como vivem? Como produzem/produziram processos de resistência? Como reinventaram a vida? Quais as inúmeras contribuições deixadas como legado para a formação do povo brasileiro nos mais variados campos da vida? Portanto, pensar na Educação Quilombola significa pensar a partir da comunidade quilombola:

Os desafios impostos à escola quilombola são muitos. Contudo, seu maior objetivo deve ser ensinar. Ao negar a apropriação do conhecimento científico, a escola contribui para que o aluno permaneça à margem. A escola quilombola deve garantir que o aluno tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Este ensino precisa considerar a história e a vida nas comunidades remanescentes de quilombos, juntamente com o conhecimento científico (MANTOVANI, 2015, p. 181).

No campo da Educação Especial, também nos perguntamos como assumir a Educação Especial no cotidiano das escolas comuns como redes de apoio e não como uma ação que camufla ainda a substituição da escola pela modalidade, agora dentro do lócus escolar. Diante disso, precisamos pensar se o município de Presidente Kennedy/ES garante para os alunos quilombolas e apoiados pela Educação Especial as redes de apoio e os suportes necessários para sua permanência na instituição, assim como condições favorecedoras de apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada. Além disso, precisamos refletir se os professores participam de processos formativos que tratem das especificidades desses alunos. É preciso conhecer se as escolas possuem salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), por exemplo, e como esses serviços são realizados. Para tanto, cabe pensar em uma escola e um sistema de ensino inclusivo, tendo em vista a sociedade da qual fazemos parte, marcada pelo racismo, pela desigualdade e pela discriminação mediante o fato de a pessoa diferenciar-se do hegemonicamente construído como padrão, no caso deste estudo, por ser quilombola e público-alvo da Educação Especial.

A interface da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola reconhece a presença do aluno da educação especial nas escolas, trazendo visibilidade a esse debate. A educação especial em quilombos precisa passar por amplo estudo, fundamentação e, principalmente e majoritariamente, por planejamentos com professores, pais, membros e lideranças da comunidade. Ela não deve ser apenas levada para as comunidades, mas construída a partir das necessidades locais (MANTOVANI, 2015, p. 114).

Outro estudo apresentado nesta revisão de literatura é um artigo publicado na *Revista Educação e Emancipação*, em São Luís/Maranhão, intitulado *A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais*. O artigo foi publicado no ano de 2017, de autoria de Juliana Vechetti Mantovani e Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves. Como já dito, pouco são os estudos que abordam a interface da Educação Especial e a Educação do Campo. Isso também acontece com os autores que se dedicam à temática. Esse artigo, por exemplo, tem Mantovani (2015; 2017) novamente como uma das autoras, considerando que ela também é responsável pela tese que abre essa revisão de literatura.

O objetivo do artigo foi conhecer as escolas das comunidades remanescentes de quilombos e buscar compreender o trabalho da Educação Especial que oferecem. Para alcançar tal proposta, as autoras realizaram uma pesquisa no *software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* para analisar os micros dados do censo escolar. Os dados obtidos nessas ferramentas buscaram identificar: a) número de matrículas; b) localização das escolas (área remanescente de quilombo); c) modalidades de ensino ofertadas aos alunos (Ensino Regular, Educação Especial na modalidade substitutiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional); d) oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Como resultados, o estudo mostra que há alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nessas escolas quilombolas tentando escolarizar-se e, mesmo com as condições adversas, as escolas lutam para cumprir o seu papel.

Além disso, as autoras perceberam também que há escolas que oferecem o atendimento educacional especializado, todavia ainda é uma minoria, pois somente 6% oferecem tais serviços, dentro de um universo de 2.279 escolas quilombolas. Destacam também a precariedade dos prédios escolares das comunidades, sendo que muitos deles se constituem em galpões ou igrejas. As autoras ainda afirmam que o trabalho pedagógico dentro das escolas deve ser planejado em conjunto com o território, alertando pelo perigo em não levar em consideração a comunidade, pois poderão enfrentar adversidades que dificilmente serão superadas. No transcorrer do texto, as autoras não destacam quais seriam essas intempéries. As condições físicas da escola também seria um agravante, pois uma escola firme e organizada poderia

cumprir o seu papel social na comunidade. Assim sendo, é preciso desgarrar da lógica da invisibilidade e do isolamento e consolidar os direitos conquistados (MANTOVANI; GONÇALVES, 2017).

As autoras reiteram que o atendimento educacional especializado, respaldado pelo Decreto nº 7.611 e pela Resolução nº 4/2009, nos ajuda a trabalhar (dentro das escolas) as especificidades dos alunos em uma perspectiva inclusiva. Esses serviços não podem ser vistos como uma repetição do trabalho da classe comum e nem como um “reforço escolar”, mas como um suporte à inclusão desse aluno no contexto escolar, pois, como afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (MEC, 2008, p. 16).

As autoras, ao apresentarem a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, fazem apontamentos sobre a interface da Educação Especial e a Educação Quilombola, afirmando-as como modalidades de ensino regulamentadas e dando mais visibilidade para essa interface, quase sempre silenciada.

Durante a pesquisa, surgiram excelentes questionamentos: qual é a Educação Especial almejada? Que apoio técnico é oferecido? Como deve ser a Educação Especial que se constitui na interface da Educação Quilombola? (MANTOVANI; GONÇALVES, 2017, p. 17). Com o transcorrer do estudo, as autoras afirmam que esses questionamentos precisam ser constituídos por meio dialógico entre as comunidades e o estado, portanto não de forma isolada, possibilitando que todos os recursos — tecnológicos, didáticos ou pedagógicos — possam estar disponíveis nas escolas para suprir a necessidade dos alunos, dos professores e da própria comunidade.

A pesquisa em questão aborda normativas que procuram potencializar e dar maior apoio para a interface. É uma legislação que auxilia na implementação de políticas públicas, deixando evidente a necessidade da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas, níveis e modalidades, conectando-se ao atendimento

educacional especializado e à formação de professores quando trabalharem na interface.

Diante do exposto, neste estudo de mestrado, pretendemos contribuir para debates acerca de políticas públicas, visando ao atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos e à melhoria nas condições de trabalho para os professores da rede municipal de Presidente Kennedy/ES. Com isso, falamos de direitos, quais sejam, formações adequadas para instrumentalizar o professorado para atuar em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos; serviços de apoio aos alunos e elaboração de documentos curriculares que respeitem o território, entre outros direitos. Além disso, falamos de todas as ações diretamente ligadas à comunidade escolar, a fim de atender às reais necessidades advindas das escolas, conseqüentemente visando ao direito social à Educação, com escopo para a intersetorialidade, envolvendo, por exemplo, Educação, Saúde, Assistência Social e Meio Ambiente.

Nesse sentido, o artigo escrito por Mantovani e Gonçalves (2017) também nos incentiva a analisar criticamente e a compreender as ações que norteiam a Educação Especial no município de Presidente Kennedy/ES, pois adotamos, como campo de pesquisa, as duas comunidades quilombolas existentes, na tentativa de contribuir para o avanço de movimentos que venham fortalecer o direito à aprendizagem desses alunos. Como ponderam as autoras, a matrícula desses alunos sinaliza para a necessária implementação de políticas. Por isso, precisamos olhar a realidade capixaba e compreender: a) os movimentos sociais existentes que impulsionam o debate; b) existência (ou não), dentro da Secretaria de Educação, de um setor responsável para trabalhar as duas modalidades de ensino; c) modo como se efetiva a interface; d) presença de ações de apoio a docentes, alunos e comunidades dentro de uma perspectiva inclusiva; e) ocorrência dos devidos apoios por parte do atendimento educacional especializado dentro dessas escolas.

Avançando nas discussões, outra pesquisa analisada intitula-se *Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação*. Trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sendo defendida no ano de 2018. O estudo adotou como objetivo analisar os Projetos

Político-Pedagógicos (PPP) e o Projetos Pedagógicos (PP) de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Como objetivos específicos, a pesquisa se dispôs a) conhecer o panorama da Educação Quilombola no estado do Amapá; b) analisar o contexto das escolas pesquisadas, embasando-se em seus PPP e PP; c) verificar que área(s) das AH/SD é (são) mais explícita(s) nos PP das escolas pesquisadas; d) ampliar a discussão das AH/SD com indicações para a identificação, por meio da provisão e do enriquecimento dos projetos.

Para sustentar a investigação, a autora utilizou como referencial teórico autores que tratam as questões étnico-raciais, como Silva (2003), Munanga (1996, 2013), O'dwyer (1995), Videira (2009), Giddens (2012) e Garcia (2007), além de autores que tratam a Educação Especial, como Bayer (2013), Burns (2014), Capellini (2010), Carneiro (2012), Carvalho (2005), Chacon (2006), Freitas (2012), entre outros, além de análise de documentos oficiais e currículo.

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de pesquisa documental primária e estudo de caso múltiplo. Para tanto, foram analisados documentos de duas escolas estaduais quilombolas que atendem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Além disso, utilizou-se também documentos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

A pesquisa foi dividida em três fases: a) revisão bibliográfica voltada a políticas educacionais, políticas étnico-raciais, legislação da Educação Especial geral e identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação; b) panorama da Educação no estado do Amapá, com pesquisas em bases de dados, relacionando dados sobre a quantidade de escolas da rede estadual e de escolas quilombolas, catalogação das escolas por município, quantidade de alunos e quantos dentre eles são identificados com altas habilidades/superdotação. Com isso, realizou um estudo comparativo dos municípios que produzem a identificação desses alunos.

Os resultados obtidos foram divididos em dois tópicos: a) Panorama das escolas amapaenses; b) Análises dos PPP e PP.

No Estado do Amapá foi cadastrado no censo de 2017 (INEP, 2018), um total de 1.024 escolas em 16 municípios nas redes pública e privada de todos os seguimentos. O Estado possui 420 Escolas Estaduais, sendo que 135 atendem somente as séries iniciais no Ensino Fundamental (EF) (EF-I) e 11 somente os anos finais (EF-II), 47 oferecem serviços ao EF-I e EF-II, 30 EF I-II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 32 EF-I e EJA, 12 EF-II e EJA, 38 EF I-II e Ensino Médio (EM), 19 EF I-II, EM e EJA, 15 EF II e EM, 28 EF-II, EM e EJA, totalizando 367 escolas que atendem EF I e II. O restante das escolas, que não atende esses seguimentos, está entre: centros de atendimentos (9), modalidades da EJA (4), EM e EJA (13) e escolas desativadas (27) (ALMEIDA, 2018, p. 58).

As escolas não realizam a identificação dos alunos com AH/SD, segundo Almeida (2018). A autora afirma a importância do papel do professor na superação dessa barreira, porém alerta que tal atividade não pode partir somente do professor, mas também dos demais profissionais da educação. Para tanto, todos devem ser capacitados para conseguir identificar, elaborar e organizar estratégias pedagógicas visando ao atendimento desses alunos.

A inexistência da identificação dos alunos revela inclusive um olhar preconceituoso que recai sobre a população negra, quando, dentro de uma sociedade embranquecida, assumir um/a negro/a como talentoso/a é um desafio para o cenário em que estamos inseridos, conforme discute o excerto que segue:

Cabe ressaltar que os temas complexos abordados, neste estudo, aparentemente não têm relação, no entanto, considera-se que eles estão entrelaçados. **A princípio parecem ser dois sujeitos distintos, o sujeito com AH/SD e o aluno negro, como se não existissem negros com AH/SD.** Na verdade, almeja-se que igualdade de oportunidades às crianças e jovens negros ocorram não somente nas escolas quilombolas, que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades por meio de identificação e atendimentos adequados, quando apresentarem comportamentos que os indiquem com AH/SD (ALMEIDA, 2018, p. 112, grifos nossos).

A não identificação desses alunos acarreta outros problemas, como a falta de oferta de serviços especializados, a inexistência de parcerias entre Secretaria de Educação e outros serviços (públicos e privados) para atendimento às áreas de interesse dos estudantes e a ausência de políticas de formação continuada de professores.

O principal desafio para a identificação desse aluno se dá pela falta de cultura de identificação de um estudante negro que apresenta indícios de talento, assim como a ausência de saberes docentes acerca das AH/SD e falta de ações políticas que abracem esse público. Compreende-se então que a formação dos professores para atuar em escolas comuns, escolas do campo e escolas quilombolas, no que tange à

Educação Especial, ainda é frágil, acarretando a invisibilização dos alunos com AH/SD em todas as modalidades de ensino, por negar-lhes o conhecimento e o suporte necessário para desenvolver seus talentos dentro de suas áreas de interesse.

O presente estudo evidencia a importância de olhar para o contexto capixaba e tentar entender onde está esse aluno quilombola que apresenta AH/SD, quais serviços são ofertados e qual trabalho pedagógico é realizado nas escolas, pois sabemos que a educação não se faz só na escola, pois pode ser complementada por meio de parcerias com outras instituições capazes de receber esses alunos e trabalhar seus indícios de talentos, a fim de dar maior potência e visibilidade ao seu direito de aprender e desenvolver/potencializar conhecimentos específicos como muitos inerentes aos modos de ser de alunos com AH/SD.

A grande dificuldade é que muitas comunidades quilombolas não possuem escolas dentro de seus territórios, tornando mais difícil o trabalho com os talentos dos alunos com AH/SD, isso porque precisariam se deslocar para outros lugares para além das idas e vindas à escola distante de seu território. Além disso, ao serem inseridos em escolas que estão distantes de suas realidades, acabam por conviver com currículos que pouco se abrem para a Educação Quilombola, assim como para a potencialização dos talentos que precisam ser explorados no turno comum e no atendimento educacional especializado.

Conforme afirma a autora, o currículo deve considerar a identidade e a cultura dos povos aqui retratados. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a Educação Quilombola requer pedagogia própria no que tange às questões étnico-raciais e culturais de seu povo. Explorar os indícios de talentos dos alunos é também uma política a ser assumida pelo Estado, fazendo demandar a articulação entre escola e vários-outros equipamentos públicos, pois nem todas as áreas de interesse dos estudantes terá a escola condições de atender.

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. Na estruturação e no funcionamento das escolas

quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (CNE, 2010).

De acordo com o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, os quilombos são “[...] grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003). Esse mesmo decreto trata da regulamentação das terras quilombolas.

Assim, observamos a importância de se atrelar a Educação Especial e a Educação Quilombola na rede municipal de Presidente Kennedy/ES, inclusive para tensionar a necessidade de mapear os alunos com indícios de talentos e compor políticas para atendimentos a esses alunos, associando tal questão aos currículos escolares e ao atendimento educacional especializado que, nesse caso, precisará extrapolar os limites das salas de recursos multifuncionais (quando pensamos o contraturno), caso as áreas de interesse dos alunos demandem parcerias/atendimentos diversos.

De acordo com os objetivos apresentados pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, há de se lutar pela defesa de uma escola que possa atender às necessidades desses grupos historicamente invisibilizados, pensando em um currículo diversificado, que não exclui o conhecimento científico, mas sim a articulação desse saber com as lutas e as produções culturais da população negra e as especificidades de aprendizagem dos estudantes.

Dando prosseguimento à revisão de literatura, como quarto trabalho apresentamos o artigo *Inclusão de estudantes quilombolas deficientes no Ensino Fundamental e Médio: o caso Lage dos Negros*, de Ozelito Souza Cruz e Pedro Paulo Souza Rios, publicado em *Brazilian Journal of Development* em 2019.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram ouvidos professores, agentes comunitários de saúde e outros sujeitos da escola e do município, tendo como objetivo geral refletir sobre a dinâmica das ações de intervenção decorrentes das políticas públicas, no contexto do território Quilombola de Lage dos Negros, e sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências, vivenciada a partir dessas intervenções.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e coleta de dados junto aos órgãos do governo municipal.

Os objetivos específicos foram: a) mapear as políticas públicas de inclusão, buscando compreender como as pessoas com deficiências dessas comunidades quilombolas se posicionam frente aos programas e às ações de inclusão, aos quais têm acesso as pessoas com deficiências; b) analisar o impacto gerado pelas políticas públicas afirmativas quanto ao acesso e à melhoria da qualidade de vida das pessoas atendidas através dessas políticas públicas. Como apoio referencial, os autores utilizaram Kabengele Munanga.

Os autores afirmam nos resultados da pesquisa que há muitas pessoas com deficiências no território quilombola Laje dos Negros que são contempladas com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e que, apesar de estarem matriculadas nas escolas, não frequentam efetivamente as unidades de ensino. Percebem também um grande vazio de ações e informações relevantes que limitam a participação das pessoas com deficiências nos processos educativos, visto que não estão sendo expostas de forma objetiva nas políticas de inclusão educacional.

Entendemos que, para avançar na garantia dos direitos das crianças portadoras de deficiência, é fundamental que se repense um plano de ação, para a educação inclusiva, com metas e recursos específicos que contemple, de maneira integral, todos os aspectos que envolvem a educação inclusiva, que vai desde a questão do transporte, adequação do espaço escolar, formação dos professores, tempo de permanência na escola, adequação do currículo, entre outros aspectos (CRUZ; RIOS, 2019, p. 26043).

A comunidade de Laje dos Negros dispõe de uma sala de recurso multifuncional para a realização do atendimento educacional especializado, mas não oferece materiais suficientes para atender ao público de estudantes, sendo localizada em uma sala ao fundo de uma casa de difícil acesso e muito pequena. Embora a escola tenha acessibilidade e condições físicas para funcionar, a evasão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na comunidade acontece por falta de apoio, fiscalização e políticas públicas assertivas.

Essas discussões nos fazem despertar para o problema da falta de acesso e de permanência nas escolas para a população quilombola com deficiência, frente a políticas públicas descomprometidas com o direito à educação para todos.

Percebemos que o direito de acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos pela população aqui mencionada carece de muitos debates e reflexões. Por isso, nos empenhamos, nesta pesquisa, em discutir tópicos que contribuam para o avanço da Educação nos espaços quilombolas, possibilitando novos diálogos acerca desse povo historicamente invisibilizado e excluído, mas com uma potência na produção de muitos conhecimentos e experiências. Além disso, esperamos contribuir para a ampliação de estudos científicos sobre a interface da Educação Especial e Educação Quilombola, quebrando muros e entraves que atravessam a escolarização da população negra com deficiência.

Dessa forma, objetivamos refletir sobre as condições que o município de Presidente Kennedy oferece para os alunos público-alvo da Educação Especial para acesso, permanência e continuidade nos estudos. O estudo de Cruz e Rios (2019) discorre sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Em assim sendo, ficamos a pensar: há alunos com deficiências matriculados nas duas unidades quilombolas de Presidente Kennedy/ES? Eles são assistidos pelo BPC? Qual o impacto dessa política na vida dos alunos? Como podemos ver, são questões ainda sem reflexões, dada a inexistência de estudos que tratam da interface da Educação Especial e Educação Quilombola no contexto capixaba.

O racismo, o preconceito e a negações dos direitos básicos impediram/impedem muitos sujeitos quilombolas de avançar, mas não os impediram/impedem de lutar pelos direitos sociais. Falamos de um povo que, por longas décadas, vem resistindo a inúmeras intempéries. Lutam pelo direito à educação, mas uma educação que retrate a luta desse povo e evidencie as contribuições trazidas para o desenvolvimento econômico, político e cultural da nação de que fazem parte. Por isso, Munanga (2006, p. 56) salienta: “[...] a solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças”.

Apresentamos agora o trabalho intitulado *Tecnologia Assistiva no ensino de alunos com deficiência em comunidades quilombola e pesqueira*, de Mequias Pereira de Oliveira, Odinilton Pacheco de Deus e Raquel Amorim dos Santos. Os autores estão vinculados à Universidade Federal do Pará, sendo que o artigo foi publicado no III Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais em 2019.

A pesquisa tem como objetivo apresentar resultados sobre o uso da tecnologia assistiva<sup>2</sup> no ensino de alunos com deficiências em comunidades quilombolas e pesqueiras. Fundamenta-se na pesquisa qualitativa, realizada por observação e entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram alunos e professoras da escola. Como referencial teórico, os autores utilizaram produções de Bersch (2019) e de outros autores que tratam das tecnologias assistivas e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Observamos a importância da tecnologia assistiva para os alunos com mobilidades reduzidas e/ou com síndromes severas, tendo em vista que a comunicação de muitos deles demandam o uso de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços visando promover autonomia e uma vida mais independente. Os recursos utilizados nessa tecnologia podem ser assim classificados: a) baixa tecnologia (lápiz adaptados, ampliação de materiais, uso de cartazes e fichas, entre outros); b) média tecnologia (uso de *software*); c) alta tecnologia (computadores supermodernos, por exemplo).

Como resultados, a pesquisa demonstra que o uso da tecnologia assistiva ajuda o desenvolvimento dos alunos e possibilita avanços significativos no rendimento escolar, principalmente para aqueles alunos que estavam retidos por bastante tempo. Percebeu-se também que a ausência de práticas pedagógicas que consideram as diferenças dos alunos com deficiências pode contribuir para a estagnação do desenvolvimento escolar, como também negar o acesso ao conhecimento.

Os dados apontaram que as tecnologias têm uma grande contribuição para o desenvolvimento dos alunos que necessitam de atendimento diferenciado, contudo a falta de políticas estatais, de compromisso da família e de comprometimento de alguns professores e principalmente do poder público afeta diretamente no aprendizado desses alunos. Por falta de apoio e políticas assistivas nas escolas quilombolas, os professores encontram ainda mais dificuldades — estruturais, atitudinais,

---

<sup>2</sup> Cf. art. 3º inciso III da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: “III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015)

metodológicas para envolvimento de alunos com agravos mais severos no currículo escolar.

Com esse estudo, percebemos a importância dos espaços para oferta do atendimento educacional especializado nas escolas para fortalecimento da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como a incorporação das tecnologias assistivas para uso das escolas. Percebemos também como os avanços nas políticas de Educação Especial são importantes para o desenvolvimento desses alunos que, por muitos anos, foram invisibilizados pela sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino e disponibiliza o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE atua como um instrumento de suma importância para a inclusão escolar desse alunado, com possibilidades de apoio ao trabalho pedagógico. No entanto, nas comunidades quilombolas, muitos alunos não são atendidos por esses serviços pela infraestrutura insuficiente, pelo descaso e pela falta de compromisso das autoridades competentes. Por isso, cabe-nos lutar para que os alunos quilombolas público-alvo da Educação Especial estejam matriculados nas escolas e contem com os apoios necessários a essa escolarização. Afirma Cury (2002, p. 259):

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Continuando as contribuições dos estudos, apresentamos também a dissertação *Escola Quilombola Alto Alegre: interfaces entre a Educação Quilombola e a Educação Especial*, elaborada por Rúbia Cristina Lima Nóbrega Rocha. O estudo de mestrado foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A pesquisa teve como objetivo analisar as ações e os projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Tancredo Neves para o trabalho

pedagógico desenvolvido por professores com estudantes quilombolas com deficiências. Os sujeitos da pesquisa foram as coordenadoras e a professora da escola quilombola Alto Alegre. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e foram utilizados os pressupostos do estudo de caso. Como método, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, tendo o estudo, como base teórica, os estudos decoloniais e sua articulação com as questões educacionais.

Segundo a autora, a partir dos registros da pesquisa, a coordenadora do município explicou que os alunos das escolas regulares que têm deficiência podem frequentar no contraturno duas vezes por semana. A rede de ensino que acolheu o estudo conta com o Núcleo de Apoio à Educação Especial (NAEE) que tem como objetivo amenizar as dificuldades escolares dos alunos, proporcionando melhor qualidade de vida.

Segundo o Secretário da Educação, o NAEE surgiu para atender as diretrizes municipais previstas no Plano Municipal de Educação e realiza parceria com as Secretarias de Saúde e Assistência Social. Infelizmente o referido núcleo não atende a todas as crianças com deficiências do município, por contar com poucos profissionais.

A falta de assistência aos alunos é grande, pois o atendimento educacional especializado é assegurado somente nos momentos em sala de aula com as adaptações da professora regente. Em casos raros, professores especializados são acionados. A pesquisa faz menção a dados do censo escolar, analisando o crescimento das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, muitos deles em processo de alfabetização, demanda que reforça a necessidade dos apoios que a ação requer.

Constituir esta revisão de literatura foi de suma importância para a condução deste estudo. Com ela, percebemos a importância de também investigar a interface da Educação Especial e a Educação Quilombola no estado do Espírito Santo, tendo em vista que, até então, não encontramos estudo que aborde a temática no contexto citado. As pesquisas apresentadas nos mostram a importância de refletir sobre as diferentes facetas da exclusão. Muitas investigações produzidas na área da Educação Especial e na Educação Quilombola não tratam dos atravessamentos entre as duas

modalidades. Precisamos também pensar em diferentes atravessamentos, como a existência de uma pessoa com deficiência e que é remanescente de quilombo.

São pessoas que vivem numa sociedade que as exclui pelo preconceito da deficiência, da questão racial, da condição de serem mulheres, pobres, do campo, por lidarem com a sexualidade fora do que é considerado hegemônico. O racismo estrutural se presentifica de diferentes maneiras. Os modos como produzimos o racismo e o naturalizamos afetam a questão do direito à educação. Nosso olhar ainda significa uma pessoa com deficiência como incapaz. Ela carrega muitos “nãos”: não aprende, não consegue, não pode, não tem direitos. Nossos olhares ainda miram as pessoas de matriz africana e faz recair sobre elas um conjunto de vulnerabilidades.

No contexto capixaba, na Educação Especial com interface na Educação Quilombola, percebemos várias lacunas que ainda precisam de aprofundamento, como os vários atravessamentos dos alunos com altas habilidades/superdotação, o estudo dos documentos que norteiam a Educação Especial e a Educação Quilombola, as práticas pedagógicas, as salas de recursos dentro das escolas, a formação de professores e vários outros temas relevantes. A carência de pesquisadores nessa interface a torna vulnerável.

Assim, finalizamos esta seção na certeza de que precisamos pensar em políticas articuladas que venham combater manifestações do preconceito, intensificando o debate para o contexto capixaba. Há de se levar em consideração que, no estado do Espírito Santo, há 15 escolas quilombolas, mas não existem estudos que retratem a Educação Especial nesse contexto, situação que demanda preocupações.

Para continuidade nas discussões que esta dissertação se propõe realizar, desenvolvemos a seguir a seção teórica, com fundamentação em Boaventura de Sousa Santos em diálogo com autores da Educação Especial e da Educação Quilombola, como também com a legislação vigente.

### 3 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

*A carne*

*A carne mais barata do mercado  
É a carne negra  
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)  
Se liga aí  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Só-só cego não vê)  
Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
E vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Dizem por aí)  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço, meu irmão  
O cabra que não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador eleito  
Mas muito bem-intencionado  
E esse país vai deixando todo mundo preto  
E o cabelo esticado  
Mas mesmo assim ainda guarda o direito  
De algum antepassado da cor  
Brigar sutilmente por respeito  
Brigar bravamente por respeito  
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)  
De algum antepassado da cor  
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar  
Se liga aí  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Na cara dura, só cego que não vê)  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Na cara dura, só cego que não vê)  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Tá, tá ligado que não é fácil, né, né mano?)  
Negra, negra  
Carne negra  
É mano, pode acreditar  
A carne negra  
(YUKA; SEU JORGE; CAPPELLETTI, 1998).*

Pensar a história da humanidade nos faz refletir sobre as tensões causadas pelas desigualdades nos processos de inclusão de vários grupos sociais, aqui em destaque daqueles que vivenciam exclusões por questões raciais, quando, muitas vezes, a existência da população negra foi negada. Observamos que a música interpretada por

Elza Soares traz à tona o racismo praticado contra a população negra, apontando-a como “a carne mais barata do mercado”, a mesma que paga caro para ter que sobreviver em meio ao caos produzido por essa sociedade que valora modos de existência padronizados, mas invisibiliza e mata todos aqueles que não se enquadram nesse padrão.

A letra reafirma o direito de negras e negros de lutarem por justiça, respeito e reconhecimento como sujeitos de direitos e produtores de cultura. A representatividade da cantora nos faz perceber a necessidade de homens e mulheres negras ocuparem diversos espaços na sociedade em que vivemos, situação que torna emergente a visibilidade e o reconhecimento das ações produzidas por vários movimentos sociais que combatem o racismo e o preconceito, por isso a canção nos convoca a “brigar, brigar, brigar, brigar, brigar”.

Diante dessas questões, esta parte da dissertação se organiza da seguinte maneira: a) diálogo com a legislação vigente que fundamenta a Educação Especial na perspectiva inclusiva; b) discussões com os pressupostos normativos que tratam da Educação Quilombola; c) aproximações entre as teorizações dos autores que fundamentam a investigação com sua temática central.

Buscamos contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) pois, para o autor, a modernidade ocidental valora e reconhece a necessidade de enfrentamento de conhecimentos hegemônicos que desmerecem uma pluralidade de outros saberes necessários à emancipação social. Ao aproximarmos as teorizações de Santos (2006, 2007) da temática central da presente pesquisa, é preciso visibilizar as necessidades de aprendizagens, as experiências e os conhecimentos produzidos por estudantes público-alvo da Educação Especial, correlacionada essa produção à Educação Quilombola, quando deparamos com estudantes negros com demandas para a Educação Especial, oriundos desses territórios. Além de Santos (2006, 2007, 2008), como base teórica primária, o estudo se fundamenta em autores do campo da Educação Especial, como Jannuzzi (2004), Jesus (2005) e Baptista (2011). No campo da Educação Quilombola, sustenta-se nos estudos de Gomes (2011) e Munanga (2009), entre outros.

### 3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Durante muito tempo, no Brasil, a Educação Especial se mostrou substitutiva ao ensino comum, sendo os estudantes encaminhados para instituições especializadas mantidas por uma relação público-privado: repasses financeiros do Estado e contribuições da sociedade civil. Foi a partir de movimentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que, no Brasil, foram impulsionadas as políticas para o rompimento dessa perspectiva substitutiva de Educação Especial e aproximação com uma abordagem inclusiva.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, estabeleceu metas para a promoção da Educação para todos, independentemente de raça, gênero, classe social, origem étnica ou necessidades especiais. Estimulou à universalização do Ensino Fundamental; a criação de políticas de inclusão escolar; o direito à educação para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a promoção da educação para sujeitos em situação de vulnerabilidade social e impulsionou a criação de políticas de formação de professores voltadas para a promoção da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca é outro documento que marcou a luta pela inclusão educacional. Foi elaborada em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha. Também estabeleceu diretrizes para a promoção da Educação para todos. Ela foi fundamental para a promoção de políticas educacionais inclusivas, especialmente para os grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, os povos indígenas, as comunidades quilombolas, entre outros. A partir dela, foram criados diversos programas e projetos educacionais voltados para a promoção da equidade e da igualdade de oportunidades na Educação.

A Declaração de Salamanca fundamentou os pressupostos da Educação Inclusiva que consiste em uma abordagem pedagógica que busca garantir a inclusão de todos os estudantes, sem exceção, em um mesmo sistema educacional. Baseia-se na concepção de que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

O documento também estimulou a criação de políticas públicas voltadas para a inclusão social visando prover o acesso aos direitos básicos, como saúde, moradia, trabalho e educação, sem exceção. Assim, a Declaração de Salamanca se tornou um marco histórico na luta pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade humana em todo o mundo. O Brasil — acompanhando os movimentos produzidos internacionalmente para a constituição das duas declarações citadas e iniciando o processo de democratização a partir da finalização da ditadura militar — começou a constituir um conjunto de ações visando à garantia de direitos sociais para toda a população brasileira, entre os quais o direito à educação.

Na esteira desse processo, a Educação Especial passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, colocando em análise a existência de classes especiais e de instituições públicas e privadas com caráter filantrópico que impediam o acesso para as pessoas com deficiências na escola comum. Tais instituições segregavam o aluno com algum tipo de deficiência ou até mesmo aqueles que não se enquadravam nos “padrões” impostos socialmente, sendo, portanto, excluídos da sociedade e da escola que os negavam.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), iniciou-se a caminhada para uma Educação Inclusiva, assumida como a garantia da escola comum como espaço-tempo de todos, reconhecendo a Educação Especial na abordagem inclusiva com lutas para que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação tivessem o direito de aprender, resguardando suas necessidades específicas de aprendizagem.

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 9).

Assim, observamos que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no Brasil, surgiu em função das lutas de muitas pessoas com e sem deficiências, pesquisadores

e movimentos sociais organizados que acreditavam nas possibilidades de avanços acadêmicos desses alunos ao serem incluídos nas escolas comuns, possibilitando que muitas normativas começassem a ser promulgadas, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, que no art. 205 sinaliza:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, além de garantir o direito de matrícula desses alunos nas escolas comuns, também assegura a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente nesses estabelecimentos de ensino, vistos como redes de apoio que darão suporte ao trabalho pedagógico realizado na classe comum por meio do atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos apoiados pela Educação Especial.

A partir das lutas firmadas em função do fortalecimento do direito à educação para todos, foi aprovada a LDB nº 9.394/96, que apresenta (pela primeira vez) um capítulo destinado ao alunado público-alvo da Educação Especial com detalhamentos cruciais para a modalidade de ensino nos art. 58, 59 e 60. Diante disso, passamos a reconhecer a Educação Especial como uma modalidade de ensino, ou seja, como uma área de conhecimento que sustenta redes de apoio na escola comum visando contribuir para o trabalho pedagógico dos professores regentes e os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, a modalidade se compromete em fortalecer o direito à educação para esse alunado nas escolas comuns, conforme excerto que segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9.394/96 assegura também que o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial será constituído por meio da garantia de: a) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; b) terminalidade específica para aqueles que não

puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Além disso, defende a contratação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino comum capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns.

Percebe-se também a defesa por uma Educação Especial para o trabalho, visando à efetiva inserção da pessoa na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelem condições de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Para tanto, promulga a importância de se inserir os alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial nos censos escolares para se pensar nas políticas necessárias aos seus processos de inclusão nas escolas comuns.

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9,394/96, outros documentos e normativas foram promulgados, visando fortalecer o direito à educação para o alunado público-alvo da Educação Especial. Em 2008, foi elaborada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza a importância da da inclusão desses alunos dentro da escola comum com o objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 14).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece importantes encaminhamentos para pensarmos a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Destaca-se uma nova denominação para os sujeitos apoiados pela modalidade de ensino. Até então, o conceito “necessidades educacionais especiais” era utilizado, sendo substituído pela denominação estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

tendo em vista que o primeiro conceito produz impactos nas escolas de tal modo que qualquer estudante que tenha uma necessidade diferenciada de aprendizagem seja considerado como público-alvo da Educação Especial.

Outro destaque diz respeito aos encaminhamentos para a oferta do atendimento educacional especializado. Cabe problematizar, a partir dos estudos de Kassar e Rabelo (2013), que esses serviços estiveram presentes no processo de escolarização dos alunos, no entanto com caráter clínico, substituindo o trabalho pedagógico realizado na escola comum. Com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado passou a ser reconhecido como complementar/suplementar visando ao atendimento às especificidades de aprendizagem para acesso ao currículo comum.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (MEC, 2008, p. 16).

O documento em análise também garante a criação de salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado, constituído no contraturno de matrícula dos alunos. É compreendido que esses serviços não se configuram como uma repetição do trabalho da classe comum, mas no atendimento a certas especificidades de aprendizagem que, se contempladas, promovem maior acessibilidade curricular para os estudantes.

A análise crítica sobre esse modo de compreender o atendimento educacional especializado vem sendo assumida por vários pesquisadores da área da Educação Especial. Baptista (2011, 2013) e Guidini (2020) compreendem que esses serviços de apoio devam estar disponíveis em todos os espaços-tempos escolares e não restritos às salas de recursos multifuncionais, considerando que o alunado da Educação Especial pode necessitar de apoio nas várias atividades pedagógicas realizadas na escola comum. Com isso, alertam sobre a importância de se compreender o

atendimento educacional especializado como um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas por meio da colaboração entre professores do ensino comum e docentes especializados, visando fortalecer o direito de aprender do alunado apoiado pela Educação Especial.

No que tange ao atendimento educacional especializado dentro dos quilombos, ainda temos que apresentar a esses alunos e familiares o que é de fato esse atendimento, buscar meio para melhor atendê-los, visto que as escolas pesquisadas funcionam somente em um turno. Para tanto, precisamos desmitificar a ideia de que o AEE acontece somente no contraturno e compreender os processos desse atendimento.

Ainda é recente a preocupação da Educação Especial dentro dos quilombos. Observamos que, após as certificações desses territórios e com a promulgação do decreto que regulamenta a Educação Quilombola como uma modalidade de ensino, o AEE começou a ser pensado dentro desse espaço, entretanto muitas dificuldades relacionadas à infraestrutura e aos recursos ainda perpassam por essas escolas localizadas em áreas remanescentes quilombolas.

Para fortalecer o direito à educação de estudantes apoiados pela Educação Especial, percebemos a criação de normativas para a matrícula na escola comum com a oferta do atendimento educacional especializado. Em 2008, foi promulgado no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que criou as redes de apoio necessárias à escolarização dos estudantes. Esse decreto foi substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que possibilitou maior flexibilidade para que os recursos financeiros fossem também direcionados para as instituições especializadas, tendo em vista a dupla matrícula dos estudantes e consequentemente o duplo financiamento. O Decreto nº 7611/2011 estabelece como objetivos do atendimento educacional especializado:

Art. 3º. [...]

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Esse decreto objetiva fortalecer a proposta de Educação Especial a partir de sistema educacional inclusivo em todas as etapas, os níveis e as modalidades de ensino, na perspectiva de garantir igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. O atendimento educacional especializado é defendido como parte da proposta pedagógica da escola, além de envolver a família durante o processo, fortalecendo as lutas pelo acesso ao conhecimento. O decreto também determina as responsabilidades das entidades governamentais com a composição de políticas necessárias para o envolvimento dos alunos no trabalho pedagógico da classe comum com apoio do atendimento educacional especializado.

Para sua implementação, a Resolução nº 4/2009 aponta um conjunto de diretrizes para realização do atendimento educacional especializado, visando à complementação/suplementação do processo educacional dos estudantes nas escolas comuns. Destacam-se ações a serem realizadas pelos profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial, em regime de colaboração com os demais profissionais da educação envolvidos com a escolarização dos alunos mencionados neste trabalho:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (CNE, 2009).

No bojo dos movimentos constituídos para fortalecimento do direito à educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial e pensando em meios de assegurar

e promover a igualdade no exercício dos direitos para essas pessoas, foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, isto é, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que sinaliza:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.  
§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015, art. 4º, § 1º).

A constituição de uma linha histórica, a partir de movimentos sociais, documentos orientadores e normativas, ajuda-nos a compreender a luta histórica em favor do direito à educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial e o modo como tal processo tem movido a pesquisa em Educação a pensar a escola comum como espaço-tempo de aprendizagem na igualdade e na diferença.

Precisamos vislumbrar grupos sociais que, além de apresentar certa deficiência, são atravessados por outras subjetividades. Por isso, este estudo de mestrado objetiva problematizar os processos de inclusão e de exclusão vividos por grupos de estudantes que são quilombolas e que possuem deficiências.

Falamos de sujeitos que são atravessados por um conjunto de preconceitos que historicamente impediram o direito à educação, tendo em vista estarem inseridos em uma sociedade hegemonicamente pensada para pessoas com características fenotípicas valoradas como padrão, descartando todos aqueles que, como na canção *A carne*, “possuem a carne mais barata do mercado”. Quando também apresentam algum tipo de deficiência, as barreiras sociais se mostram mais espessas, produzindo processos de invisibilidade, negação e, por que não dizer, de extermínio de seu modo de ser sujeito.

### 3.2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Pensar na história dos quilombos no Brasil nos remete à história a contrapelo de um discurso historicamente branco em que os negros escravizados simplesmente eram obedientes e completamente de acordo com tudo o que acontecia. Sabemos que não

é bem assim, pois, onde há escravidão, há resistência. O foco desta seção é apresentar os marcos legais no que tange à Educação Quilombola e sua trajetória até ser promulgada como modalidade de ensino.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (MEC, 2004, p. 7).

Sendo assim, a educação nas comunidades remanescentes de quilombos, anos atrás, acontecia pela via da informalidade, por se tratar de comunidades distantes dos centros urbanos. É considerada uma educação rural, paternalista, em que os coronéis e donos de terra eram responsáveis por toda educação, somente sendo ensinado o que lhes era de interesse. Além disso, o processo foi marcado pela falta de infraestrutura, pelo preconceito e pela discriminação racial, sendo esse processo reforçado pela Lei do Ventre Livre de 1871, vista como a lei de interesse somente dos senhores de negros escravizados, com a preocupação de mão de obra em suas terras. A lei em questão visava apenas à liberdade das crianças nascidas após a data em que foi promulgada, não apresentando oportunidades de educação, nem emancipação da população negra, gerando agravos discriminatórios e segregação.

“Fundada desde o período colonial na monocultura e no latifúndio que não necessitavam da educação para a reprodução da força de trabalho” (CALAZANS, 1993,), a educação nas áreas quilombolas acontecia por meio de uma professora local, detentora de um “conhecimento maior”. Em sua própria casa, reservava um local para ensinar os jovens dessas comunidades. A partir da década de 1980, por meio do art. 68 da Constituição Federal de 1988, ocorreu o tombamento das terras quilombolas e a defesa de o Estado emitir os títulos e regulamentar as terras quilombolas. Com isso, o Estado foi convocado a enxergar os quilombos no território brasileiro, vistos como compensação histórica da discriminação e opressão sofridas por essa população quilombola. Diante disso, iniciam-se a discussão da educação formal dentro dos quilombos.

A Educação Quilombola é um tema de extrema importância no cenário educacional brasileiro, estando voltada para as comunidades remanescentes de quilombos

compostas por grupos étnicos com uma forte relação com a terra, a cultura e a história de origem de matriz africana. Essas comunidades são reconhecidas pelo Estado brasileiro desde 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada. Historicamente essas comunidades têm lutado por direitos e preservação de suas culturas e tradições. A educação é um elemento fundamental nessa luta, pois permite que as comunidades quilombolas possam garantir a transmissão de seus saberes e valores para as novas gerações.

A Educação Quilombola é regida por uma legislação específica que reconhece as especificidades culturais, históricas e territoriais dessas comunidades. A Lei nº 10.639/2003, por exemplo, estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, incluindo as unidades de ensino quilombolas.

Além disso, em 2004, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), com o objetivo de garantir o acesso à educação para os povos do campo, incluindo as comunidades quilombolas. O Pronea oferece cursos de Ensino Fundamental e Médio, cursos técnico e superior com ações pedagógicas que levam em conta as especificidades dessas comunidades.

Outro marco importante na Educação Quilombola foi a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, reconhecendo a importância da valorização das culturas quilombolas, do respeito às diferenças e da promoção da equidade na educação.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir educação de qualidade para as comunidades quilombolas. Um dos principais desafios é a falta de acesso à educação em muitas dessas comunidades, especialmente nas regiões mais afastadas e de difícil acesso. Há ainda desafios em relação à formação de professores para atuarem nesses territórios, com adequada formação que leve em conta as especificidades culturais e territoriais das comunidades quilombolas.

Outro desafio é a falta de recursos financeiros para a implementação das políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas. É necessário garantir a destinação de recursos públicos suficientes para essas políticas e para o

fortalecimento das escolas e das comunidades. É importante destacar que a Educação Quilombola é essencial para a promoção da equidade e da justiça social no Brasil. Ela permite que as comunidades quilombolas possam se fortalecer e garantir a transmissão de seus saberes e valores para as novas gerações, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sendo assim, a Educação Quilombola começou a ganhar força na Constituição Federal de 1988, principalmente no art. 215 sobre garantia a todos do pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais. No escopo da prerrogativa, cabe os estados proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras. Então, a partir desse movimento, os quilombos brasileiros passam a fazer parte da pauta do Estado, ação reforçada pelo movimento negro desde a década de 1970.

Somente no ano de 2003, foi publicado o Decreto nº 4887, que regulamenta as certificações dos quilombos brasileiros. Além disso, a Fundação Cultural Palmares deu um novo significado para o termo “quilombo”, segundo Arruti (2008, p. 325), definindo-o como “[...] sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdo etnográficos e culturais”.

Momento também importante foi a publicação da Lei nº 10.639/03, que introduziu a temática “identidade quilombola” como parte dos currículos da Educação Básica. Por vários anos, a identidade negra foi invisibilizada e somente lembrada em épocas específicas do ano, precisamente no dia 20 de novembro quando é comemorado o Dia da Consciência Negra.

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...], História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos:- o papel dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana (...) como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (MEC, 2004, p. 17, 21).

Essa legislação busca dar sentido e afirmar que toda comunidade escolar deva se posicionar na construção da democracia e na defesa da humanização na escola enfrentando todas as manifestações de preconceito e do racismo. Assegura que o estudante quilombola tenha seu pleno desenvolvimento.

Entre as lutas do movimento negro por uma educação pensada na diversidade, em 20 de novembro de 2012, foi homologado o parecer do Conselho Nacional de Educação que aprovou Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, marco histórico nas lutas do movimento no Brasil, ficando estabelecido que:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade.

II- Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

III- destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (CNE, 2012).

Pensar em Educação Quilombola é pensar em uma educação de cunho político e de resistência. O reconhecimento dessa necessidade significou uma educação apoiada nos saberes das comunidades que estendem seus significados à escola. Então entendemos a Educação Quilombola como uma educação de pertencimento, valorização de culturas, costumes e tradições sob uma perspectiva quilombola.

A palavra *kilombo* é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovibundo, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola (MUNANGA, 2006, p. 61-62).

É importante compreender os processos históricos e a origem da palavra “quilombo” para refletir sobre a força que existe nas trajetórias das lutas e da resistência presentes nesses espaços ao longo dos tempos. Nessa via, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, determina:

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

O direito à escolarização do aluno quilombola com deficiência apresenta especificidades salientadas na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que contempla os níveis e as modalidades da Educação Escolar Quilombola.

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

.....  
 II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive Educação a Distância;  
 .....

(CNE, 2012).

Perante o exposto, vale ressaltar o fato de QUE a Resolução nº 8/2012 faz menção direta aos níveis e às modalidades, explicitando as interfaces em que estava silenciada.

Podemos considerar que existem razões muito profundas para que a reflexão e a prática pedagógica não fiquem distantes da articulação existente entre relações raciais e educação. Nos últimos anos, temos acompanhado uma crescente preocupação entre alguns teóricos da educação, em eleger outras categorias de análise que, juntamente com a classe social, o trabalho, o gênero, a cultura, consigam explicitar um pouco mais a complexidade das relações estabelecidas na escola e na sociedade brasileira (GOMES, 1997, p. 17).

Podemos então compreender a Educação Quilombola como aquela própria de um povo e que leva em consideração suas especificidades. Embora existam semelhanças entre algumas comunidades, as maneiras de promover os processos educativos são plurais, pois é preciso considerar sua localização geográfica, sua produção, suas tradições específicas, fortemente influenciadas pelas culturas tradicionais locais.

### 3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E AUTORES DAS MODALIDADES DE ENSINO

O diálogo com as normativas produzidas pelas modalidades de Educação Especial e de Educação Quilombola nos aproximam das teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) por defender não apenas uma justiça social, mas também uma justiça cognitiva, tendo em vista necessitarmos lutar para que os direitos sociais — educação, saúde, moradia, previdência social, entre outros — estejam acessíveis a todas as pessoas, assim como o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos negados quando adotamos um único modo de pensar e de produzir saberes.

Santos (2008) compreende que o pensamento moderno constitui a produção de conhecimento que ele denomina “indolente”. Em outras palavras, trata-se do reconhecimento da ciência como a única possibilidade de conhecimento e a produção do epistemicídio de outros saberes, vistos como não hegemônicos. Nem de longe, significa negar a ciência como esforço da produção intelectual do humano, mas tensiona os porquês de ela não considerar a existência de outros conhecimentos e se negar com eles dialogar.

Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista “anticiência”; como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (SANTOS, 2007, p. 32-33).

Essa linha de raciocínio, ao se aproximar da temática central deste estudo de mestrado, nos leva a compreender como um único modo de pensar produziu/produz processos de exclusão de sujeitos que são quilombolas e que possuem alguma deficiência. A ciência moderna, ao compreender que há um conhecimento único e valoroso, também projeta o modelo pressuposto de quem é capaz de produzi-lo e dele se beneficiar. Quando pensamos que vivemos em uma sociedade repleta de preconceitos, passamos a analisar que a cor da pele de um determinado grupo social passou a ser um dispositivo para excluí-lo e para escravizá-lo. A deficiência também

foi assumida como outro dispositivo de exclusão, permitindo que a indolência do pensamento moderno projetasse a ideia de que somente um sujeito branco e sem deficiência seria capaz de produzir conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento social.

Cabe destacar que a indolência do pensamento moderno produz um conjunto de monoculturas que implica processos de inclusão daqueles que dela se assemelham e a exclusão daqueles que dela se distanciam. A monocultura do saber e do rigor científico defende que há um único saber rigoroso, qual seja o conhecimento científico. Com isso, despreza toda uma produção cultural que não passou por uma experiência positivista que reconhece somente como conhecimento o que pode passar por um experimento para ser observado, medido e quantificado.

Assim, promove-se a morte de conhecimentos alternativos, como muitos advindos das comunidades quilombolas, e das próprias necessidades específicas de aprendizagem de uma pessoa com deficiência. O aporte cultural produzido pelos quilombos em função das lutas contra o preconceito e o racismo dificilmente chegam às escolas, pois nela somente cabem os conhecimentos que foram legitimados pela ciência moderna. No caso da Educação Especial, conhecimentos como a Libras, o Braille, a orientação e a mobilidade, entre outros, acabam sendo conhecimentos de segundo porte quando a maioria dos alunos é vista como aquela que não precisa dele se apropriar.

Outra monocultura é a do tempo linear. Prega-se a ideia de que a história tem um único sentido e uma única direção. Essa monocultura contribui para que as histórias e as lutas firmadas pelos quilombos sejam negadas em favor da defesa de personagens históricos que a elite social elegeu como protagonista. No caso da Educação Especial, há um único tempo para aprender; portanto, quem não dá conta desse tempo passa a ser excluído também.

Santos (2008) também explica a monocultura da naturalização das diferenças. Segundo o autor, não sabemos pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais. Assim, outro modo de produzir ausências é “inferiorizar”. Desqualificar tudo o que não é uma alternativa ao hegemônico, por ser visto como inferior.

O autor, ao falar sobre o universalismo e a globalização, discute a monocultura da escala dominante. O universalismo é toda ideia ou entidade que é válida, independentemente do contexto no qual ocorre. Já a globalização é uma identidade que se expande no mundo e, ao expandir-se, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou as realidades rivais. Com isso, a realidade particular e a local passam a não ter dignidade, portanto, não vistas como alternativa crível a uma realidade global e universal. Para tanto, o global e o universal é o hegemônico. O particular e o local não contam, tendo em vista ficarem invisíveis, descartáveis e desprezíveis, frente a um único modo de compreender a realidade social.

Ainda sobre o já dito, Santos (2008) apresenta a monocultura do produtivismo capitalista, em que tudo o que não é produtivo dentro da lógica de mercado é considerado improdutivo ou estéril. Aqui, a maneira de produzir ausência é com a “improdutividade”. Por essa lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional e inquestionável.

Para combater essas monoculturas, o autor inspira reconhecer a existência de conhecimentos, experiências e necessidades negados pela racionalidade moderna, quando apresenta os pressupostos da sociologia das ausências e das emergências. A primeira promove a constituição, que tenta mostrar que o que não existe foi produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. Enquanto isso, a sociologia das emergências debate ações capazes de agregar o que foi reconhecido pela sociologia das ausências no cenário social. Por meio da sociologia das emergências,

[...] tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais de futuro, que são possibilidades emergentes e que são ‘descredibilizadas’ porque são embriões, porque não são coisas não muito visíveis. Nas ciências sociais, por exemplo, não gostamos das pistas, dos sinais (SANTOS, 2007, p. 37).

Segundo Santos (2007), por meio da sociologia das ausências e das emergências, podemos compor linhas de pensamento e de ação para enfrentamento à racionalidade moderna que prima pela valorização de conhecimentos hegemônicos, permitindo-nos conviver com uma ecologia de saberes que coloca vários conhecimentos para dialogarem, apontando alternativas para muitos problemas sociais (SANTOS, 2008).

Por meio dessas duas sociologias, o autor problematiza o combate às monoculturas apresentadas e propõe o reconhecimento de ecologias. A primeira delas fala da ecologia de saberes. Para Santos (2007), essa ecologia não significa menosprezar a Ciência. Essa linha de pensamento busca meios para fazê-la dialogar com o saber laico, os saberes populares, dos indígenas, dos quilombolas, da população urbana marginal, com o saber camponês.

Santos (2007) também propõe a ecologia das temporalidades, porque, embora haja um tempo linear, também existem outros tempos. Assim, conforme sua explicação (SANTOS, 2007, p. 34), "[...] é preciso deixar que cada forma de sociabilidade tenha sua própria temporalidade, porque, se vou reduzir tudo à temporalidade linear, estou afastando todas as outras coisas que têm uma lógica distinta da minha". Para tanto, não devemos deixar de reconhecer as temporalidades que atravessam a história de lutas e resistência dos quilombos e das pessoas com deficiências; devemos abandonar o pensamento indolente, que valora padrões de existência e linhas de pensamento que representam essa racionalidade.

Tanto a Educação Quilombola quanto a Educação Especial são alternativas de sociabilidade que possuem sua própria temporalidade e lógica, distintas daquelas que são comumente adotadas na sociedade. Se tentarmos reduzir essas formas de sociabilidade à temporalidade linear e à lógica dominante, afastaremos suas particularidades e ignoraremos suas necessidades e especificidades. É importante, portanto, que essas sociabilidades sejam reconhecidas em suas particularidades e tenham suas próprias temporalidades respeitadas e valorizadas na educação, de forma a garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Além disso, Santos (2007) reforça a ecologia do reconhecimento, que nos convoca a "[...] descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas" (SANTOS, 2007, p. 35), posto que "[...] as diferenças que permanecerem depois de eliminarmos as hierarquias são as que valem" (SANTOS, 2007, p. 35).

A Educação Especial e a Educação Quilombola são movimentos de resistência e de lutas contra hierarquias e desigualdades presentes na sociedade. Ao descolonizar

nossas mentes para questionar praticas excludentes, podemos reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferenças presentes em cada indivíduo, em vez de hierarquizá-las. É necessário que reconheçamos e celebremos as diferenças culturais, étnicas, linguísticas, cognitivas e físicas presentes na Educação Especial e na Educação Quilombola, em vez de tentar normalizá-las ou padronizá-las. Somente quando eliminarmos as hierarquias e valorizarmos as diferenças que permanecerem, poderemos garantir uma educação inclusiva, equitativa e que respeite as particularidades de cada aluno.

Diante disso, não podemos pensar o território quilombola como menos significativo, mas sim abrindo as possibilidades dos saberes nele produzido para outras escalas locais, nacionais e globais. Para Santos (2007, p. 36), “[...] hoje temos de ser capazes de trabalhar entre as escalas, articular análises de escalas locais, globais e nacionais”. Possuem particularidades e necessidades específicas em diferentes escalas, desde a escala local até a escala global. É importante, portanto, que a educação dessas comunidades seja pensada e desenvolvida considerando as múltiplas escalas em que estão inseridas, e que as análises e estratégias sejam articuladas considerando essas diferentes escalas.

Para a Educação Quilombola, é necessário considerar as particularidades das comunidades quilombolas locais, suas formas de vida, seus saberes e suas tradições, mas também as questões políticas, sociais e econômicas que afetam a comunidade em nível nacional e global. Da mesma forma, na Educação Especial, é preciso considerar as necessidades específicas dos alunos em diferentes escalas, desde a escala local da escola até a escala global dos direitos humanos e da inclusão social.

Ao trabalhar entre as escalas, é possível articular análises e estratégias que abordem os desafios enfrentados por essas comunidades em diferentes contextos, buscando soluções mais efetivas e garantindo uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os alunos, independentemente de origem, etnia, cultura, gênero ou capacidade.

Boaventura de Sousa Santos chama de ecologia das produtividades locais, desacreditadas pela economia capitalista, porque nelas há produção de conhecimentos e de cultura. Segundo o autor, ecologia das produtividades locais

[...] consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou desacreditou (SANTOS, 2007, p.36).

Tanto a Educação Especial quanto a Educação Quilombola foram historicamente marginalizadas e desacreditadas pela ortodoxia dominante, que as considerava inferiores ou deficientes em relação às formas hegemônicas de educação. Assim, a recuperação e a valorização dessas formas de educação são essenciais para garantir a diversidade e a pluralidade na educação.

Da mesma forma, a recuperação e a valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária, entre outras formas de organização social e econômica, são importantes para promover a diversidade e a pluralidade na produção e no trabalho, além de valorizar outras formas de conhecimento e saberes locais.

Ao relacionar essas questões com a Educação Especial e a Educação Quilombola, é possível perceber a importância de valorizar as formas de conhecimento, saberes e práticas presentes nessas comunidades, como também de promover a inclusão e a participação plena de todos os indivíduos, independentemente de suas características e habilidades. É preciso, portanto, recuperar e valorizar as formas de educação e produção presentes nas comunidades quilombolas e nas organizações que atuam com a Educação Especial, promovendo a diversidade e a pluralidade na sociedade como um todo.

Percebemos que historicamente o movimento negro enfrentou várias batalhas para garantir a educação como forma de ascensão social e, assim, combater uma identidade comumente estigmatizada herdada do período escravista. Mais ainda, ele teve que se enveredar por uma luta bem mais complicada – construir uma identidade não estigmatizada, necessária para a consolidação de um grupo étnico no sentido político. Esta afirmação identitária fez com que a luta pela inclusão do estudo da história e da cultura negras nos currículos escolares fosse a garantia da aceitação da identidade cultural dos negros (GATINHO, 2008, p. 50-51).

Ao longo da história, o movimento negro teve que enfrentar várias batalhas para garantir que a educação fosse vista como uma forma de ascensão social e, ao mesmo tempo, combater a estigmatização da identidade negra que foi herdada do período

escravista. Além disso, a construção de uma identidade não estigmatizada foi uma luta ainda mais difícil e crucial para a consolidação de um grupo étnico no sentido político. Dessa forma, a inclusão do estudo da história e cultura negras nos currículos escolares tornou-se uma garantia da aceitação da identidade cultural dos negros.

A inclusão do estudo da história e cultura negras nos currículos escolares é uma das formas de reconhecimento e valorização da cultura negra. Essa luta por reconhecimento é importante para a formação de uma identidade positiva e não estigmatizada dos negros, o que é fundamental para a consolidação do grupo étnico no sentido político. Através da educação, os negros conseguem empoderar-se e afirmar-se como parte fundamental da sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

É importante destacar que a inclusão do estudo da história e cultura negras nos currículos escolares ainda é uma luta constante, pois muitas vezes é vista como uma questão secundária e não prioritária. No entanto, essa luta é fundamental para a valorização e o reconhecimento da cultura negra e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 4 A PRODUÇÃO DOS DADOS POR MEIO DE PRESSUPOSTOS QUALITATIVOS E EXPLORATÓRIOS

*Inclassificáveis*

*Que preto, que branco, que índio o quê?*  
*Que branco, que índio, que preto o quê?*  
*Que índio, que preto, que branco o quê?*  
*Que preto branco índio o quê?*  
*Branco índio preto o quê?*  
*Índio preto branco o quê?*  
*Aqui somos mestiços, mulatos*  
*Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás*  
*Crilouros, guaranisseis e judárabes*  
*Aqui somos mestiços, mulatos*  
*Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás*  
*Crilouros, guaranisseis e judárabes*  
*Orientupis, orientupis*  
*Ameriquítalos luso-nipo caboclos*  
*Orientupis, orientupis*  
*Ameriquítalos luso-nipo caboclos*  
*Orientupis, orientupis*  
*Iberibárbaros indo-ciganagôs*  
*Orientupis, orientupis*  
*Iberibárbaros indo-ciganagôs*  
*Somos o que somos*  
*Somos o que somos*  
*Inclassificáveis*  
*Inclassificáveis*  
*Não tem um, tem dois*  
*Não tem dois, tem três*  
*Não tem lei, tem leis*  
*Não tem vez, tem vezes*  
*Não tem deus, tem deuses*  
*Não há sol a sós*  
*Aqui somos mestiços, mulatos*  
*Cafuzos, pardos, tapuias, tupinamboclos*  
*Americanarataís, yorubárbaros*  
*Somos o que somos*  
*Somos o que somos*  
*Inclassificáveis*  
*Inclassificáveis (Inclassificáveis)*  
*Somos o que somos*  
*Somos o que somos*  
*Inclassificáveis*  
*Inclassificáveis*  
*Que preto, que branco, que índio o quê?*  
*Que branco, que índio, que preto o quê?*  
*Que índio, que preto, que branco o quê?*  
*Não tem um, tem dois*  
*Não tem dois, tem três*  
*Não tem lei, tem leis*  
*Não tem vez, tem vezes*  
*Não tem deus, tem deuses*  
*Não tem cor, tem cores*

*Não há sol a sós*  
*Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)*  
*Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)*  
*Caribocarijós, orientapuias (Não há sol a sós)*  
*Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)*  
*Chibarroados, mesticigenados (Não há sol a sós)*  
*Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)*  
*Somos o que somos (Não há sol)*  
*Somos o que somos (A sós)*  
*Inclassificáveis (Não há sol)*  
*Inclassificáveis (A sós)*  
*Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)*  
*Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)*  
*Caribocarijós, orientapuias (Não há sol a sós)*  
*Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)*  
*Chibarroados, mesticigenados (Não há sol a sós)*  
*Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)*  
*Não há sol a sós*  
*Não há sol a sós*  
*Não há sol a sós*  
 (ANTUNES, 1996)

A letra de música que abre a presente seção, escrita por Arnaldo Antunes, reitera o quanto o ser humano é plural e diverso e como essa diversidade evidencia a potência da vida, por isso precisamos valorizar tal questão em sociedade. Diante disso, esta parte da dissertação se destina a discorrer sobre a metodologia que conduz este estudo de mestrado, apresentando os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a investigação, assim como os procedimentos adotados pelo pesquisador para a produção dos dados.

A seção de metodologia tem o objetivo de situar o leitor sobre o planejamento que o pesquisador constituiu para os dados da pesquisa. Por método, entendemos caminho que se trilha para alcançar um determinado fim, “[...] atingir-se um objetivo; para os filósofos gregos metodologia era a arte de dirigir o espírito na investigação [...]”(PINTO, 2009, p. 4). Em assim sendo, organizamos nosso pensamento com os pressupostos da pesquisa qualitativa, da pesquisa exploratória e o caminho adotado pelo pesquisador para a produção dos dados, situação que perpassa pelos procedimentos, pela delimitação do campo de pesquisa, pelos participantes, pelo período de coleta, pelos instrumentos de registro e os modos como os dados serão organizados, categorizados e interpretados.

#### 4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Considerando que o presente estudo tem como objetivo compreender como vêm se constituindo os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em duas unidades de ensino localizadas em território remanescente de quilombos da rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES, optamos por realizá-lo por meio dos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Segundo Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa é uma metodologia que objetiva compreender e interpretar os modos e os arranjos que pessoas/grupos/comunidades utilizam para lidar com a vida social, apoiando-se em dados subjetivos que se expressam por meio de falas, pensamentos, registros, observação do campo de trabalho, ou seja, informações que não podem ser quantificadas.

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30-31).

A pesquisa qualitativa não tem o objetivo de encontrar respostas únicas para as questões investigadas, mas os pensamentos plurais, as possibilidades interpretativas, as alternativas e as ideias adotadas pelas pessoas para lidar e conviver com as demandas a elas apresentadas pela conjuntura social, bem como interpretá-las.

Por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende, argui e interpreta os dados a partir de análise feita de forma detalhada, buscando compreender as diferentes maneiras como as pessoas convivem socialmente e lidam com as questões que as atravessam, descortinando novos caminhos para a produção de conhecimentos, implicando, no caso da Educação, a compreensão sobre diferentes questões que perpassam na mediação da aprendizagem e na função social da escola, pelo olhar e pelas ações daqueles que praticam/vivenciam esse cotidiano.

Assim, permitindo uma visão da realidade social, a pesquisa qualitativa implica não o desejo de respostas ou prerrogativas aprioristicamente pensadas pelo pesquisador, mas os modos como as pessoas envolvidas na investigação, os documentos, as imagens, entre outras fontes, realizam narrativas, pensamentos, silêncios, dúvidas,

sobre modos de lidar com a vida cotidiana para o investigador responder à problemática de pesquisa que move seu estudo.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é aquele que compõe um contexto dialógico com as fontes, com o intuito de indagar os dados para promover a sua organização e a arguição sobre eles, por meio do olhar crítico e das contribuições teóricas levantadas pela revisão de literatura e dos autores convidados a fundamentar a pesquisa.

Portanto, na procura de uma descrição mais esmiuçadora, o pesquisador procura, na pesquisa qualitativa, entender, por fontes que emitem olhares subjetivos, os mais variados contextos, educacional ou não. Trata-se de um caminho que não perpassa somente a descrição da realidade, mas um trajeto que se distancia de um olhar aligeirado para buscar a interação entre a intenção de pesquisa, o método e os procedimentos, no intuito de produzir conhecimentos sobre a problemática de investigação.

#### 4.2 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Esta investigação de mestrado se agrega aos pressupostos da pesquisa qualitativa e ao método da pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória é uma técnica utilizada para investigar um tema ou problema pouco conhecido, com o objetivo de identificar novas questões e hipóteses para pesquisas futuras. Gil (2019) explica que a pesquisa exploratória é especialmente útil em situações em que há pouca informação sobre o tema em questão e pode ser considerada um primeiro passo para a realização de pesquisas mais aprofundadas.

Gil (2002) complementa que a pesquisa exploratória não busca a obtenção de resultados conclusivos ou definitivos, mas sim informações que possam ser utilizadas como ponto de partida para pesquisas futuras. Visa "[...] explorar um assunto ou problema ainda desconhecido, sem que se tenha um conhecimento prévio suficiente que permita uma formulação precisa de hipóteses ou questões de pesquisa" (GIL, 2002, p. 41).

Cervo e Bervian (1996, p.49) destacam que a pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa preliminar que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema ou tema que se pretende estudar, além de fornecer subsídios para a elaboração de hipóteses ou definição de variáveis a serem estudadas.

A pesquisa exploratória pode ser realizada por meio de diferentes técnicas de coleta de dados, como revisão bibliográfica, entrevistas, questionários e observação. Gil (2019) ressalta que a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados pode ser especialmente útil na pesquisa exploratória, permitindo que se obtenha uma visão mais abrangente do tema em questão.

É importante destacar que a pesquisa exploratória não deve ser vista como um fim em si mesma. Gil (2002, p. 41) afirma que "[...] os resultados de uma pesquisa exploratória são indicativos, nunca conclusivos", ou seja, é necessário que a pesquisa exploratória tenha continuidade por outras modalidades de pesquisas, como a pesquisa descritiva e a pesquisa experimental, para que se possam obter resultados mais conclusivos e precisos.

Em resumo, a pesquisa exploratória é um método de investigação importante para a identificação de novos temas e problemas a serem pesquisados, permitindo que se obtenham informações para a realização de pesquisas mais aprofundadas. A utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados e a realização de outras pesquisas complementares são fundamentais para que se possa obter resultados mais precisos e conclusivos.

#### 4.3 O CAMPO DE PESQUISA: A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BOA ESPERANÇA E CACIMBINHA

A comunidade de Boa Esperança e Cacimbinha é formada em sua maioria por negros, descendentes de negros escravizados que constituíram os quilombos no município de Presidente Kennedy/ES.

Na tradição oral, existem duas versões que explicam a origem das comunidades. Uma menos aceita indica que suas populações são remanescentes de quilombos formada por escravizados que fugiram do estado do Rio de Janeiro, provavelmente dos

engenhos de cana-de-açúcar da cidade de Campos dos Goytacazes. A outra diz que as terras teriam sido doadas a um escravizado alforriado como recompensa pelos bons serviços prestados durante os anos. Ele (com suas cinco esposas) teria originado todas as famílias.

As primeiras casas da região eram construídas de tábuas. Tratava-se de construções bem simples. Segundo a tradição oral, as pessoas se casavam entre parentes, primos e primas, tios e sobrinhas, havendo até caso de casamento entre irmãos. Os primeiros habitantes alimentavam-se da caça, da pesca e dos produtos cultivados na comunidade. As pessoas que aprenderam a ler e a escrever pagavam professores de outras comunidades, pois não havia professores no território.

Os moradores das comunidades quilombolas vivem do trabalho do corte de cana-de-açúcar, nas lavouras de abacaxi e mandioca, realizando serviços que dominam o mercado de trabalho temporário na região. Responsáveis por manter viva a cultura e a tradição das comunidades rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, as comunidades quilombolas de Presidente Kennedy, localizadas em Cacimbinha e Boa Esperança, interior do município, abrigam cerca de setecentas famílias. Foi, em 2005, que as comunidades tiveram o território reconhecido e certificado pela fundação Palmares.

Uma grande conquista foi o reconhecimento da Lei que torna a data “20 de novembro o Dia da Consciência Negra” ponto facultativo no município de Presidente Kennedy. Também é comemorada, nas escolas da comunidade, promovendo o resgate cultural e a interação com a comunidade local.

A comunidade vem passando por melhorias significativas em sua infraestrutura, como calçamento de ruas, redes elétricas e de abastecimento de água, internet gratuita, posto de saúde e aumento do transporte coletivo escolar. Ressaltamos que esses benefícios melhoram a qualidade de vida da população quilombola e fortalecem a educação, viabilizando maior acesso à escola, revigorando e incentivando o protagonismo social e cultural a região.

Por intermédio de projetos realizados com prefeitura, empresas e órgãos governamentais, as comunidades obtiveram melhoria no desenvolvimento social,

destacando-se o projeto “Agricultura Familiar” (parceria com a prefeitura). Com isso, moradores da comunidade produzem alimentos em suas terras e, uma vez por semana, vendem na feira organizada no centro do próprio município.

Atualmente, as comunidades estão inseridas no projeto “Educação Ambiental da Shell do Brasil” (QUIPEA), em parceria com a consultoria ambiental. Esse projeto visa fortalecer lideranças nas comunidades como condicionante para licença de exploração de petróleo exigido pelo IBAMA.

#### **4.3.1 As escolas quilombolas das comunidades de Boa Esperança e Cacimbinha**

- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pluridocente “Jiboia”

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pluridocente “Jiboia” está localizada na comunidade de Boa Esperança, zona rural do município de Presidente Kennedy, região sul do estado do Espírito Santo. Atende educandos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (1º segmento EJA). Fica a uma distância de 9,48 Km da sede do município, passando pela comunidade de Santana Feliz. A escola atende crianças da comunidade local (Boa Esperança) e vizinhas: Jiboia, Santana Feliz, Cacimbinha, Arueira, São Salvador, Liberdade e Pedra que Mela.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, foi criada pelo Decreto nº 2.098/1955 e Ato de Aprovação Resolução C.E.E/ES nº41/1975, de 28 de novembro de 1975. Segundo relatos de uma professora antiga na região e de moradores, a escola de Jiboia foi criada há mais de 66 anos, por meio da iniciativa da Professora Gemilce Silva que dava aulas na casa de pais de alunos na comunidade. Nesse tempo, as famílias serviam a merenda e as professoras Gemilce e Agna (outra docente que passou a ser inserida na unidade escolar) também contribuía de todas as formas possíveis na realização de todas as atividades escolares, inclusive no momento de recreio. No decorrer das gestões, servidores foram contratados para lidar com a merenda escolar.

Desde a criação da escola, Dona Gemilce (conhecida como Gege), com as famílias dos alunos, expôs a necessidade de um lugar para lecionar. Com isso, o morador da comunidade chamado Romildo Costa fez a doação de um pequeno terreno, onde foi construído um cômodo de tamanho razoável para a formação da primeira turma.

Com o passar do tempo, a Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy construiu a escola, possuindo uma sala de aula ampla, uma cozinha e um banheiro. A escola, na época, foi feita de tijolos e coberta de telhas, apresentando melhoria na estrutura para a formação dos estudantes.

A escola então recebeu o nome de Gibóia (com “G”), em homenagem a Dona Gemilce Silva, uma das primeiras professoras e fundadora, como já dito. Com o acordo ortográfico de 1990, passou para a grafia “Jiboia”. Nesse período, o Sr. José Hora fez uma importante doação de mais um pedaço de terra (anexo à área), o que contribuiu para a ampliação e as melhorias, possibilitando a construção de mais um banheiro e mais uma sala de aula ampla.

O Sr. José Hora foi um líder comunitário de influência e, por ter a confiança do território, atestava a folha de presença dos funcionários e ajudava os professores a estimular os alunos quanto aos estudos e ao comportamento social. Residia ao lado da escola, apoiando as iniciativas que visavam ao atendimento dos alunos e da comunidade. Infelizmente, em outubro de 2021, o Sr. José Hora faleceu de Covid-19.

Assim, atualmente a escola conta com duas salas de aula amplas, dois banheiros (sendo um feminino e um masculino), uma cozinha, um refeitório e uma pequena área de lazer para as crianças. Com o espaço físico citado, a EMEF Jiboia atende à Educação Infantil (Pré I e II), no período vespertino; ao Ensino Fundamental I (1º e 2º ano), no período matutino, e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º Segmento, no período noturno.

- A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Orci Batalha”

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) “Orci Batalha” é localizada na comunidade rural de Cacimbinha e atualmente recebe alunos da comunidade local e adjacentes, como Boa Esperança, Santana Feliz, Alto Criador

e Jiboia. É uma escola que atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental anos iniciais e à EJA (1º e 2º segmento).

Segundo o PPP da escola, o corpo docente é constituído por professores do município de Presidente Kennedy e de cidades vizinhas, como Marataízes, Itapemirim, São Francisco, Vargem Alta e Cachoeiro de Itapemirim. Todos possuem graduação e especialização em sua respectiva área de atuação. Na medida do possível, buscam aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos, palestras, entre outras atividades.

Com isso, há uma sala de aula mais ampla e duas com espaços mais reduzidos, todas arejadas. As mesas e as cadeiras estão em bom estado de conservação. A escola passa por reforma em sua estrutura física.

Devido à falta de secretaria escolar na unidade de ensino, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação organizar e atualizar a documentação dos alunos, bem como da escola de maneira mais ampla.

Em 1998, a escola foi dada como inaugurada na gestão do prefeito Paulo dos Santos Burguês, mas nunca funcionou. Foi reinaugurada em 14 de março de 2004, na gestão do prefeito Aluizio Carlos Corrêa, após passar por uma reforma, ser murada e equipada para atender aos estudantes. Em 2016, passou por mais uma reforma, com cozinha revestida por azulejos, instalação de ar-condicionado nas salas de aula, construção de *playground* (escorregador, balanço e gangorra), recebendo máquina de xerox, novas mobílias e equipamentos, além de ser gradeada, para mais proteção contra furtos.

O nome da escola é em homenagem ao falecido senhor Orci Batalha, um quilombola nato, que ajudou muita gente da comunidade, em especial no processo educacional, doando um lote para construção da escola. Segundo informações, ele tomou essa iniciativa por presenciar as dificuldades encontradas pelas crianças para terem acesso à escola, pois tinham que sair muito cedo de casa para estudar em comunidades vizinhas. Dessa forma, o aprendizado não surtia efeito ocasionando índices de reprovação e de evasão escolar. A EMEIEF “Orci Batalha” tem como Ato de Criação, o Decreto nº 078/02, de 26/12/2002, Ato de Aprovação Resolução CEE/ES nº 41/1975, de 28 de novembro de 1975.

#### 4.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS NAS COMUNIDADES E ESCOLAS APRESENTADAS

Para o desenvolvimento do estudo, trabalhamos com fases que se correlacionam e nos ajudam a compor dados, visando responder à problemática da investigação. A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, em 22 de dezembro de 2021, por intermédio do Parecer nº 5.185.214, estando apta para iniciar a fase de pesquisa de campo.

##### **4.4.1 Solicitação à rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES, às comunidades e às escolas para a realização da pesquisa**

Nessa fase, realizamos as seguintes ações: pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES, à liderança comunitária e aos responsáveis pela escola. Para início da pesquisa, foi constituída uma reunião com a Secretária de Educação, juntamente com sua equipe técnico-pedagógica, para apresentação do estudo e dos procedimentos pertinentes ao trabalho realizado. A secretária, após a apresentação, mostrou-se interessada e disponível para quaisquer eventualidades e ajuda no decorrer da pesquisa.

Nas comunidades quilombolas, o processo de autorização perpassou por caminhos diversos. A liderança das comunidades, em reunião previamente marcada, relatou que muitos têm interesse em pesquisar os quilombos, porém poucos são os que dão algum retorno para as comunidades. Relatou que alguns pesquisadores tratam de forma imparcial o processo de investigação e somente colhem informações que lhes são convenientes.

Diante disso, como pesquisador deste estudo, apresentamos o trabalho, firmamos o compromisso em dar devolutiva à comunidade sobre os dados, evidenciando as contribuições para a comunidade em forma de artigos a serem publicados em congressos, periódicos e livros.

Dialogamos sobre o interesse em fortalecer a visibilidade da comunidade e expor o cenário pesquisado em momentos de formação com os professores da rede municipal de Presidente Kennedy/ES, trabalhando a interface entre a Educação Especial e Educação Quilombola. A liderança informou sobre a necessidade de o estudo contribuir para a visibilidade da comunidade, no sentido de se escrever um livro sobre a história contada por eles. Assim, autorizou a pesquisa e nos deu autorização para iniciar o processo de produção dos dados.

Tratando-se da autorização das escolas, o contato ocorreu por chamada de vídeo, pois, no período em que agendamos a visita, a escola se encontrava fechada, assim como todas as escolas do município, tendo em vista o período de isolamento social, produzido pela pandemia da Covid-19. Na ocasião, conversamos com as diretoras sobre os principais pontos do projeto e explicamos a metodologia de pesquisa: o estudo exploratório. Além disso, externamos nossa intenção em realizar entrevistas com os professores responsáveis pelos alunos e com esses sujeitos. As diretoras mostraram interesse pela investigação e afirmou o suporte necessário para que a pesquisa acontecesse.

#### 4.4.2 Consulta documental

Outra fase da pesquisa perpassa pela consulta documental. Realizamos a solicitação de documentos à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES, conforme expresso no Quadro 3. Foi protocolada a solicitação dos documentos, sendo toda a documentação entregue ao pesquisador pela equipe técnico-pedagógica do referido órgão central.

Quadro 3 – Documentos solicitados à Secretaria Municipal de Educação

DOCUMENTO
Proposta curricular das escolas quilombolas
Documentos relativos à Educação Especial
Documentos relativos à Educação Quilombola.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Essa fase nos permitiu ter uma análise das normativas/orientações legais que subsidiam ações pedagógicas nas escolas investigadas. Além disso, buscamos também analisar documentos das escolas pelas seguintes fontes:

Quadro 4 – Documentos elaborados pelas unidades de ensino

FONTE
Projetos Políticos Pedagógicos das escolas
Planos de ação das escolas

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Toda a documentação relativa às unidades de ensino está no acervo da escola, portanto, foi solicitada por intermédio de um *e-mail* endereçado à direção escolar. Por meio da documentação, procuramos compreender a política educacional adotada pela municipalidade, com destaque para as direcionadas à Educação Especial e à Educação Quilombola, tendo o cuidado de analisar suas interfaces, caso houvesse.

#### **4.4.3 Entrevistas com os profissionais da escola e a liderança da comunidade para entender a interface entre Educação Especial e Educação Quilombola**

Além dos momentos de observação, buscamos criar uma rede de escuta com os profissionais da escola (por meio de entrevistas semiestruturadas), visando compreender as ações que potencializam a inclusão dos estudantes nas escolas e os desafios que transversalizam o processo. As entrevistas seguem um roteiro semiestruturado, abrindo possibilidades para que outras questões sejam abordadas. Nesse roteiro, o pesquisador teve a ética necessária para não promover a exposição dos participantes e nem mesmo os colocar em situações de desconforto.

#### **4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Temos como participantes da investigação: a) uma destacada liderança proveniente das comunidades, cuja experiência e conhecimentos são fundamentais para a condução deste estudo, a liderança atende as duas comunidades; b) dois dedicados professores do ensino comum, cuja contribuição é de extrema importância para uma análise abrangente e precisa dos dados obtidos, utilizamos como critério os professores cujo a turma consta uma matrícula de um aluno público-alvo da Educação Especial; c) uma diretora comprometida e experiente, cujo papel é fundamental para orientar e apoiar a equipe. É importante ressaltar que infelizmente as escolas

investigadas enfrentam a ausência de profissionais especializados, cuja presença é essencial para o atendimento do público-alvo da Educação Especial.

#### 4.6 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DE DADOS

O período de produção dos dados compreende de setembro de 2022 a dezembro do mesmo ano. As observações aconteceram duas vezes por semana (quartas e sextas-feiras), compondo subsídios para a produção de dados da pesquisa. As entrevistas foram previamente agendadas, sendo realizadas a partir da disponibilidade dos envolvidos, com duração média de 1 hora cada entrevista.

#### 4.7 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO

Como instrumentos de registro, adotamos o diário de campo e celular para gravação e registros fotográficos durante os momentos de observação e entrevistas. Os instrumentos de registro são elementos importantes em uma pesquisa, pois possibilitam o registro dos dados coletados e contribuem para a organização e análise deles.

As entrevistas são uma técnica de coleta de dados qualitativa, em que o pesquisador realiza perguntas abertas e semiestruturadas para os participantes. Diferentemente dos questionários, as entrevistas permitem uma interação mais próxima e pessoal entre o pesquisador e o entrevistado, possibilitando o aprofundamento em questões mais complexas e a compreensão dos contextos e experiências dos participantes.

As observações são uma técnica de coleta de dados que consiste na observação direta do comportamento e das interações dos participantes em determinado contexto. As observações podem ser realizadas de forma participante ou não participante, dependendo da relação do pesquisador com o contexto observado.

A análise documental é outra técnica de coleta de dados qualitativa, que consiste na análise de documentos, como relatórios, atas, diários, entre outros. A análise documental é útil para investigar processos históricos e institucionais, além de possibilitar a triangulação dos dados coletados por outras técnicas.

É importante que o pesquisador selecione os instrumentos de registro adequados aos objetivos da pesquisa e às características dos participantes e contexto estudados. Além disso, é fundamental que os instrumentos sejam validados e testados previamente, para garantir a qualidade dos dados coletados.

#### 4.8 A ORGANIZAÇÃO, A CATEGORIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados provenientes das entrevistas foram transcritos e se juntaram àqueles oriundos da observação que estão registrados no diário de campo. Esses dados também se juntaram aos documentos consultados. De posse de todo material coletado, foi realizada a leitura e foram selecionadas as informações que respondem à problemática da pesquisa. Esses dados foram organizados em categorias para análise a partir do olhar crítico do pesquisador, do referencial teórico e da revisão de literatura.

A organização, a categorização e a análise dos dados é uma etapa crucial em uma dissertação. Essa etapa envolve a transformação dos dados brutos em informações compreensíveis e significativas.

Para Gil (2019), a organização dos dados implica selecionar e ordenar os dados coletados em função das questões e dos objetivos definidos da pesquisa. É importante lembrar que a organização dos dados pode ser feita de diferentes formas, por meio de tabelas, gráficos ou quadros.

Após a organização dos dados, é necessário proceder com a categorização. Segundo Gil (2002, p. 151), categorizar consiste em agrupar os dados em categorias ou classes, com base nas semelhanças e diferenças que emergem da análise dos dados. Cervo e Bervian (1996, p. 132) complementam que a categorização é importante para a identificação de padrões e regularidades nos dados, possibilitando a elaboração de inferências e conclusões.

Por fim, a análise dos dados é o processo de interpretação e inferência dos resultados obtidos por meio da organização e categorização dos dados. Gil (2019) destaca que a análise dos dados deve ser realizada em função dos objetivos da pesquisa e dos aspectos relevantes identificados na revisão de literatura.



## 5 A ANÁLISE DOS DADOS

*Preto cismado*

Você diz desinfeliz  
 Que somos pretos cismados  
 Muito ensimesmados  
 Pro teu prisma mestiço  
 Você diz que racismo num é isso  
 Pasmé, primo, mas quem cisma é o estado  
 Você diz, mas aí, nem cisque pro nosso lado  
 Desta lista, nos risque, disque pra outro pardo  
 Voce diz, você diz (você diz, você diz, você diz)  
 Você diz desinfeliz  
 Que somos pretos cismados  
 Muito ensimesmados  
 Pro teu prisma mestiço  
 Você diz que racismo num é isso  
 Pasmé, primo, mas quem cisma é o estado  
 Você diz, mas aí, nem cisque pro nosso lado  
 Desta lista, nos risque, disque pra outro pardo  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 Revolução  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 Gênero, cor, religião  
 E todo dia toda hora outra treta se transforma  
 Em mais um que chegará para lutar  
 Que venham guerreiros, guerreiras de mira certa  
 O alvo é um mundo onde possa se amar  
 Não vou arregar, não vou me entregar  
 Se é o que eles querem vão ficar no desejo  
 Sou forte, sou preto  
 Sou filho dos guetos, dos reinos Savanas eu sou brasileiro  
 Eu vejo o descaso são mortes desprezo  
 Muleque que morre pra nós pesadelo, pra eles notícia  
 Mais um que foi riscado pela policia  
 Afaste seu racismo pra lá  
 Suas forças e suas regras já não podem  
 Parar a revolução  
 Você diz  
 Que eu sou uma preta cismada  
 Que não ri da sua piada racista e machista, diz  
 Que a minha dor não é nada  
 E acha até engraçada  
 Quer ser meu carma infeliz, não, não  
 Eu sou a voz encarnada de todas essas quebradas  
 Onde a polícia é juiz, alvo marcado de giz  
 Alvejada, quando não  
 Alvejante clareia tudo que eu fiz, né não?  
 Herança da escravidão, apropriação te fez um jão  
 Que só enxerga o próprio umbigo  
 E vai falar que tem amigo negão  
 Mas quando encontra um na rua

Grita: Perigo!  
 Ouça o que eu digo  
 Não é teoria a falsa abolição que não me trouxe melhoria  
 Coisificam o meu corpo todo dia, resisto, pobre, preta, periferia!  
 Feito a cena triste e violenta de um assalto  
 Me sinto rendido, vítima de mãos ao alto  
 Penso estar cercado, acuado, tô fudido!  
 Eu que sou lesado e visto como bandido  
 Olhos me espreitam, calculam meus movimentos  
 Fui sentenciado a viver feito detento  
 Sou espionado, vigiado, pelos cachorro grande  
 Firmo a cabeça pra que nada aqui desande  
 Meu pai caçador me falou dessa trilha  
 Me fez flechador pra enfrentar a guerrilha  
 Olho para os lados todo mundo quase cego  
 De cabeça baixa vão teclando sob o ego  
 Pra onde correr, escapar da injustiça?  
 Aqui não tem boi, eles querem carniça  
 Não rezo sua missa, meu instinto é selvagem  
 A fé que existe em mim, leva o nome de coragem  
 Você diz desinfeliz  
 Que somos pretos cismados  
 Muito ensimesmados  
 Pro teu prisma mestiço  
 Você diz que racismo num é isso  
 Pasmé, primo, mas quem cisma é o estado  
 Você diz, mas aí, nem cisque pro nosso lado  
 Desta lista, nos risque, disque pra outro pardo  
 Você diz desinfeliz  
 Que somos pretos cismados  
 Muito ensimesmados  
 Pro teu prisma mestiço  
 Você diz que racismo num é isso  
 Pasmé, primo, mas quem cisma é o estado  
 Você diz, mas aí, nem cisque pro nosso lado  
 Desta lista, nos risque, disque pra outro pardo  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação (revolução)  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 Gênero, cor, religião  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 Não posso acreditar que existe um  
 Deus que feche com a segregação  
 (PEREIRA, BRECHÓ E REIS, 2015).

Iniciamos esta seção com a letra da música *Preto Cismado*, interpretada pela banda brasileira *Aláfia*. O texto aborda as angústias e o sofrimento vivenciados pelos negros na sociedade brasileira, além de outros temas como a violência policial, a falta de oportunidades e a invisibilidade social enfrentada pelos sujeitos mencionados. Ao mesmo tempo que denuncia as injustiças e a opressão, também é um manifesto de resistência e de luta. A banda *Aláfia* usa sua arte para mostrar que a cultura negra é forte, resistente e que é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A letra é uma reflexão sobre a história e a cultura negra, mostrando a importância de valorizar e preservar essa herança. É uma obra que transcende a arte e se torna um manifesto político. É um chamado para que todos nos engajemos na luta contra o racismo e a opressão, buscando a construção de uma sociedade mais inclusiva.

O texto, além das questões explicitadas, desempenha um papel fundamental para refletirmos sobre os processos de inclusão social e escolar que perpassam a vida de pessoa com deficiência que também é quilombola. A letra nos faz pensar na discriminação e na marginalização enfrentada por esses indivíduos em virtude dos modos como a sociedade normativa e excludente lida com suas múltiplas identidades. Ao ouvir a música, a pessoa com deficiência e quilombola pode encontrar, na expressão artística, interações com suas experiências e lutas diárias, expressando seu pertencimento nos enfrentamentos contra qualquer forma de discriminação.

A mensagem de resistência e revolução ajuda as pessoas com deficiências e quilombolas a reafirmar sua força e se empoderar para enfrentar narrativas estereotipadas e opressoras. Por meio dessa composição, esses sujeitos encontram uma voz coletiva que os encoraja a lutar por justiça, igualdade e reconhecimento de seus direitos. A canção se torna uma ferramenta de inspiração, proporcionando possibilidade de encorajamento para enfrentar os desafios cotidianos que contêm as marcas do racismo e do capacitismo, questões diárias que atravessam a história das pessoas aqui mencionadas.

Diante disso, esta parte da dissertação tem a finalidade de apresentar a discussão dos dados coletados, de modo a permitir que o leitor compreenda os resultados obtidos e os apontamentos a que o pesquisador chegou. É importante ressaltar que esse momento da pesquisa acadêmica deve ser fundamentada nas teorias e nas referências que a embasam, a fim de possibilitar reflexões sobre a temática e abrir caminhos para futuras investigações.

Na análise de dados da dissertação, é possível identificar comunalidades e particularidades das modalidades de ensino retratadas (Educação Especial e Educação Quilombola), assim como as potencialidades e os desafios enfrentados por alunos e professores em atuação nos cenários pesquisados. Pode-se também

analisar políticas públicas educacionais existentes e aquelas necessárias para a promoção de processos educativos com qualidade.

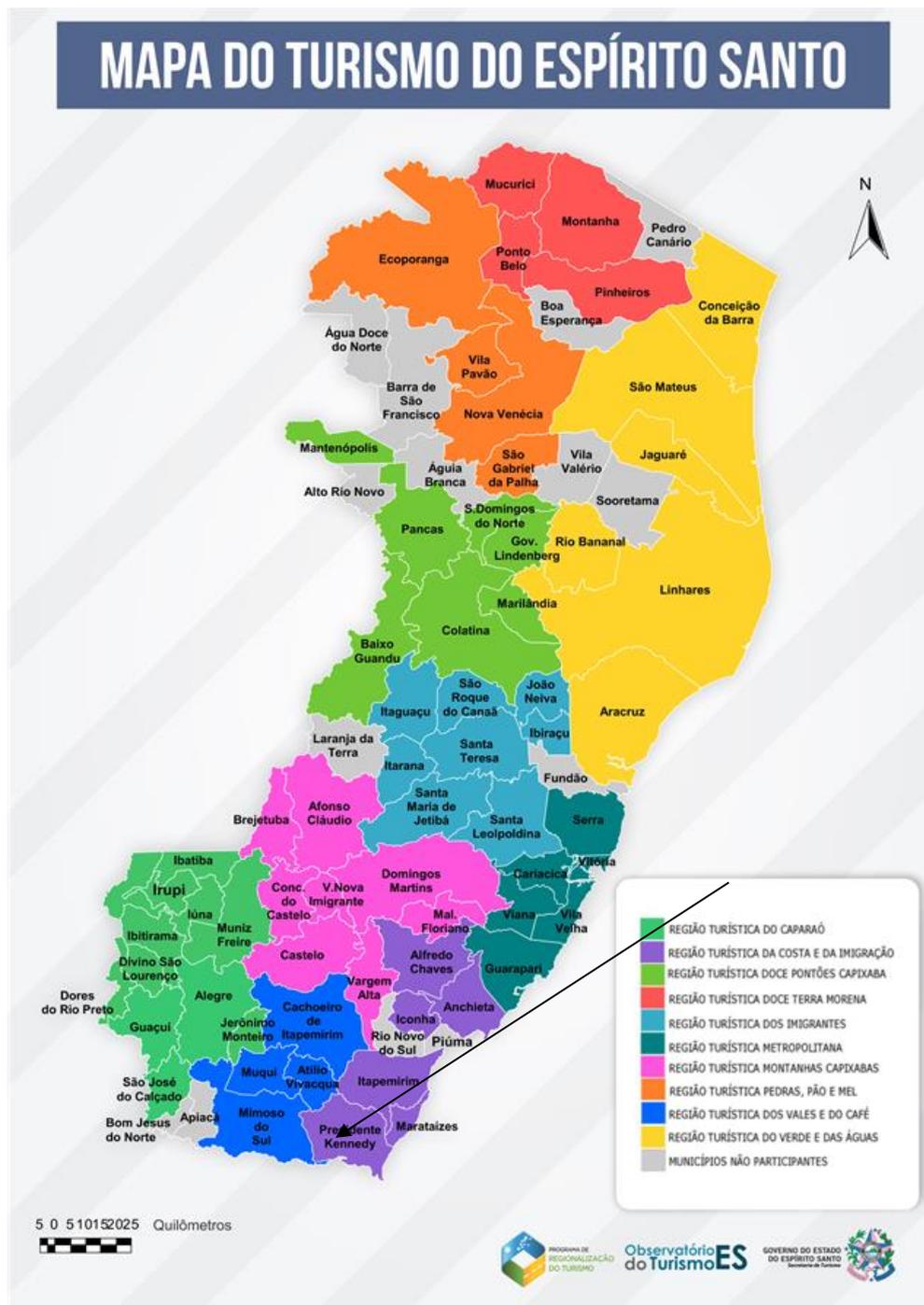
Para tanto, organizamos a presente seção em três momentos correlacionados: a) apresentação da municipalidade de Presidente Kennedy/ES e a rede municipal de ensino; b) as comunidades quilombolas, o trabalho pedagógico das escolas e a Educação Especial; c) as possibilidades e os desafios que atravessam a escolarização de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino investigadas.

## 5.1 PRESIDENTE KENNEDY/ES E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Segundo a página oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy/ES, o município está localizado na região sul do estado capixaba. A história da cidade se iniciou em 1581. Nesse ano, vindo do Rio de Janeiro, padres jesuítas construíram uma igreja de madeira, às margens do rio Itabapoana, região até então habitada por índios Puris e Botocudos.

De acordo com a referida página, padre José de Anchieta instalou residência, oficinas, enfermaria, horto, pomar, criadouro de peixe, casa de farinha e usina de açúcar. Com o passar do tempo (mais de um século depois), padre André de Almeida, outro jesuíta, instituiu, nas imediações da igreja, a Fazenda Muribeca, legalizada em 1702. Por longos anos, pertenceu ao município de Itapemirim/ES e atualmente faz divisa com as seguintes cidades: Marataízes, São Francisco do Itabapoana e Atílio Vicacqua. O mapa do estado do Espírito Santo nos ajuda a localizar a região.

Figura 1 – Mapa do estado do Espírito Santo com destaque para Presidente Kennedy



Fonte: Governo do Estado do Espírito Santo (acesso em 22 jun. 2023).

O município é composta por uma população de 12 mil habitantes, entre munícipes que residem na cidade e no meio rural. É conhecido por suas praias paradisíacas, belezas naturais e forte presença da cultura afro-brasileira.

Figura 2 – Foto da cidade de Presidente Kennedy/ES



Fonte: Jornal Online. Foto de Gabriel Lordêllo/Mosaico Imagem (acesso em 22 jun. 2023).

De acordo com essa mesma fonte, a cidade foi emancipada em 30 de dezembro de 1963, por meio da Lei Estadual nº 1918, que entrou em vigor no dia 4 de abril de 1964. Com isso, alcançou sua autonomia administrativa e emancipação política. Trata-se de uma das mais jovens municipalidades do estado. Seu nome é uma homenagem ao ex-presidente dos Estados Unidos — John F. Kennedy — que visitou o Brasil em 1961. A economia do município é baseada na pesca, na agricultura e no turismo, ganhando destaque as praias de Marobá e das Neves.

Figura 3 – Praia de Marobá



Fonte: Marobá,, (acesso em 22 jun. 2023).

Ainda na área econômica, muitos munícipes exercem suas atividades profissionais em serviços públicos, área de maior empregabilidade, sendo que muitos exercem suas atividades profissionais na área da educação. Foi responsável pelo maior PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do Brasil, em 2019 — R\$ 464.883,49 —, resultante

da extração de petróleo na região. Diante disso, é amplamente procurada para fins de empregabilidade, inclusive apresentando salários atrativos em função dos *royalties* do petróleo.

A cultura afrodescendente tem forte presença na cidade, especialmente, nas comunidades quilombolas que chegaram à região durante o período da escravidão e contribuíram para a formação da identidade local. A partir dessa herança cultural, a educação quilombola precisa ganhar mais destaque para valorizar e preservar a cultura afrodescendente e promover à inclusão social e à educacional (HISTÓRIA..., acesso em 22 jun. 2023).

A cidade possui boa infraestrutura, contemplando serviços públicos e privados, como saúde, educação e transporte público. Possui pessoas com melhores condições aquisitivas e outros que vivem em condições de pobreza/extrema pobreza. Não há casos recorrentes de violência, tanto no meio urbano quanto rural. A cidade enfrenta desafios, como a criação de polos industriais, principalmente, por se verificar o quanto sua topografia favorece tal política. Por se tratar de um território plano e com posição geográfica interessante em aspectos logísticos, porque fica próximo à BR 101, entre outras rodovias, os investimentos na área industrial gera grandes benefícios para seus municípios.

Com relação à educação, o município conta com escolas 24 públicas, 2.207 estudantes e 321 professores, segundo dados extraídos do Censo INEP/2022. Os municípios contam escolas municipais e uma estadual. Com isso, há oferta desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Quando se deseja matrícula na rede privada, busca-se por uma cidade mais próxima, nesse caso, Cachoeiro de Itapemirim ou Marataízes. São diversas unidades escolares, considerando que muitas estão localizadas no perímetro rural. Elas possuem boa infraestrutura, resguardada a realidade daquelas localizadas no campo que nem sempre contam como espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, quadra poliesportiva, entre outros ambientes mais comuns em unidades de ensino urbanas.

A valorização da educação é um tema presente, tendo em vista que a rede municipal de ensino apresenta preocupações em promover educação com qualidade, sem negar desafios que atravessam essa defesa. A rede municipal de ensino também possui

projetos e iniciativas voltados à educação. São programas de incentivo aos estudos, como bolsas para graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além de projetos de alfabetização para adultos e atividades extracurriculares que objetivam complementar a formação dos alunos e o interesse pela formação acadêmica.

Não podemos deixar de mencionar o engajamento da comunidade. São diversas organizações locais que se dedicam a promover a educação, seja por meio de eventos e palestras, seja por meio de projetos sociais, como o projeto de capoeira. Assim, podemos dizer que a valorização da educação em Presidente Kennedy/ES não se limita à sala de aula. A rede de ensino municipal tem a preocupação em promover a inclusão das tecnologias digitais para que os alunos tenham acesso a equipamentos e ambientes que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, nas bibliotecas, laboratórios de informática, entre outros espaços.

A educação em Presidente Kennedy/ES tenta valorizar a cultura afrodescendente. Assim, encontra-se em processo de promover a igualdade de oportunidades e valorização da cultura de origem africana, conforme dispõem a Lei nº 10.639/2003. Dispõem de duas escolas quilombolas, por sua vez, campos de estudo dessa pesquisa de mestrado. A EMEF Pluridocente “Jiboia” e a Escola EMEIEF “Orci Batalha”.

Elas contam com um corpo docente constituído por professores quilombolas e não quilombolas. Todos possuem formação em nível superior e alguns com pós-graduação. A Secretaria de Educação não conta com um setor específico para tratar das questões da modalidade de ensino, ficando sob a incumbência dos departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O currículo dessas escolas é o mesmo que o praticado nas escolas urbanas, cabendo destacar que a municipalidade segue documentações/normativas estaduais como o *Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo*, principalmente pelo fato de não se constituir sistema de ensino. Com isso, podemos perceber a necessidade de a rede de ensino reorganizar suas proposições curriculares para que os componentes curriculares dialoguem com os saberes culturais advindos dos grupos sociais afrodescendentes.

Quanto à Educação Especial, trata-se de um tema que ganha relevância na rede de ensino, que dispõe de setenta e duas matrículas de estudantes apoiados por essa modalidade, segundo dados obtidos no Setor de Ensino Fundamental. Coaduna-se com os encaminhamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar para definir os estudantes público-alvo: os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Secretaria Municipal de Educação não conta com um setor específico para as políticas de Educação Especial, possuindo uma servidora como referência. O município conta com 61 professores de Educação Especial e 54 cuidadores, mas não conta com assistentes de sala. A orientação pedagógica adotada pela rede de ensino para a inclusão dos alunos é: inclusão na classe comum com apoio de cuidadores, segundo o edital de contratação, os cuidados devem ter os seguintes pré-requisitos: certificado de conclusão, histórico ou diploma de curso de nível médio, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos Estaduais de Educação e Curso de Cuidador ou de prestação de assistência à Pessoa com Deficiência a partir de 120 (cento e vinte) horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES. Os docentes de Educação Especial atuam nas salas de recursos multifuncionais e realizam o atendimento educacional especializado de contraturno. Nem todas as unidades de ensino contam com salas de recursos multifuncionais. Há 3 desses espaços-tempos.

No município não temos a presença de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A Associação Pestalozzi passou por alguns desafios no início de 2018 em relação à documentação necessária para sua atuação. No entanto, recentemente duas profissionais dedicadas estão iniciando novamente as atividades da Pestalozzi na região. Embora o prédio esteja disponível, infelizmente o atendimento ainda não pode ser realizado. Isso se deve às dificuldades enfrentadas na obtenção dos documentos exigidos, o que resultou em um hiato nas atividades da instituição. Alguns alunos são encaminhados para cidades vizinhas para terem esse atendimento.

Há investimentos na formação dos professores e demais profissionais envolvidos na Educação Especial. Ofertam-se cursos e capacitações, no intuito de fortalecer os saberes-fazeresses desses profissionais para lidar com as particularidades de aprendizagem dos estudantes.

## 5.2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS, TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a entrevista realizada com a liderança das comunidades, os territórios pesquisados se formaram a partir da fuga de sujeitos escravizados que trabalhavam nas fazendas da região norte fluminense em busca de liberdade e autonomia. Esses indivíduos se estabeleceram em áreas isoladas, longe dos grandes centros urbanos, objetivando desenvolver sua própria organização social e política. A comunidade de Boa Esperança e Cacimbinha possui cerca de 500 famílias. Nem todos que residem no território são quilombolas.

As residências são construídas em alvenarias. As ruas centrais são pavimentadas, muitas transversais ainda no barro e outras em blocos de paralelepípedo. Conta com um posto de uma unidade básica de saúde, uma padaria e uma mercearia e as duas unidades de ensino que acolheram a pesquisa. Há água encanada, luz elétrica, mas não há rede de esgoto, somente fossas sépticas. O transporte é gratuito, passando em horários agendados, sendo mantido pela prefeitura. Há uma igreja católica e outra de perspectiva protestante. Nas comunidades, não há espaços-tempos destinados às religiões de matriz africana. Seus praticantes procuram por esses locais em outras localidades do município ou em cidades próximas.

A população residente nas comunidades, em sua maioria, sobrevive do corte da cana-de-açúcar. Há certo número que exerce suas atividades laborais em serviços públicos e outros lidam com a pesca, a pecuária e como autônomos. Alguns moradores contam com apoios de políticas assistenciais, como o Bolsa Família, Aluguel Social, Vale Feira, Cestas Básicas, entre outras, evidenciando processos de desigualdade social que atravessam a constituição dos moradores locais. As comunidades de Boa Esperança e Cacimbinha são próximas uma da outra e distam cerca de 10km do centro da cidade de Presidente Kennedy/ES.

Ao longo do tempo, as comunidades de Boa Esperança e Cacimbinha se desenvolveram a partir da agricultura de subsistência e da pesca, bases de suas principais atividades econômicas. As comunidades preservam tradições culturais africanas, como a culinária, a música, a capoeira e o jongo, passadas de geração em geração, conforme narrativa que segue: “[...] *essa transmissão de conhecimento vem mesmo de família. Dentro de casa, lavando uma louça, ela sempre manteve essa tradição ainda dentro da escola com os alunos*”(LIDERANÇA QUILOMBOLA).

Assim como outras comunidades quilombolas, as de Boa Esperança e Cacimbinha enfrentam desafios como a falta de infraestrutura. A discriminação racial é um problema enfrentado, pois, muitas vezes, seus moradores são marginalizados e esquecidos pelo poder público. A liderança entrevistada destaca a importância do território para a identidade de uma comunidade quilombola. Cita a sabedoria de sua avó: “[...] a minha vó dizia que o quilombo sem a posse da terra não é quilombo, então, ela já tinha essa noção que para ser quilombo era importante ter um território, né, para proteger, plantar e ter poder naquele território” (LIDERANÇA QUILOMBOLA). Explica que, para ser reconhecida, a comunidade precisou ter seu território próprio, destacando a relação intrínseca entre a identidade quilombola e a posse da terra. As comunidades de Cacimbinha e Boa Esperança foram reconhecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) como um território quilombola, o que garante direitos e proteção às suas terras e à sua cultura.

*Teve todo um estudo dentro do território, através do Incra. Teve esse estudo, esse mapeamento. Qual a história da comunidade para poder conseguir esse documento. Então, teve esse estudo de pesquisa. Eu não lembro o ano. Só sei que a gente conseguiu o documento, mas é um processo burocrático e lento* (LIDERANÇA QUILOMBOLA).

A fala em questão destaca a importância de estudo e mapeamento da história da comunidade para a obtenção de documentos que comprovem a posse de território. Segundo a liderança quilombola, é importante o reconhecimento legal dos territórios quilombolas, mesmo frente aos obstáculos enfrentados para a sua regularização. Diante disso, destaca a importância do estudo da história das comunidades para a preservação de sua identidade cultural e territorial, contexto que nos leva refletir o quanto os currículos das escolas precisam romper paradigmas que alimentam o pressuposto de que basta um currículo único/urbanocêntrico para todas as unidades

de ensino, situação que Santos (2008) denomina “canibalização de conhecimentos pela racionalidade moderna”.

Segundo o estudo *Terras quilombolas: um abismo entre os certificados e os títulos* (SANTOS *et al.*, 2019), a certificação quilombola é de extrema importância para as comunidades que buscam a garantia de seus territórios e de seus direitos. Trata-se de um processo de reconhecimento do território como remanescente de quilombo, o que garante o direito à titulação das terras ocupadas pelas comunidades. O estudo também destaca que há diferença entre a certificação e a titulação das terras.

A titulação significa a territorialização do poder do Estado e o exercício do poder pelos quilombolas, enquanto a certificação é a autodefinição de comunidades como remanescentes de quilombo, o que lhes garante acesso a políticas públicas e assistência técnica e jurídica da Fundação Cultural Palmares. Muitas vezes, o processo de certificação é lento e burocrático, deixando as comunidades vulneráveis a conflitos e violências. Além disso, essa falta pode impedir o acesso a programas governamentais de assistência e fomento à produção agrícola e pecuária. Assim, a certificação é fundamental para as comunidades que buscam a proteção de seus territórios e a garantia de seus direitos.

Para discutir o trabalho pedagógico, é importante complementar alguns dados sobre as escolas, cenário que iniciamos na metodologia deste estudo. Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a EMEF Pluridocente “Jiboia” se localiza a 9,48 Km da sede do município, atendendo crianças da comunidade local Boa Esperança e comunidades vizinhas. Oferece a Educação Infantil (Pré I e Pré II) no turno vespertino, Ensino Fundamental (1º e 2º ano) no turno matutino e EJA (1º, 2º, 3º e 4º) no noturno. Tem capacidade de matrícula de 79 alunos.

Desenvolve projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e de Educação, destacando-se ações de saúde bucal, alimentação saudável, recreação, projeto “Comidas Típicas da Comunidade Quilombola” e “As Histórias da Nossa Terra”. A proposta educacional é baseada na oferta de um ensino capaz de gerar conhecimento com o objetivo de permitir a compreensão da realidade e possível intervenção. A escola visa promover educação contextualizada e atualizada para que

os alunos venham elaborar seus próprios conceitos e hipóteses (PRESIDENTE KENNEDY, 2022a).

A EMEIEF “Orci Batalha” é uma escola localizada na comunidade rural de Cacimbinha. Possui três salas de aula, sendo uma ampla e duas menores. Todas arejadas e com mesas e cadeiras em bom estado de conservação. Apresenta capacidade para 53 matrículas. A unidade de ensino não tem secretaria escolar e a responsabilidade pela documentação dos alunos e da escola é da Secretaria Municipal de Educação. Foi inaugurada em 2004 (PRESIDENTE KENNEDY, 2022b).

A ação pedagógica da classe comum é desenvolvida pelo professor regular. As duas escolas não contam com salas de recursos multifuncionais e nem professor de Educação Especial para realização do atendimento educacional especializado. Há inexistência desses serviços, embora cada unidade de ensino apresente respectivamente as seguintes matrículas: a) EMEF Pluridocente “Jiboia” – dois estudantes PAEE — um com deficiência intelectual e outro com essa mesma condição acrescida da baixa visão; b) EMEIEF “Orci Batalha” – três discentes — todos com deficiência intelectual.

São as escolas que tentam realizar um trabalho educativo que valorize a cultura quilombola e promova a inclusão dos estudantes com deficiência, pois, como dito, não há um currículo voltado a tratar das questões culturais de origem africana e serviços da Educação Especial. Para tanto, são os professores que procuram promover acessibilidade curricular para atender às necessidades dos alunos e promover acesso a conhecimentos que façam dialogar os conteúdos programáticos das disciplinas com as temáticas quilombolas.

Na classe comum, os professores utilizam metodologias diversificadas. Buscam explorar atividades práticas, jogos educativos e recursos audiovisuais. Os estudantes são estimulados a participar das atividades e desenvolver suas potencialidades.

*Então, a gente trabalha com jogos. A gente monta jogos que auxiliem essa criança. A gente faz atividades com a letra maior. A gente faz assim, materiais adaptados para essas crianças. Eu falo sempre com os outros professores que essas crianças também precisam ter uma noção de mundo (PROFESSORA A).*

A fala em questão se refere às estratégias utilizadas para auxiliar as crianças em sala de aula. A primeira mencionada é o uso de jogos que podem ser desenvolvidos para melhorar o desempenho cognitivo e social. Além disso, a professora ressalta a importância de atividades com letras maiores, pois facilitam a leitura e a escrita por parte das crianças com deficiência visual. Outra questão destacada é a necessidade de materiais que possam tornar o aprendizado mais acessível. Isso mostra a preocupação da docente com a inclusão e a igualdade de oportunidades nos processos educativos.

A professora menciona a importância de proporcionar uma “noção de mundo” para essas crianças, o que pode se referir a um trabalho de ampliação de conhecimentos e vivências visando ao desenvolvimento integral dos alunos. Em relação ao atendimento educacional especializado, é importante ressaltar que a escola se distancia do que prescrevem leis/documentos vigentes. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é dever do Estado promover o direito à educação com qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais e cabe ao município cumprir com as demandas. Transversalmente a oferta do atendimento educacional especializado é política inexistente nas escolas, conforme problematiza uma professora.

*A gente tem disponível um cuidador, mas a gente não tem sala de atendimento. Também não temos o professor especialista em Educação Especial. Porque, também assim, a nossa escola... ela é uma escola do campo, né! Uma escola que tem uma estrutura mais reduzida. Então, a gente não tem assim, muita coisa, mas quem sabe no futuro, né, a gente não possa ter! (PROFESSORA B).*

A narrativa indica que a escola não possui serviços de Educação Especial, mas reconhece que há disponibilidade de um cuidador para auxiliar os alunos. Além disso, faltam sala de atendimento específica e professor especialista em Educação Especial. Esse cenário é atribuído à estrutura reduzida da unidade de ensino. Para a docente, trata-se de uma escola do campo e essa fala nos preocupa, pois aceitar passivamente essa situação é negar o potencial e o direito de cada estudante de ter acesso a uma educação que os capacite a prosperar e contribuir plenamente para a sociedade. É crucial que a professora se engaje ativamente na busca por melhorias, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno desenvolvimento acadêmico

e pessoal. Com isso, sugere que a falta de recursos é um fator limitante para a oferta de serviços de Educação Especial. Sonha que essa situação possa mudar no futuro. A escola reconhece a importância da Educação Especial para seus alunos, mas enfrenta desafios em sua oferta devido às limitações estruturais e descaso do Estado para com o direito à educação desses sujeitos.

Por fim, a escola busca estabelecer parcerias com a comunidade para envolvimento dos/das pais/mães e responsáveis nos processos educativos. Dessa forma, todos podem trabalhar juntos para garantir educação de qualidade e inclusiva para os estudantes da comunidade quilombola e público-alvo da Educação Especial. Em relação ao currículo, a professora afirma:

*Eu preciso dizer para você que as diretrizes estão em processo de construção. Na nossa escola, nós temos consciência, né, de que as diretrizes curriculares dão um norte muito bacana pro trabalho, né, principalmente em território quilombola (PROFESSORA A).*

Apontamos para a importância das diretrizes curriculares no contexto educacional de uma escola em território quilombola. Segundo o interlocutor, essas diretrizes estão em processo de construção na escola, o que sugere um esforço em adaptar-se ao contexto específico do território em que a escola está inserida. A partir disso, destaca a relevância dessas diretrizes para o trabalho pedagógico, especialmente em um território quilombola que demanda uma abordagem diferenciada e respeitosa com a cultura e tradições locais.

Esse reconhecimento da importância das diretrizes curriculares para o trabalho educacional na escola é fundamental para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e adequado à realidade dos estudantes. Além disso, a preocupação em fazer dialogar as diretrizes à realidade quilombola demonstra uma postura sensível e comprometida com as especificidades do território e das comunidades locais. Nesse sentido, a construção de diretrizes curriculares que levem em conta a realidade quilombola pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, igualitária e respeitosa quanto às diferenças culturais e sociais dos estudantes.

### 5.3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS QUE ATRAVESSAM A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIDADES DE ENSINO INVESTIGADAS

Para tratar desse eixo, organizamos os dados em seis subcategorias que nos ajudam a compreender as possibilidades e os desafios que transversalizam os processos de ensino-aprendizagem de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial na EMEF Pluridocente “Jiboia” e na EMEIEF “Orci Batalha”.

Figura 4 – Organização das categorias de análise do eixo 5.3



Fonte: Elaboração do autor (2022).

#### 5.3.1 Processos de identificação dos estudantes para colaboração dos serviços de apoio

Dialogando com as possibilidades e os desafios que atravessam a escolarização de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino investigadas, uma primeira questão trata dos processos de identificação dos estudantes para colaboração dos serviços de apoio.

Estudos do campo da Educação Especial, como o de Jesus e outros (2015), indicam a necessidade de se problematizar essa ação, tendo em vista certa dependência das unidades de ensino em relação a laudos médicos. Em muitas escolas, constituído o diagnóstico, os estudantes são significados como aqueles que terão o avanço automático entre os anos escolares, mas sem a devida apropriação dos conhecimentos. Santos (2008) nos ajuda a pensar o quanto a razão indolente produz a ideia de um ideal de ser humano para produzir e se apropriar dos conhecimentos historicamente constituídos, permitindo que pessoas com deficiências sejam significadas como incapazes de entrar nesse contexto, sendo os laudos médicos a justificativa da impossibilidade de aprender e de produzir. Sobre os diagnósticos, nos momentos de entrevistas, narraram as professoras e a diretora participantes da pesquisa:

*Nós mesmos encaminhamos. Na questão de baixa visão, nós conseguimos alfabetizá-lo, porque ele tinha uma base. No entanto, ele possui deficiência intelectual e baixa visão. Isso realmente afetou seu desenvolvimento. Então, observando o aluno e por meio de uma busca intensa, procuramos a mãe. Ela é muito solícita e sempre se colocou à disposição para seguir todas as nossas orientações. Ela se envolveu, assim como nós, porque fazemos de tudo, não é? Nós procuramos a mãe e apoio para ajudar essa mãe. Conseguimos, não é? A Secretária de Educação foi acionada. Tentamos de tudo, inclusive mobilizamos recursos para comprar os óculos para ele. É gratificante ver essa parceria dando certo. Fico muito feliz por conseguirmos fazer isso. Quanto às questões de deficiência intelectual, também temos casos assim. Nós percebemos, porque eles estão sempre conosco, desde o pré-escolar até o primeiro e segundo ano. Então, vamos observando e, em algum momento, abordamos o assunto e conseguimos orientar. Também realizamos acompanhamento com um fonoaudiólogo (PROFESSORA A).*

*Olha, a gente usa diferentes formas de identificação dos alunos que podem precisar de apoio na Educação Especial. Uma delas é através de laudos médicos ou relatórios de profissionais da saúde. Se um aluno já tem um laudo ou um relatório indicando alguma necessidade especial, isso nos ajuda bastante a entender quais são as adaptações e os suportes de que ele precisa. Mas sabemos que nem sempre os alunos têm laudos, principalmente em comunidades quilombolas, onde nem sempre é fácil. Então a gente também faz uma avaliação pedagógica. Observamos o desempenho e o comportamento dos alunos em sala de aula e conversamos com os pais e com os outros professores. Assim conseguimos identificar possíveis necessidades especiais. Quando a gente suspeita que um aluno possa precisar de apoio na Educação Especial, mesmo sem laudo, a gente não espera! Nós conversamos com a família e com a equipe gestora da escola para buscar alternativas. Dependendo do caso, podemos realizar encaminhamentos para avaliações mais especializadas, com psicólogos, fonoaudiólogos ou pedagogos especializados. O importante é que a escola está sempre aberta a acolher e apoiar os alunos, independentemente de terem laudos ou não. A gente acredita que cada aluno é único e tem suas próprias necessidades. Por isso, a nossa prioridade é garantir que todos recebam a atenção e os recursos necessários para terem um aprendizado de qualidade. Então é assim que fazemos aqui na nossa escola para identificar e encaminhar os alunos aos serviços de Educação Especial: tanto com*

*laudos médicos como também por meio da avaliação pedagógica e do diálogo com a família (PROFESSORA B).*

*Quando percebemos que um aluno pode ter necessidades especiais, a identificação é um passo importante para oferecer o suporte adequado. Existem diferentes formas de fazer essa identificação. A escola busca utilizar diferentes estratégias. Uma das maneiras é por meio dos laudos médicos. Quando um aluno já tem um diagnóstico médico que indica necessidades especiais, como transtorno do espectro autista, deficiência intelectual, entre outras, levamos em consideração esse laudo. Além dos laudos médicos, também realizamos avaliações pedagógicas. Nossos professores e especialistas observam o desempenho dos alunos em sala de aula, identificam possíveis dificuldades ou diferenças de aprendizagem e conversam com os familiares para obter mais informações sobre o aluno (DIRETORA).*

As respostas das professoras e diretora sobre o modo como se realiza a identificação dos alunos para encaminhamento aos serviços de Educação Especial mostram algumas abordagens e estratégias utilizadas. No entanto, é possível identificar algumas limitações e aspectos que merecem uma análise crítica.

A professora A menciona um caso específico em que conseguiram identificar a necessidade de apoio na Educação Especial de um aluno com deficiência intelectual e baixa visão. Ela destaca a busca intensa pela mãe do aluno e o envolvimento da Secretaria de Educação para mobilizar recursos, como a compra de óculos. Embora o esforço e a parceria sejam valorizados, essa abordagem parece depender de uma iniciativa individual da escola e das famílias, o que pode gerar desigualdades entre os alunos que têm ou não uma equipe comprometida com identificação e encaminhamento adequado.

Desde já, cabe salientar a importância de se identificar o aluno e atender a algumas demandas que ele possa trazer, como no caso apresentado, o uso de óculos. No entanto, há de se pensar pedagogicamente como também atender às suas necessidades de aprendizagem. Precisamos conhecer o estudante não para limitá-lo, mas para pensar em alternativas que possibilitem o acesso ao currículo, resguardando os apoios que requer e suas necessidades específicas. Santos (2008) nos faz pensar o quanto a monocultura da naturalização das diferenças transforma a singularidades humanas em processos de desigualdade e de exclusão. Por isso, o autor nos faz pensar na ecologia dos reconhecimentos, porque “[...] somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 39).

A professora B aborda a importância dos laudos médicos na identificação dos alunos. Ela reconhece, no entanto, que nem todos os alunos têm acesso a esses laudos, especialmente em comunidades quilombolas. Nesses casos, a escola realiza uma avaliação pedagógica, observando o desempenho e o comportamento dos alunos em sala de aula, bem como o diálogo com pais e outros professores. Essa abordagem parece mais inclusiva e busca adaptar-se às diferentes realidades dos alunos, mas é importante considerar se a avaliação pedagógica deve levar a escola também a reconhecer-se para buscar os meios necessários para que o estudante possa aprender. Precisamos romper, conforme problematiza Aguiar (2015), paradigmas que se apoiam nos laudos médicos para rotular os estudantes e produzir mitos de que eles terão avanço automático ou que há uma lei específica que garante tal processo frente ao diagnóstico médico.

A diretora também menciona a importância dos laudos médicos no processo de identificação dos alunos, levando em conta os diagnósticos médicos já existentes. Ela destaca a realização de avaliações pedagógicas, observando o desempenho dos alunos em sala de aula e conversando com os familiares para obter mais informações. Essa combinação avaliativa precisa sempre ampliar a concepção de avaliação para não a reduzir no estudante. A avaliação formativa é aquela que se compromete com o direito à aprendizagem e leva o sistema de ensino a prover as devidas condições para que a escola cumpra a sua função social, ou seja, a mediação do conhecimento na igualdade-diferença, promovendo o que Santos (2008) denomina justiça cognitiva.

Assim, é necessária uma reflexão crítica sobre o acesso a avaliações especializadas, como mencionado pela professora B, e sobre a disponibilidade de recursos e profissionais capazes de promover, pela via do conhecimento, condições para que os estudantes tenham acesso a conhecimentos prudentes que promovam uma vida decente (SANTOS, 2007). Dependendo do caso, os encaminhamentos podem gerar espera prolongada ou dificuldades de acesso a serviços adequados, principalmente, em regiões com recursos limitados. Assim, o diagnóstico não pode ser a base do planejamento e da mediação do conhecimento com os estudantes. É na relação diária entre alunos e professores e na busca constante por contextos que favoreçam a inclusão dos alunos no trabalho pedagógico da classe comum que teremos pistas sobre como planejar, mediar, apoiar e avaliar dentro da perspectiva inclusiva.

Em geral, as respostas das professoras e da diretora demonstram a importância de uma abordagem mais crítica na avaliação, envolvendo a família e o diálogo entre os profissionais da escola. Diante disso, é necessário garantir que essas estratégias sejam aplicadas de forma consistente e equitativa, evitando que a identificação e o encaminhamento dos alunos para os serviços de Educação Especial dependam apenas de iniciativas pontuais ou de recursos limitados. Além disso, o diálogo entre os profissionais de saúde e educação se coloca necessário para que esse segundo grupo de profissionais entenda os impactos do diagnóstico na produção de barreiras que dificultam à aprendizagem discente.

O diálogo entre família e escola aponta a oportunidade de se conhecer um pouco mais o estudante visando a melhores práticas pedagógicas e intervenções mais individualizadas para auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem. A colaboração entre a família e a equipe educacional é fundamental para criar um ambiente inclusivo e de apoio, proporcionando oportunidades de crescimento e sucesso para estudantes público-alvo da Educação Especial, como reforça a professora A.

*Eu ainda sinto que existe uma dificuldade quando percebo resistência por parte da família em aceitar que a criança precisa de atendimento especializado. Já tive situações em que as mães queriam que fosse indicado um medicamento com base em um laudo, mas a família se recusava a administrar essa medicação. Isso ocorre por diversos motivos e, às vezes, a família busca tratamentos paliativos que não estão trazendo resultados. Ainda enfrento dificuldades nesse aspecto, pois é necessário trabalhar primeiro com a questão social e familiar para depois poder atender o aluno. Às vezes, isso leva tempo e poderíamos estar focando diretamente na criança. No entanto, é uma jornada em que também precisamos compreender as dificuldades que a família enfrenta (PROFESSORA A).*

A narrativa reitera a importância de a escola contar com redes de apoio que a ajude fortalecer as relações que estabelece com as famílias dos estudantes. Autores do campo da Educação Especial, como Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2011), chamam atenção para o momento complexo das famílias frente ao diagnóstico da criança com uma deficiência. Falam do período denominado “luto”, ou seja, a morte do filho perfeito e a aceitação da pessoa com uma certa condição específica. As famílias precisam ser apoiadas, por isso acreditamos nas contribuições que a escola pode dar para esse processo.

Nesse sentido, a parceria entre escolas e universidades se mostra uma alternativa, quando pesquisadores dedicados à área podem realizar projetos de extensão que ajudem escolas e famílias a compreenderem esse “luto” e quando redes de apoio podem ser constituídas para fortalecer os processos de inclusão social e escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial. Como afirma Santos (2008), precisamos valorizar epistemologias que o autor denomina “do Sul”, porque tratam de um conjunto de alternativas e de conhecimentos muitas vezes não pensados, invisibilizados e não reconhecidos como válidos, quando, na contramão desse processo, apontam alternativas para lidarmos com problemas produzidos pela própria racionalidade moderna.

A professora reconhece as dificuldades que enfrenta nesse contexto, pois é necessário investir nas redes de apoio e na formação continuada dos profissionais da educação para que eles encontrem melhores condições de lidar com questões educacionais, sociais e familiares para efetivamente promover a inclusão do aluno na escola comum. Isso implica também investimento de tempo e recursos que podem ser direcionados para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, a professora reconhece a importância de compreender e lidar com as dificuldades que atravessam a inclusão dos sujeitos mencionados, identificando a necessidade de uma abordagem holística e colaborativa para promover um ambiente favorável ao desenvolvimento dos estudantes.

Aproximando mais diretamente as questões debatidas dos processos de escolarização de estudantes com deficiências e quilombolas, Gomes (2012) chama atenção para a importância de descolonizar os currículos para que os sujeitos mencionados possam aprender nas relações entre pares e contribuir para o enfrentamento do preconceito e do racismo. A autora nos permite entender o quanto diagnósticos com abordagem clínica reforçam o empobrecimento curricular e como é importante identificarmos os estudantes para promovermos o diálogo na escola, dos currículos com a realidade social, dos professores e das redes de apoio, favorecendo a formação de professores reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

### **5.3.2 Serviços disponíveis de Educação Especial nas escolas quilombolas investigadas**

Uma segunda questão que atravessa a escolarização de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas escolas quilombolas investigadas trata dos serviços disponíveis de Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo impulsionar os processos de inclusão educacional de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o acesso e a participação plena desses estudantes na escola comuns. Para isso, a PNEE/2008 enfatiza a importância da oferta de serviços de Educação Especial dentro do contexto escolar.

De acordo com a política, os serviços de Educação Especial devem ser disponibilizados, na rede regular de ensino, por meio do atendimento educacional especializado. Destaca ainda que esses serviços devem ser organizados de forma a complementar e suplementar o ensino comum, buscando atender às necessidades específicas de cada aluno. Como nos faz pensar Santos (2008) é necessário traduzir as redes de apoio no trabalho realizado pelos professores do ensino comum, ou seja, promover a interação entre esses dois seguimentos. Isso envolve a elaboração de redes de apoio à classe comum e de planos de atendimento individualizados, considerando as características e potencialidades de cada estudante.

Além disso, a PNEE/2008 ressalta a importância da formação continuada dos profissionais da Educação Especial, visando qualificá-los para o atendimento adequado aos alunos, bem como a necessidade de promover a participação ativa da família e da comunidade escolar nesse processo inclusivo. Para tanto, emergem a importância de parcerias entre escolas, universidades e movimentos sociais, pois como nos alerta Gomes (2012), o movimento negro se coloca como um sujeito coletivo que objetiva melhores condições de vida e de igualdade racial e maior representatividade e acesso para as pessoas negras na educação, contexto que fortalece a importância da formação continuada em contexto. Nessa mesma via, Jesus (2005) entende que o paradigma da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns estabelece relação intrínseca com a formação docente. Diante disso defende

“[...] a preparação dos profissionais da educação para uma prática crítico-reflexiva para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada” (JESUS, 2005, p. 204). Sobre os serviços narram as professoras e diretora participantes da pesquisa.

*Nós temos disponível o cuidador, porém não possuímos uma sala específica para atendimento e também não contamos com um professor especializado em Educação Especial. Essa situação ocorre, porque a nossa escola é uma escola do campo, com uma estrutura mais limitada, e, portanto, não dispomos de muitos recursos nesse sentido. Quem sabe no futuro não possamos ter melhorias nesse aspecto? É uma possibilidade a ser considerada (PROFESSORA A).*

*Atualmente, nossa escola não dispõe de profissionais da Educação Especial, nem de uma sala de Recursos Multifuncionais. Contamos apenas com um cuidador para auxiliar no atendimento aos alunos. Embora não tenhamos os serviços especializados de forma estruturada, buscamos atender os alunos público-alvo da Educação Especial da melhor maneira possível (PROFESSORA B).*

*Infelizmente, nem todas as escolas possuem recursos e profissionais especializados para atender as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial (DIRETORA).*

A presença de uma sala de recurso multifuncional e de profissionais da Educação Especial dentro da escola é de extrema importância para garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos os alunos. Esses recursos e profissionais especializados desempenham um papel fundamental no atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação.

A sala de recursos multifuncionais deve ser significada como a complementação da classe comum. Esse ambiente pode disparar um conjunto de ações capazes de apoiar a escolarização de alunos, por isso não é substitutiva do trabalho que se realiza coletivamente com todos os estudantes. Ela pode proporcionar um espaço adequado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e de intervenção mais específicas, considerando o currículo comum, utilizando-se de materiais e recursos didáticos específicos para cada aluno. Além disso, a presença de profissionais da Educação Especial, como professores especializados, é essencial para oferecer suporte técnico-pedagógico, orientação e avaliação adequada aos alunos, garantindo sua inclusão e progresso educacional.

A presença desses recursos e profissionais não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas também pode promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade na escola. Conforme alerta Santos (2008), temos o direito à igualdade e à diferença. Diante disso, precisamos prover a escola de recursos e profissionais para que os estudantes tenham iguais oportunidade de aprender, sem desconsiderar suas diferenças, elemento que trará subsídios para se pensar nos apoios e nos recursos e como eles estarão articulados ao trabalho pedagógico da classe comum.

Além disso, ao oferecer uma educação inclusiva, a escola prepara os estudantes para viverem em uma sociedade plural, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão social. Portanto, investir na criação de salas de atendimento educacional especializado e na contratação de profissionais da Educação Especial é um passo fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Conforme problematizam Ribeiro e Nozu (2022, p. 21), a educação é um direito social e um dever do estado. No entanto, a luta dos movimentos sociais para a garantia desse direito é constante porque “[...] o estado sopesa in/exclusão em seus agenciamentos neoliberais para manutenção e o gerenciamento das desigualdades sociais”. Esse debate reitera a importância desses movimentos defenderem redes de apoio e profissionais de Educação Especial para apoio a estudantes com deficiências e quilombolas, pois, como presenciamos nas narrativas apresentadas, muitas escolas que acolhem a matrículas desses sujeitos não contam com as devidas redes de apoio, estando a maioria, em perímetro rural.

### **5.3.3 Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola nas/pelas escolas investigadas**

Uma terceira questão trata das diretrizes curriculares adotadas nas/pelas escolas investigadas. As Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola são um conjunto de orientações e princípios que visam garantir uma educação que valorize a cultura, a história e os conhecimentos das comunidades quilombolas. Elas têm grande importância para as escolas quilombolas, pois fornecem um referencial teórico e

prático para o planejamento, implementação e avaliação do currículo escolar. Sobre as diretrizes curriculares adotadas na escola dizem as professoras e diretora.

*Eu preciso dizer a você que as diretrizes estão em processo de construção, não é? Na nossa escola, temos consciência de que as diretrizes curriculares fornecem uma orientação muito significativa para o trabalho, não é, especialmente, em território quilombola. Portanto, é de suma importância que essas diretrizes existam e sejam implementadas. Por causa disso, estamos em processo de elaboração, estabelecendo parcerias com lideranças da comunidade, com o objetivo de conhecer ainda mais essa cultura e a questão da ancestralidade (PROFESSORA A).*

*Como professora em uma escola quilombola, compreendo a importância das diretrizes curriculares específicas para a valorização da cultura e história quilombola. No entanto, entendo que atualmente nossa escola está seguindo o currículo comum estadual, pois as diretrizes quilombolas estão em processo de elaboração. Embora estejamos cientes de que é fundamental a implementação das diretrizes, estamos trabalhando para buscar parcerias com lideranças da comunidade e conhecer ainda mais a cultura e a ancestralidade quilombola. Acreditamos que essa conexão mais profunda com a identidade quilombola poderá nortear futuras adaptações e inclusão das diretrizes curriculares específicas (PROFESSORA B).*

*Na nossa escola, seguimos as diretrizes curriculares definidas pela Secretaria de Educação do estado. Essas diretrizes são baseadas nos documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Elas nos orientam sobre quais são os conteúdos e habilidades que devemos trabalhar com os alunos em cada etapa escolar (DIRETORA).*

Analisando as falas das professoras e da diretora sobre a implementação de um currículo quilombola na escola, podemos identificar diferentes perspectivas e abordagens. A professora A demonstra um entendimento compreensivo da importância das diretrizes curriculares quilombolas para a valorização da cultura e história quilombola. Ela reconhece que essas diretrizes fornecem uma orientação significativa para o trabalho educacional, especialmente, em território quilombola. Além disso, ela destaca a importância de estabelecer parcerias com lideranças da comunidade para conhecer mais profundamente a cultura e ancestralidade quilombola. Essa abordagem demonstra um compromisso em promover uma educação mais inclusiva e contextualizada, embora esteja consciente de que as diretrizes ainda estão em processo de elaboração.

A professora B, assim como a professora A, reconhece a importância das diretrizes curriculares quilombolas e a necessidade de sua implementação. No entanto, ela aponta que, atualmente, a escola está seguindo o currículo comum estadual enquanto as diretrizes estão sendo desenvolvidas. Ela ressalta a intenção da escola em buscar

parcerias com lideranças da comunidade para conhecer melhor a cultura e a ancestralidade quilombola, indicando um compromisso em direção a uma abordagem mais adequada às necessidades da comunidade. No entanto, a falta de implementação imediata das diretrizes pode limitar a valorização plena da cultura quilombola no currículo escolar.

Por outro lado, a diretora menciona que a escola segue as diretrizes curriculares definidas pela Secretaria de Educação do estado, baseadas em documentos nacionais, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora esses documentos possam fornecer uma estrutura geral para o ensino, eles podem não contemplar especificamente as necessidades e particularidades da comunidade quilombola. Essa abordagem pode resultar na falta de uma educação que valorize adequadamente a cultura e história quilombola, deixando de lado a perspectiva e a identidade dessas comunidades.

Em uma análise crítica, é necessário considerar a importância de diretrizes curriculares específicas para a educação quilombola que promovam uma valorização genuína da cultura, história e identidade quilombola. Embora seja informado que as diretrizes estejam em processo de elaboração, entendemos que essa tardia elaboração se mostra complexa. Primeiro, porque a Lei 10.639/03, data de 09 de janeiro de 2003, portanto, temos 20 anos de promulgação da normativa e a convocação para que os sistemas de ensino readéquem os currículos para trazer a obrigatoriedade da temática: história e cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Segundo, porque tratamos de uma escola quilombola. Diante disso, ficamos a questionar como os conhecimentos desse território podem ficar invisibilizados nos currículos escolares. Santos (2008) diz que a racionalidade indolente por se mostrar única e exclusiva somente lida com problemáticas que ela dá conta de resolver. Tudo ao que foge esse contexto é visto como problemática, pois se constitui uma pergunta forte com respostas fracas.

Diante disso, é fundamental garantir que a escola esteja comprometida em implementar práticas que respeitem e valorizem a cultura quilombola, buscando parcerias com a comunidade e promovendo a inclusão de conteúdos e práticas

pedagógicas que atendam às necessidades e demandas específicas dessas comunidades.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 104).

A importância de uma escola seguir um currículo quilombola reside no reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade das comunidades quilombolas. Implementar um currículo que reflita as diretrizes curriculares específicas para a educação quilombola é essencial para promover uma educação inclusiva, antirracista e que respeite a diversidade étnico-cultural. Ao seguir um currículo quilombola, a escola está se comprometendo em oferecer uma educação que seja relevante e significativa para os estudantes quilombolas.

O currículo da escola quilombola deve também contemplar as questões que atravessam a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. Gimeno Sacristán (2000) alerta para o fato de que quando os currículos não estão abertos para todos, acabam por promover diferenças no direito de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Conforme diz o autor, essa realidade distancia os discentes entre si e deles dos conhecimentos, promovendo o fracasso que poderá ser motivo de repetência do ano escolar. Quando o fracasso persiste, o estudante é destinado ao abandono escolar.

Um currículo quilombola proporciona uma visão de mundo mais ampla, que vai além do eurocentrismo e valoriza outras perspectivas e conhecimentos. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ao combater estereótipos, preconceitos e o racismo estrutural presentes na sociedade. Santos (2007) nos permite pensar em currículos que se constitui a partir de uma ecologia de saberes, ou seja, dos componentes curriculares, das questões culturais produzidas no território quilombola, das potencialidades/necessidades de aprendizagem dos estudantes e de um conjunto de conhecimentos advindos de questões atuais da sociedade/educação.

Seguindo as diretrizes curriculares quilombolas, a escola promove a valorização da cultura afro-brasileira e africana, proporcionando um ambiente educacional que respeita a diversidade étnico-racial e fortalece a identidade dos estudantes quilombolas. Isso estimula a autoestima, o engajamento escolar e o senso de pertencimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

#### **5.3.4 Trabalho pedagógico na classe comum nas escolas pesquisadas**

Avançando na análise, uma quarta questão trata do trabalho pedagógico na classe comum. A importância do trabalho pedagógico na sala comum com alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola quilombola é fundamental para promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas necessidades e potencialidades. A escola quilombola, por sua própria natureza, já busca promover uma educação que valorize a diversidade étnico-cultural e respeito a identidade dos estudantes, mesmo que não disponha de um currículo prescrito oficial. Nesse contexto, o trabalho pedagógico na sala comum com alunos apoiados pela Educação Especial reforça esses princípios, proporcionando oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas.

*Então, quando comecei a trabalhar na escola, senti uma grande necessidade de desenvolver um projeto que abordasse as histórias locais e a cultura. No entanto, enquanto procurava aprender mais sobre a cultura, uma líder da comunidade me disse: "Quem conta a nossa história somos nós, porque conhecemos e vivemos essas histórias." Concordando com ela, percebi que ninguém melhor do que aqueles que as vivenciaram poderiam contar essas histórias. Assim, criei o projeto chamado "Raízes Conhecidas", no qual convido alguns Griôs da comunidade, como a Tânia, para irem até a sala de aula e compartilhem essas histórias nas aulas de história. Desenvolvi esse projeto de forma inclusiva, envolvendo a participação de todos, sem separações. Tânia começa trabalhando com as crianças desde o início do ano, falando sobre suas famílias. Ela diz: "Você é filho de fulano, que é filho de ciclano, que foi parteira e cultivava a terra", e assim vai contando um pouco da história de cada um. Algumas crianças nem sabem sobre suas origens, então descobrem coisas como: "Minha avó era parteira e é muito conhecida aqui no Quilombo, ela ajudou a trazer ao mundo tantas pessoas, inclusive eu." Esse processo é importante, pois hoje em dia muitas pessoas deixaram de contar histórias. Tânia aproveita esses momentos para compartilhar lendas, como a história interessante de um lobisomem na comunidade, e assim interage com as crianças (PROFESSORA A).*

*Nossa escola tem um planejamento bem legal! Antes de cada ano letivo, nós professores nos reunimos para planejar todas as atividades e projetos que faremos ao longo do ano. É nesse momento que pensamos nas estratégias de ensino, nos temas que iremos abordar e nas formas de envolver os alunos de maneira divertida e interessante. Uma coisa bem legal que fazemos são os projetos. Eles são como um tema central que permeia várias disciplinas.*

*Por exemplo, podemos ter um projeto sobre a cultura quilombola, em que trabalhamos história, geografia, artes e até matemática, tudo relacionado a esse tema. Assim, os alunos conseguem aprender de forma mais integrada e significativa. Nas salas de aula, buscamos tornar as aulas bem dinâmicas e participativas. Nada de ficar só na lousa! Usamos recursos como jogos, atividades em grupo, debates, pesquisas e até mesmo saídas pedagógicas para enriquecer o aprendizado (PROFESSORA B).*

*Nossa escola tem um jeito bem dinâmico de trabalhar. Começamos com um bom planejamento, onde os professores se reúnem para discutir e organizar as atividades. Levamos em conta as diretrizes curriculares, as necessidades dos alunos e também buscamos explorar os saberes da comunidade quilombola. Uma coisa que adoramos são os projetos. Fazemos projetos temáticos que envolvem diferentes disciplinas e estimulam a participação ativa dos alunos. Por exemplo, já tivemos projetos sobre a cultura quilombola, meio ambiente, saúde, entre outros (DIRETORA).*

É louvável notar que, apesar de seguirem o currículo estadual, as professoras e a diretora da escola mencionam a importância de incorporar as diretrizes curriculares quilombolas em suas práticas educativas. Essa abordagem demonstra um compromisso em reconhecer e valorizar a cultura quilombola, mesmo dentro de um contexto mais amplo do currículo estabelecido. Para Siqueira, Dias e Amorim (2020, p. 604):

*Não é possível pensar um currículo que atenda as questões referentes às desigualdades vivenciadas nas escolas entre negros e brancos de acordo com uma perspectiva colonizadora. Para isso uma reflexão acerca da história dos povos negros no Brasil é necessária para pensarmos na desconstrução da colonialidade do saber; afinal, toda forma de construção do saber é válida, inclusive a produção do conhecimento não europeu que por séculos foi invisibilizada.*

A professora A destaca a necessidade de desenvolver um projeto que aborde as histórias locais e a cultura quilombola. Ela reconhece a importância de ouvir as vozes da comunidade, afirmando que "quem conta a nossa história somos nós". Ao criar o projeto "Raízes Conhecidas" e convidar Griôs da comunidade para compartilhar suas histórias nas aulas de história, a professora A está levando em consideração as diretrizes curriculares quilombolas, que enfatizam a valorização da oralidade, do conhecimento tradicional e da transmissão de saberes. Essa experiência nos recordam as teorizações de Pacheco e Amorim (2021, p.43) quando nos convidam analisar que: "[...] pensar criticamente faz com que alunos/as e professores/as questionem o modelo hegemônico de currículo e de ensino, bem como reflitam sobre as possibilidades de superação dele".

Da mesma forma, a professora B menciona a realização de projetos temáticos, incluindo um projeto sobre a cultura quilombola, que envolve várias disciplinas. Essa abordagem multidisciplinar e integrada é coerente com as diretrizes curriculares, que buscam uma educação contextualizada e significativa. Ao trabalhar história, geografia, artes e até matemática relacionadas ao tema da cultura quilombola, a professora B está promovendo uma educação que reconhece e valoriza as contribuições da comunidade quilombola para a sociedade. Essa tratativa dialoga com a Lei 10639/03 quando convoca os sistemas de ensino explorarem o ensino sobre história e cultura Afro-Brasileira, por meio da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2003)

Figura 5 – Griô participando do projeto “Raízes Conhecidas



Fonte: Acervo do autor (2022).

A diretora também enfatiza a importância de explorar os saberes da comunidade quilombola ao planejar as atividades da escola. Ela menciona projetos sobre cultura quilombola, meio ambiente, saúde, entre outros. Ao incluir a cultura quilombola como um tema central em projetos, a escola está demonstrando um compromisso em promover uma educação que valoriza a diversidade cultural e a inclusão. A escola estará reconhecendo a ecologia de saberes que podem ser exploradas no currículo e a devida tradução para promover o diálogo entre um saber e outro, assim como as experiências docentes e discentes que atravessam o processo, conforme nos faz pensar Santos (2008).

Cabe ainda destacar que esse currículo deve estar comprometido com a acessibilidade ao conhecimento pelos estudantes público-alvo da Educação Especial e quilombolas, o que requer a tradução dos saberes-fazer dos profissionais da educação envolvidos com a escolarização desses sujeitos e a articulação da classe comum com a de recursos multifuncionais para promover a apropriação do conhecimento sem promover a canibalização das especificidades de aprendizagem dos discentes apoiados pela modalidade de Educação Especial.

### **5.3.5 Abordagem da Lei nº 10.639/03 no cotidiano das escolas pesquisadas**

Uma quinta questão trata de como é abordada a Lei 10.639/03 no cotidiano da escola. Abordar a Lei 10.639/2003 em uma escola quilombola é de suma importância para fortalecer a identidade e promover o empoderamento dos estudantes. Ao reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, a escola quilombola reafirma a importância da herança ancestral e contribui para a construção de uma consciência étnico-racial positiva.

Além disso, a abordagem adequada dessa legislação possibilita o combate ao racismo, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, plural e alinhada com os princípios da igualdade de direitos. Dessa forma, a escola quilombola cumpre sua missão de preservar e valorizar a cultura quilombola, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para atuarem como agentes transformadores da sociedade, contribuindo para a construção de uma nação mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças culturais.

*Essa lei, ela é de 2003, não é? Em 2003, ela trouxe alterações à LDB, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, não é? E também existe a Lei 11.645, que veio depois e tornou obrigatório o ensino da cultura indígena, não é? Essa obrigatoriedade é muito valiosa, pois não se aplica apenas às escolas em territórios quilombolas, mas a todas as escolas, porque é uma questão nacional e parte da cultura brasileira, não é? A nossa cultura abrange tudo isso, então, acreditamos que nossa escola, assim como outras escolas do município e de todo o Brasil, precisa conhecer essa história. Não se trata apenas da escravidão na cultura afro-brasileira, mas envolve uma riqueza de aprendizado que tivemos com o povo negro. Nós somos parte disso, somos um resultado da miscigenação, não é? Na escola, procuramos incorporar a lei e envolvendo as expressões culturais locais do nosso Quilombo, não é? Temos a dança do jongo, a capoeira, não é? Durante o ano letivo, desenvolvemos alguns projetos que englobam essas práticas (PROFESSORA A).*

*A Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é abordada em conjunto do nosso currículo. Promovemos aulas, projetos e atividades que visam combater o racismo, valorizar a diversidade étnico-racial e oportunidades. Além disso, incentivamos a participação da comunidade quilombola nas discussões e no planejamento das atividades relacionadas à Lei 10.639 (PROFESSORA B).*

*A gente procura incluir esses saberes de um jeito bem legal nas nossas aulas, sabe? Relacionando com os conteúdos que a gente tem que dar de acordo com as diretrizes curriculares. Assim, os alunos conseguem se ver ali, valorizar quem eles são e se sentirem parte do que tão aprendendo. A gente leva a sério a Lei 10.639, que fala sobre ensinar a história e a cultura afro-brasileira e africana. A gente faz atividades, projetos e momentos de reflexão bem legais que envolvem essa história e cultura, tanto a afro-brasileira quanto a quilombola. A gente quer quebrar os estereótipos, combater o preconceito e valorizar a diversidade que existe aqui na nossa comunidade (DIRETORA).*

A Lei 10.639, promulgada em 2003, trouxe mudanças importantes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Além disso, posteriormente, a Lei 11.645 estabeleceu também a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena. Essas leis são de grande importância, não se limitando apenas às escolas localizadas em territórios quilombolas, mas sendo aplicáveis a todas as instituições de ensino. Trata-se de uma questão nacional e uma parte fundamental da cultura brasileira, que abrange uma riqueza de aprendizado sobre o povo negro e a miscigenação presente em nossa sociedade.

Nessas escolas elas procuram incorporar essas leis, valorizando as expressões culturais locais, como o jongo e a capoeira. Ao longo do ano letivo, desenvolvem projetos que envolvam essas práticas, buscando promover a conscientização, a diversidade e o combate ao racismo. Além disso, buscam a participação da comunidade quilombola para enriquecer as abordagens relacionadas à Lei 10.639/03. Essa é uma forma de tornar o ensino mais inclusivo e representativo, permitindo que os alunos se identifiquem e valorizem sua herança cultural.

Figura 6 – Comunidade dentro da escola



Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 7 – Inserção das culturas locais no chão da escola



Fonte: Acervo do autor (2022).

As discussões sobre a Lei 10639/03 se colocam no bojo de um conjunto de políticas, normativas e movimentos sociais constituídos em defesa da escola comum como espaço-tempo de aprendizagem para todos. Santos (2008) problematiza o paradigma da inclusão/exclusão, trazendo para o debate os pressupostos da desigualdade e da exclusão. Àqueles que respondem aos padrões socialmente valorizados pela

racionalidade moderna abrem-se as possibilidades de usufruir dos benefícios existentes na vida em sociedade. Para os que fogem deste contexto, restam dois sistemas de pertença: a desigualdade e a exclusão.

Na desigualdade a pessoa está na sociedade, servindo os incluídos. Sua pertença é importante, mas de modo subordinado. Sobre esse sujeito não recai expectativas de mudança de sua condição. No caso da exclusão, a pessoa é vista como uma perigosidade, portanto precisa ser lançada para o lado invisível da sociedade que Santos (2008) denomina de lado abissal invisível. Para enfrentamento desse cenário, emergem as políticas de inclusão social e escolar. A luta contra o racismo e os preconceitos sobre as pessoas com deficiência fazem parte dessas lutas.

Por isso, Santos (2007) chama atenção sobre a importância de os movimentos sociais traduzirem suas lutas uma nas outras, porque trazem pontos comuns, sem negar os específicos. Assim, os processos de inclusão de pessoas quilombolas com deficiência precisam buscar respaldo neste processo de tradução para pensar como as legislações produzidas pelas duas modalidades dialogam e trazem comunalidades. Com isso, encontraremos melhores condições de fortalecer o direito social à educação, bem como o enfrentamento a barreiras que impedem a inclusão social/escolar e as redes de apoio que os estudantes requerem para usufruírem da escola comum como espaço-tempo de todos, conforme promulga a constituição federal de 1988.

### **5.3.6 Interfaces da Educação Especial e da Educação Especial**

Como última categoria de análise, temos a sexta questão trata das interfaces da Educação Especial e Educação Quilombola no campo de pesquisa. Falamos de interfaces, porque não temos um único território quilombola, portanto a Educação Especial vai se desvelando de maneira plural nesses contextos. Ao promover a interseção entre as duas modalidades de ensino, torna-se possível garantir que os alunos quilombolas com deficiência tenham acesso a uma educação que respeite suas identidades culturais. As narrativas abaixo expressam o olhar das professoras envolvidas na pesquisa sobre a temática em tela. Segundo Anjos (2021) “[...] sim Interfaces, no plural, pois as realidades locais são diversificadas, e que é impossível

pensar um tom único para a Educação Especial na Educação do Campo ou a Educação do Campo na Educação Especial[...]”. Ele ressalta a importância das "Interfaces, no plural", reconhecendo a diversidade de realidades locais. A ideia de que não se pode conceber uma abordagem única para a Educação Especial na Educação do Campo, nem para a Educação do Campo na Educação Especial, reforça a necessidade de considerar as particularidades de cada contexto. Essa abordagem sensível e contextualizada é essencial para pensarmos e garantir que os estudantes quilombolas com deficiência tenham acesso a uma educação que respeite suas identidades culturais e atenda às suas necessidades específicas. Portanto, essa citação nos lembra da importância de adotar abordagens flexíveis e adaptáveis, levando em conta as múltiplas facetas das comunidades quilombolas e das demandas da Educação Especial.

*A Educação Especial é sim abordada no currículo e é necessário envolvê-la, especialmente em territórios quilombolas, onde sabemos que ainda há fragilidades relacionadas a essas comunidades. Nós atendemos crianças que ainda necessitam de um olhar carinhoso e atencioso. Portanto, é importante abordar essa temática. A interface entre as modalidades educacionais tem sido discutida de fato (PROFESSORA A).*

*A inclusão e a valorização da cultura quilombola são fundamentais em nossa escola. Procuramos proporcionar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde os alunos com deficiência se sintam parte integrante da comunidade escolar e possam se reconhecer na história e nas tradições do quilombo. Utilizamos materiais didáticos e recursos adaptados que contemplem a diversidade étnico-racial e garantam o acesso de todos os estudantes ao conhecimento sobre a cultura quilombola (PROFESSORA B).*

*Trabalhamos para garantir que os alunos com necessidades especiais tenham todo o apoio necessário para uma educação inclusiva e de qualidade. Quanto à interface, essa é uma discussão constante em nossa equipe pedagógica. Realizamos reuniões, planejamentos e trocas de experiências para discutir como promover uma maior integração entre elas (DIRETORA).*

A Educação Especial desempenha um papel essencial no currículo escolar, e é fundamental que seja abordada de maneira transversal, especialmente, em territórios quilombolas, onde existem potencialidades e desafios relacionadas a essas comunidades. As professoras reconhecem a importância de direcionar um olhar atencioso às crianças que ainda necessitam de apoio adicional.

As interfaces da Educação Especial e a Educação Quilombola têm sido objeto de discussão, no entanto precisam de mais estudos, conforme demonstrado na revisão de literatura. As professoras estão engajadas em promover essa conexão e buscam garantir a inclusão e a valorização da cultura quilombola dentro da escola. Elas

procuram criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde os alunos com deficiência se sintam integrados à comunidade escolar e possam se identificar com a história e as tradições do quilombo.

Para alcançar esse objetivo, as professoras utilizam materiais didáticos e recursos acessíveis que consideram a diversidade étnico-racial e promovam o acesso ao conhecimento sobre a cultura quilombola. Isso permite que os alunos público-alvo da Educação Especial se envolvam com o conteúdo e se sintam parte ativa dos processos de ensino/aprendizagem. Além do comprometimento das professoras, a equipe pedagógica trabalha em conjunto para promover uma maior integração entre as modalidades de ensino. Reuniões, planejamentos e trocas de experiências são realizados regularmente para discutir e implementar estratégias que garantam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A educação especial, como modalidade de ensino da educação básica precisa elaborar coletivamente o seu trabalho com as escolas da comunidade. Há aspectos pontuais desta realidade que influenciarão no aprendizado do aluno. Por exemplo, a periodicidade do trabalho da educação especial. É preciso construir uma rotina de trabalho, com planejamento, execução e acompanhamento, levando em consideração a localização das escolas, a condição das estradas e as condições climáticas. Para que o aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos aprenda, o trabalho da educação especial precisa de assiduidade. Os recursos materiais necessários e o atendimento educacional especializado nesta localidade requerem um estudo coletivo da realidade quilombola. A educação especial em quilombos deve contribuir com a vida escolar. O professor da educação especial também precisa de instrumentos para a realização do trabalho nas comunidades, precisa conhecer a legislação, a história, realidade da condição do negro no Brasil que enfrenta o racismo, muitas vezes velado e mascarado e, sobretudo, a realidade dos quilombos (MANTOVANI, 2015, p. 181-182).

A direção da escola reconhece a importância desse diálogo contínuo e apoia as iniciativas para fortalecer a interface. O compromisso de garantir o apoio necessário aos alunos com necessidades especiais reflete-se nas ações da equipe pedagógica, que está empenhada em criar um ambiente educacional inclusivo e acessível. Essa abordagem construtiva, que considera a diversidade étnico-racial, as necessidades especiais dos alunos e a valorização da cultura quilombola, reflete um esforço conjunto para superar as fragilidades presentes nas comunidades quilombolas e proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes. Através do trabalho colaborativo e do respeito mútuo, a escola busca promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, construindo assim uma base sólida para o desenvolvimento integral de cada aluno.

As discussões explicitadas evidenciam questões que atravessam os processos de inclusão e de escolarização de estudantes quilombolas com deficiências nas duas unidades de ensino pesquisadas, o que requer maior investimento estatal, dentre eles, redes de apoio, proposições curriculares que façam dialogar com as duas modalidades de ensino e o necessário investimento na formação dos professores. Além disso, reforça a importância de mais estudos sobre as interfaces, frente às poucas investigações existentes, inclusive, no contexto capixaba que traz significativo número de comunidades certificadas. Assim, concluídas as análises, passemos para as considerações finais que nos possibilitam um levantamento crítico-reflexivo do conhecimento produzido pelo estudo de mestrado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos este estudo com o propósito de compreender como vêm se constituindo os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em duas unidades de ensino localizadas em território remanescente de quilombos da rede municipal de educação de Presidente Kennedy/ES. Diante disso, a partir das seções que compuseram o estudo, chegamos no momento de promover um balanço crítico-reflexivo das principais questões suscitadas pela investigação.

Para alcance desse objetivo, na introdução, pudemos fazer um levantamento de justificativas que nos ajudaram a defender a importância de estudar a inclusão de estudantes quilombolas com deficiências nas escolas comuns. Falamos de grupos sociais invisibilizados pela racionalidade moderna, convivendo simultaneamente com o capacitismo, o preconceito e o racismo, fenômenos que precisam ser combatidos por fragilizarem a existência desses sujeitos e o usufruto dos direitos sociais, aqui em destaque o da educação.

São pessoas sobre as quais a sociedade faz cair um conjunto de julgamentos, levando-as para as margens da sociedade. Assim, se a educação é um direito público e subjetivo, precisamos compor ações políticas e enfrentamento de barreiras atitudinais para combater qualquer possibilidade de discriminação e desigualdade de acesso aos conhecimentos, conforme nos fez pensar Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008), no transcorrer de várias reflexões apresentadas no estudo. Com isso, pudemos defender o pressuposto de que os estudantes mostrados na pesquisa precisam ter seus modos de ser/estar no mundo reconhecidos/respeitados e o direito de produzirem e se apropriarem das diferentes culturas como um direito inegociável.

A realização do estudo desvela a necessidade de maiores investimentos na produção de conhecimentos que visibilizem sujeitos e conhecimentos negados pela razão indolente, tendo em vista os poucos estudos dedicados a fortalecer o direito social à educação para estudantes quilombolas com deficiências. A pesquisa acadêmica pode ser significada como um elemento impulsionador de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa da diversidade/diferença humana. Assim, na introdução, encontramos possibilidades de justificar academicamente o contexto que nos impulsionou realizar o estudo, tendo em vista a necessidade de colocar em análise as fragilidades

presentes nas políticas públicas direcionadas aos territórios quilombolas. Quando atravessamos a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial no processo, o contexto se mostra mais complexo, principalmente mediante a formação docente, os currículos e as redes de apoio que desconsideram as demandas existentes nos territórios quilombolas e a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No âmbito pessoal, a temática atravessa a trajetória formativa e profissional do pesquisador, que atua em municípios que contam com estudantes quilombolas com deficiências. Esses alunos precisam de acessibilidade curricular e de respeito às singularidades de aprendizagem. A defesa da escola como espaço-tempo de todos nos faz pensar na necessidade de conhecimentos que levem os sistemas de ensino a reconhecer os territórios quilombolas como espaços-tempos de produção de cultura, economia, vida, subjetividades e sujeitos de direitos.

Quando analisamos o contexto capixaba e deparamos com várias comunidades certificadas, mas, muitas vezes, invisibilizadas pelas políticas estatais, ficamos diante do compromisso ético-político de enveredar pela produção de conhecimentos para combater os pressupostos da razão indolente que promovem linhas de pensamento capazes de produzir nos gestores educacionais a ideia de que escolas quilombolas não necessitam de currículos que dialoguem com os saberes desse território e de que os estudantes não têm direito a apoios para a acessibilidade curricular. Como afirma Santos (2008), falamos do direito a conhecimentos prudentes comprometidos com uma vida decente.

Além das discussões apresentadas na introdução, a revisão de literatura revelou a preocupante escassez de pesquisas que investigam as interfaces da Educação Quilombola e a Educação Especial. É notável a falta de estudos aprofundados e abrangentes que explorem essa intersecção. Tal lacuna é preocupante, uma vez que impede a compreensão das necessidades e dos desafios enfrentados por alunos quilombolas público-alvo da Educação Especial.

A ausência de pesquisas cria um cenário de desconhecimento e limitação na implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas para esse público. A falta de informações embasadas em pesquisas dificulta a criação de estratégias

pedagógicas para apoiar os alunos, considerando particularidades culturais, sociais e educacionais. Até o momento da produção deste estudo, encontramos uma dissertação e uma tese que se debruçaram a investigar as interfaces Educação Quilombola e Educação Especial. Deparamos também com poucos artigos, inclusive alguns que são desdobramentos dos trabalhos maiores aqui mencionados. Estamos certos de que outras investigações podem ter sido produzidas; no entanto, acreditamos não serem muitas, evidenciando a necessária preocupação com a temática.

Os estudos apontam demandas presentes nas escolas quilombolas mediante a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, com destaque para pesquisas sobre currículos que respeitem e representem o território; formação especializada para professores do ensino comum; localização de docentes especialistas na modalidade; salas de recursos multifuncionais para oferta do atendimento educacional especializado no contraturno; investimentos na formação continuada dos professores na intrínseca relação teoria e prática e diálogo entre as interfaces de Educação Especial e Educação Quilombola.

Diante dessa realidade, torna-se urgente o desenvolvimento de pesquisas na área. A expansão do conhecimento é crucial para promover uma educação inclusiva para os alunos enfocados da interface em questão. Mais investigações podem explorar uma variedade de aspectos, como as práticas pedagógicas, as barreiras atitudinais, o financiamento da educação, a formação inicial e continuada, a articulação entre o ensino comum e o especial e a composição de diretrizes curriculares. São desafios enfrentados por escolas e professores na implementação da educação inclusiva para as comunidades quilombolas, configurando-se em perguntas fortes para os sistemas de ensino e que não podem receber respostas fracas, conforme nos faz pensar Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008).

Portanto, é imprescindível que acadêmicos, pesquisadores, profissionais da educação e formuladores de políticas se mobilizem para preencher essa lacuna e realizar estudos que avancem os conhecimentos sobre as interfaces da Educação Quilombola e da Educação Especial. Por meio da produção de conhecimentos científicos, poderemos contribuir para a transformação da realidade educacional, provendo oportunidades para os estudantes acessarem currículos que articulem os

componentes curriculares aos saberes dos territórios, independentemente da condição educacional do estudante. Cabe destacar que, para essa apropriação, é necessário criar as devidas condições para que estudantes apoiados pela Educação Especial tenham iguais oportunidades de aprendizagem, contexto que requer o respeito às singularidades, como também exige a existência/articulação de redes de apoio ao ensino comum.

A fundamentação em autores que apresentam uma abordagem analítica da sociedade se mostrou importante para a realização da investigação. Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) convocou-nos defender uma justiça social e cognitiva quando analisamos os processos de inclusão de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial. Para tanto, ajudou-nos pensar na importância de enfrentamento dos pressupostos da razão indolente e das monoculturas por ela produzidas para substituímos esses pensamentos que se colocam únicos e totalitários pelas várias ecologias.

Essa linha de pensamento se mostra interessante, porque, por meio da sociologia das ausências e das emergências, podemos colocar em análise toda a produção existente no território quilombola e questionar os motivos de sua invisibilidade. Nessa mesma direção, é possível compor ações para que essa produção ganhe espaço nas atividades da vida social, inclusive nas políticas públicas necessárias para que os sujeitos em questão tenham uma vida com maior dignidade. Fortalecer os saberes-fazeres existentes no território quilombola e as potencialidades/necessidades de suas gentes caminha no sentido de chamar o Estado para seu compromisso como mantenedor dos direitos sociais, resguardando os estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial sob sua égide.

Além de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008), foi de grande valia dialogar com autores dedicados a estudar as duas modalidades de ensino aqui abordadas, ou seja, a Educação Quilombola e a Educação Especial. Ajudaram a pensar que esses territórios foram se constituindo como espaços-tempos de resistências contra a escravidão, mostrando a força da população afrodescendente contra políticas e organizações sociais promotoras do racismo e da subalternização dos grupos sociais mencionados. Quanto à Educação Especial, fez-se relevante dialogar com autores que defendem a escola comum para todos e as políticas necessárias para que ela se

configure inclusiva. Destacam-se os investimentos na formação dos professores, a elaboração de currículos acessíveis, a articulação entre ensino comum e especial, a existência de ambientes para intervenções mais especializadas e o enfrentamento do capacitismo e das barreiras atitudinais que produzem processos de exclusão na/da escola/sociedade.

Considerando nosso compromisso com a produção de conhecimentos sobre as interfaces da Educação Quilombola e da Educação Especial, sistematizamos os movimentos necessários para a pesquisa de campo. Para tanto, utilizamo-nos de pressupostos qualitativos e dos fundamentos da pesquisa exploratória. O objetivo foi obter uma compreensão mais aprofundada das interfaces da Educação Quilombola e da Educação Especial nas comunidades de Boa Esperança e Cacimbinha, localizadas em Presidente Kennedy/ES.

Para a produção dos dados necessários, realizamos entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, duas professoras do ensino comum e o líder quilombola. Essas entrevistas foram planejadas e estruturadas com questões relevantes para o tema de pesquisa, a fim de obter informações significativas sobre as práticas educacionais, os desafios e as perspectivas dos envolvidos. Os campos de pesquisa foram as comunidades quilombolas de Boa Esperança e Cacimbinha, que apresentam um contexto rico e complexo para a análise das interfaces aqui mencionadas. Essa escolha se deu com base na relevância da comunidade e na disponibilidade dos participantes de colaborar para o estudo.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, o estudo passou pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo. Em 22 de dezembro de 2021, recebeu o parecer nº 5.185.214, garantindo os princípios éticos e a proteção dos participantes. Com a aprovação, iniciamos a fase de produção dos dados. Ao trabalhar com procedimentos analíticos, buscamos responder à problemática da investigação proposta. O trabalho com entrevistas foi importante porque possibilitou o diálogo entre pesquisador e participantes, o que favoreceu compreender, a partir daqueles que habitam o território, questões que atravessam a escolarização de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial. Chamaram nossa atenção a convocação do líder comunitário em acolher pesquisas que trouxessem devolutivas às comunidades e o olhar das professoras em relação às

políticas necessárias à inclusão dos alunos, destacando-se a constituição de diretrizes curriculares e as redes de apoio.

Na seção de análise de dados, pudemos perceber alguns pontos que devem ser discutidos quanto se relacionam a Educação Quilombola e a Educação Especial, como as diretrizes curriculares, que têm papel fundamental no reconhecimento e na valorização da cultura, história e identidade do povo quilombola. Essas diretrizes são ferramentas abrangentes e transculturais que visam promover uma educação que respeite e reforce a diversidade étnica e racial existente no país.

A incorporação das Diretrizes Curriculares Quilombolas no trabalho pedagógico oferece às escolas a oportunidade de promover uma educação mais contextualizada, assim como a conscientização e a valorização do saber existente nessas comunidades. Esse saber, apropriado de geração em geração, é a base para a construção de um currículo significativo para os alunos quilombolas, permitindo que eles se reconheçam e se valorizem como sujeitos de direitos.

Diretrizes Curriculares Quilombolas são centrais para promover uma educação que respeite e valorize a cultura quilombola. A avaliação do saber-fazer existente na comunidade e a formação adequada dos professores são elementos essenciais para garantir uma educação integral e de qualidade nas escolas dos remanescentes de quilombos. Abordagens educativas contextualizadas abrem caminhos para o professor pensar em alternativas capazes de promover uma educação que reconheça a diversidade étnica e racial e contribua para a construção de sociedades mais igualitárias e justas.

Essas diretrizes curriculares reacendem a necessidade de as escolas do campo contarem com recursos pedagógicos diferenciados, professores de Educação Especial, sala de recurso multifuncional e organização do trabalho pedagógico voltada a respeitar os tempos de aprender de cada estudante. Por isso, há de se criar as devidas condições para as escolas se configurarem inclusivas, ou seja, capazes de compor lógicas de ensino-aprendizagem qualificadas para envolver estudantes com trajetórias diversificadas de aprendizagem nos currículos escolares.

Os investimentos na formação continuada de professores também precisam fazer parte das políticas educacionais. Não propostas formativas pensadas de maneira homogênea, ou seja, que promovem um ajuntamento de educadores, como se a realidade vivida por eles nas escolas fossem as mesmas. Assim como as escolas quilombolas necessitam de currículos mais abertos para possibilitar a incorporação dos conhecimentos desses territórios, os processos de formação necessitam possibilitar o adensamento teórico-prático dos saberes-fazeres docentes em articulação com as demandas das escolas, no caso deste estudo com atravessamentos da Educação Quilombola e Educação Especial.

No que diz respeito à abordagem educacional com os alunos público-alvo da Educação Especial que frequentam as escolas quilombolas, os professores devem estar atentos às necessidades e potencialidades de cada aluno e estar preparados para desenvolver estratégias de ensino que sejam inclusivas e respeitosas das diferenças individuais. Essas escolas necessitam de profissionais especializados. Como vimos, a escola conta com cuidadores que não podem substituir a ação dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado. Alunos público-alvo da Educação Especial precisam de acompanhamento pedagógico mediado por sujeitos com formação, conhecimentos e experiências na área da Educação Especial.

A formação de professores desempenha um papel importante na efetiva implementação de ações educativas em escolas quilombolas. Essa formação deve incluir, além do conhecimento teórico, a compreensão e o respeito da cultura quilombola, apontando estratégias de ensino possíveis de serem exploradas pelos profissionais da educação. É importante que os professores estejam comprometidos com a construção de uma educação intercultural e empenhados em valorizar e respeitar a diversidade étnica e racial existente nas comunidades quilombolas.

Investir na formação do professor como pesquisador tem papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento profissional desse sujeito. É importante reconhecer a importância desse investimento na construção de um ambiente educacional mais dinâmico, inovador e moderno. Quando um professor é estimulado a atuar como pesquisador, ele participa ativamente da construção do conhecimento e está constantemente procurando novas abordagens educacionais

baseadas em evidências, estratégias de ensino e práticas educacionais. Isso permite mantê-lo atualizado e significá-lo como profissional que se compromete em promover processos de ensino-aprendizagem com qualidade que atendam às necessidades e demandas do século XXI.

Ao investir na formação de professores como pesquisadores, ganhamos as ferramentas necessárias para analisar criticamente os processos de mediação do conhecimento, refletir sobre nossas próprias práticas e buscar caminhos alternativos para os desafios presentes em sala de aula. Além disso, professores-pesquisadores desenvolvem a capacidade de examinar e resolver questões e problemas específicos das realidades da educação, contribuindo para a melhoria contínua da formação humana.

A formação de professores para se tornarem pesquisadores também facilita o desenvolvimento da autonomia profissional. Trabalhar em um projeto de pesquisa permite a esses sujeitos a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre um determinado tópico, ampliar sua visão de mundo e melhorar suas habilidades de pesquisa. Isso gera melhor capacidade de tomar decisões e compor práticas de ensino capazes de responder às necessidades dos alunos. Além disso, os investimentos na formação de professores como pesquisadores contribuem para a produção e a disseminação do conhecimento em educação. A pesquisa realizada pelos próprios professores produz novas perspectivas, teorias e abordagens que enriquecem a educação e melhoram a qualidade do ensino.

É justamente por apostarmos na formação de professores-pesquisadores que reconhecemos as contribuições do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo no adensamento do conhecimento científico e na formação de profissionais com a perspectiva aqui apresentada. O programa desempenha um papel fundamental na formação de profissionais altamente qualificados e na promoção do desenvolvimento profissional e acadêmico. Reconhecer a importância desse programa é essencial para impulsionar a inovação, a pesquisa aplicada e a melhoria contínua das práticas educacionais.

Os mestrados/doutorados profissionais em educação diferem dos de natureza acadêmica por terem um enfoque mais voltado para a prática profissional e para as demandas das escolas. A pesquisa produzida nesses programas emerge das necessidades das escolas e para elas apontam alternativas. Falamos de uma pesquisa mais próxima das escolas e com o compromisso de apontar caminhos possíveis para enfrentamento dos desafios educacionais. Os referidos programas desencadeiam uma formação avançada e especializada, preparando os profissionais para enfrentar os desafios específicos de suas áreas de atuação.

Uma das principais vantagens dos mestrados profissionais, como o PPGMPE, é a possibilidade de aproximar a academia das escolas. Os programas mobilizam os professores para as universidades, retirando-os da condição de objetos de investigação para vê-los como produtores de conhecimentos. Com isso, na relação estabelecida com as/os escolas/sistemas de ensino, promovem a troca de conhecimento e experiências entre a academia e o campo profissional. Isso contribui para a formação de profissionais mais qualificados, capazes de promover interações entre teorias e as situações reais das escolas, enfrentando os dilemas e as demandas da prática educativa.

Como dito, os mestrados profissionais proporcionam a oportunidade de desenvolver pesquisas aplicadas e relevantes para a sociedade. Por meio desses programas, os profissionais são incentivados a investigar questões e problemáticas concretas de suas áreas de atuação, buscando alternativas inovadoras, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a melhoria das práticas educacionais.

Outro aspecto relevante dos mestrados profissionais é a formação de uma rede de profissionais aptos e engajados em suas áreas de atuação. Durante o curso, os estudantes têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes instituições e compartilhar experiências e aprendizados. Essa rede de contatos se torna um recurso valioso, possibilitando a troca de conhecimentos, a colaboração em projetos e o fortalecimento das práticas profissionais.

Assim, finalizamos este estudo reafirmando a necessidade de maior atenção por parte do poder público para a relação entre Educação Quilombola e Educação Especial. Os processos de inclusão escolar de alunos atravessados conjuntamente pelas duas

modalidades de ensino são trespassados por desafios, evidenciando o quanto o campo é vasto para a produção de outras investigações.

No caso específico do estado do Espírito Santo, há escassez de estudos dedicados a refletir sobre os cruzamentos das duas modalidades; por isso, saímos da investigação com o compromisso de continuar pesquisando e apostando na defesa de que mais investigações virão para defender o território remanescente de quilombos como espaço-tempo de resistência e de produção de cultura. Esperamos que outras investigações também dirijam atenção para seus habitantes a fim de significá-los como sujeitos de conhecimentos e direitos.

No caso específico de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial, saímos do estudo na certeza de que precisamos sempre combater o capacitismo, o racismo e o preconceito. Além disso, defendemos que esses sujeitos precisam de escolas que contam com as políticas necessárias para acesso, permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada, ação que demanda maior investimento estatal para que a educação seja usufruída como direito público e subjetivo, conforme prescreve a Carta Magna deste país.

## REFERÊNCIAS

A CARNE. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, 1998. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acesso em: 11 maio 2023.

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALMEIDA, R. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de escolas quilombolas amapaenses**: contextualizando as altas habilidades/superdotação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1998.

ARANTES, V. A.; PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 6. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ARRUTI, J. M. A. P. O quilombo conceitual: para uma sociologia do artigo 68 do ADCT. *In*: **Texto para discussão**: Projeto Egbé – Territórios negros (koinonia), 2003.  
ARRUTI, J. M.. Quilombos. *In*: PINTO, O. (Org.) **Raça**: perspectivas antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 314-350.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, C. R.. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica da educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.

BRASIL. Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#Art75](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#Art75). Acesso em: 10 jan. 2023.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços e trajetória. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1990, Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Jomtien: ONU, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**: texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas. Brasília, 2011.

CRUZ, O. S.; RIOS, P. P. S. Inclusão de estudantes quilombolas deficientes no Ensino Fundamental e Médio: o caso Lage dos Negros. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 26029–26044, 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245–262, jul. 2002.

DE TODA cor. Compositor: Renato Luciano. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/renato-luciano/de-toda-cor/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 178 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 30-31.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. A seleção cultural do currículo. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 100-121.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In*: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (Org.). **O pensamento negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997. p. 12-16.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, A. S.; FORDE, G. H. A. Educação Escolar Quilombola no Espírito Santo: avanços e desafios contemporâneos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL ACOLHENDO AS LÍNGUAS AFRICANAS, 7.; CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILDIDADES; 4.: DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais[...]**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. p. 1-9.

HISTÓRIA do município. *In*: Presidente Kennedy. Prefeitura. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia-do-municipio#:~:text=O%20territ%C3%B3rio%20de%20Presidente%20Kennedy,administrativa%2C%20a%20chamada%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica>. Acesso em: 22 jun. 2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004 (Col. Educação Contemporânea).

JESUS, D. M *et al.* Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar** (Eletrônico), v. 1, p. 8-24, 2015.

JESUS, D. M. *et al.* As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

JORNAL online. Disponível em: <https://www.ojornalonline.com.br/ler.asp?codigo=9427>. Acesso em: 22 jun. 2023.

KASSAR, M. C. M. ; REBELO, A. S. . O 'especial' na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica da educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 21-42.

LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1996.

MANIFESTAÇÃO. Intérpretes: Coletivo de artistas. Letrista: Carlos Rennó. [S. l.: s.n., 2018]. Disponível em: <https://carlosrenno.com/cancoes/gravadas/manifestacao/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MANTOVANI, J. V.; GONÇALVES, T. G. G. L. A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11-30, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p11-30>.

MANTOVANI, J. V. **A Educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MAPA turístico do Espírito Santo. *In*: Governo do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Not%C3%ADcia/conheca-o-novo-mapa-do-turismo-do-espírito-santo>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MAROBÁ e Praia das Neves recebem shows no fim de semana. Texto disponibilizado em 6 jan. 2023. Disponível em: <https://diaadiaes.com.br/maroba-e-praia-das-neves-recebem-shows-no-fim-de-semana/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. *In*: OLIVEIRA, A. C. C. (Org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 7-20.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NUNES, S. S. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. *Psicol. USP*, v. 17, n. 1, p.89-98, mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100007>.

OLIVEIRA, M. P.; DEUS, O. P.; SANTOS, R. A. Tecnologia Assistiva no ensino de alunos com deficiência em comunidades quilombola e pesqueira. *In*: SIMPÓSIO IBERO-AMERICANO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 3., 2019, Araranguá. **Anais [...]**. Araranguá: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2019.

OLIVEIRA, O. M. (Org.). **Direitos quilombolas & dever do Estado em 25 anos de Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

OLIVEIRA, O. M. de Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: Conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **RURIS**, v. 5, n. 2, p. 141-171, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.53000/rr.v5i2.1469>.

PACHECO, L. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**. Disponível em:

<[https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_15366\\_01%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15366_01%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PINTO, M. J. F. A metodologia da pesquisa científica como ferramenta na Comunicação Empresarial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL, 2009.

POR CAUSA dele. Intérpretes: Kellen Byanca e Jessé Aguiar. Compositor: Jessé Aguiar. *In*: POR CAUSA dele. Intérpretes: Kellen Byanca e Jessé Aguiar. São Paulo: Todah Music, 2022. 1 CD, faixa 1.

PRESIDENTE KENNEDY (Município). **Projeto Político Pedagógico EMEF Pluridocente “Jiboia”**. Secretaria Municipal de Educação, 2022a.

PRESIDENTE KENNEDY (Município). **Projeto Político Pedagógico EMEIEF “Orci Batalha”**. Secretaria Municipal de Educação, 2022b.

PRETO cismado. Intérprete: Banda Aláfia. Compositores: Jairo Pereira, Eduardo Brechó e Tássia Reis, 2015. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/alafia/preto-cismado/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

RIBEIRO, E. A.; NOZU, W. C. S. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e52/1–26, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71386. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386>. Acesso em: 31 jul. 2023.

ROCHA, R. C. L. N. **Escola quilombola Alto Alegre**: interfaces entre a Educação Quilombola e a Educação Especial. 2021. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2021/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-R%C3%BAbia-Cristina-Nobrega-PPGREC.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, C. S. *et al.* Terras quilombolas: um abismo entre os certificados e os títulos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], v. 11, n. 7, p. 121-147, jul. 2019.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos, v. 7).

SANTOS, L.; FRANCO, S. P. identidade quilombola: um olhar dos alunos, pais e professores sobre as escolas quilombolas do ensino fundamental em Presidente Kennedy. In: HERNANDES, L. F. (Org.). **Temas em Educação: diálogos multidisciplinares**. [S. l.]: Digital Editora, 2021. P. 84-96. Disponível em: <https://digitaleditora.com.br/uploads/arquivos/880fcf04ad5b544483a62b8dba6fec7903042021111419.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, L. F. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2336/2/2017%20-%20Leandro%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 5.185.214

Outros	AUTORIZACAO_LIDER.pdf	23/11/2021 12:31:50	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DANIEL_TCLE.docx	23/11/2021 12:30:53	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNO.docx	19/11/2021 16:12:20	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.docx	19/11/2021 16:11:10	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Outros	CARTA.pdf	22/09/2021 09:48:23	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	22/09/2021 09:47:36	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	22/09/2021 09:47:16	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_correta.pdf	22/09/2021 09:45:49	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS.docx	04/09/2021 16:39:58	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Outros	OFICIOSEME.docx	04/09/2021 16:38:57	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Outros	OFICIO.docx	04/09/2021 16:38:47	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito
Outros	OFICIOESCOLA.docx	04/09/2021 16:38:38	DANIEL FREITAS VIANA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

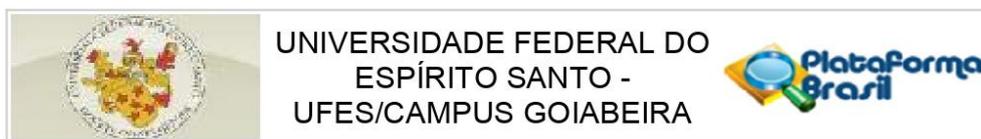
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 22 de Dezembro de 2021

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.185.214

quilombola pertencente a Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos do estudo estão relacionados à timidez dos participantes nos momentos de entrevista e certo desconforto dos professores nos momentos de observação. Para evitar esses riscos, o pesquisador adotará as seguintes estratégias: conversa prévia para aproximação do pesquisador com o campo de pesquisa e constante diálogo para que os participantes se sintam a vontade e não entendam que a pesquisa fará denúncias ou qualquer tipo de exposição. Benefícios: fortalecimento de políticas que contemplem a interface entre Educação Especial e Educação Quilombola, pela via do conhecimento produzido da pesquisa. Visibilidade de questões que atravessam a escolarização de alunos quilombolas público-alvo da educação especial. Produção de conhecimentos para enfrentamento ao racismo e ao preconceito acerca da deficiência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito. O projeto apresenta grande relevância social e mobiliza pressupostos teóricos e metodológicos pertinentes ao objeto de estudo. Os objetivos estão suficientemente delimitados e as atividades previstas são compatíveis ao cronograma apresentado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo de pesquisa apresenta a carta de anuência da secretaria municipal de educação do município onde a pesquisa será realizada, como também a anuência da liderança da comunidade quilombola. O TALE e o TCLE estão instruídos de acordo com as orientações do CEP/CONEP, com as seguintes informações: apresentação, objetivos e procedimentos; riscos e benefícios; direitos e garantias; além de contatos para sanar eventuais dívidas ou para realizar eventuais denúncias e (ou) intercorrências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

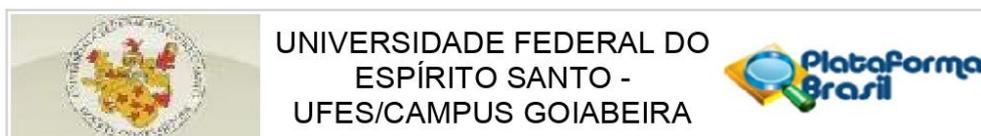
O projeto está apto a iniciar a sua fase de campo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1821287.pdf	23/11/2021 12:32:18		Aceito

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLA DE ÁREA REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

**Pesquisador:** DANIEL FREITAS VIANA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52011521.5.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.185.214

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa adota a Educação Especial em área remanescente de quilombo localizada em Presidente Kennedy/ES como temática de investigação. Objetiva compreender como vem se constituindo os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em duas unidades de ensino localizadas em território remanescente quilombola pertencente a Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES. Fundamenta-se em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) e em autores da Educação Especial e da Educação Quilombola. Respalda-se na pesquisa qualitativa e nos pressupostos do estudo de caso do tipo etnográfico e se realiza por meio de: a) solicitação à Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, às comunidades e para as escolas para a realização da pesquisa; b) consulta documental sobre a política educacional; c) consulta a fontes para resgatar a história das comunidades e das escolas e entrevistas a lideranças e a professores; d) observação do cotidiano da escola para compreender o trabalho pedagógico realizado com os alunos quilombolas público-alvo da educação especial; e) entrevistas com os profissionais da escola para entender a interface entre Educação Especial e Educação Quilombola.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como vem se constituindo os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em duas unidades de ensino localizadas em território remanescente

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

**UF:** ES **Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



PESQUISADOR: **DANIEL FREITAS VIANA**

TEMA DE PESQUISA: **EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS QUILOMBOS DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY – ES**

### ENTREVISTA LIDERANÇA QUILOMBOLA

1. Como surgiu a comunidade? (origem, o porquê do nome, primeiros moradores).
2. Quais as questões culturais da comunidade?
3. Quais as principais conquistas da comunidade? Que políticas públicas foram conquistadas?
4. Quais as dificuldades mais enfrentadas pela comunidade em relação à cultura/etnia no local onde eles vivem?
5. Qual a importância do quilombo para o enfrentamento ao racismo e para a garantia de direitos para as pessoas que aqui residem?

### ENTREVISTA ESCOLA – PROFESSORES, DIRETORES E PEDAGOGO

1. Que diretrizes curriculares são adotadas para a condução do trabalho pedagógico? Os saberes do território quilombola fazem parte do currículo? Como é abordada a Lei 10.639? A Educação Especial é abordada? A interface entre as modalidades de ensino é discutida? Explícite.
2. Como se realiza o trabalho pedagógico na escola? (Planejamento, projetos, trabalho em sala de aula, visitas pedagógicas, apoio aos alunos).
3. Quantos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados na escola?
4. Como se realiza a identificação dos alunos para encaminhamento aos serviços de Educação Especial? (Laudos? Avaliação Pedagógica? Quando não se tem o laudo, como a escola procede?)
5. Quais serviços de Educação Especial a escola dispõe? A escola tem assistente de sala? Profissionais AEE? Sala de Recurso Multifuncional? Como o aluno público-alvo da Educação Especial da escola é atendido?



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

6. Como é realizado o trabalho pedagógico com os alunos na sala de aula comum para envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial?
7. Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante o planejamento de suas aulas, pensando na articulação entre currículo, a Educação Quilombola e a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial?

## APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

# FORMAÇÃO



# CONTINUADA:



# INTERFACES DA EDUCAÇÃO

# ESPECIAL E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

# PARA O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO .....	4
OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO .....	6
PÚBLICO-ALVO .....	7
OBJETIVO GERAL .....	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	8
MÓDULO 01: Fundamentos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar .....	9
MÓDULO 02: Fundamentos da Educação Quilombola na perspectiva da inclusão escolar .....	11
MÓDULO 03: Interfaces Educação Especial e Educação Quilombola na perspectiva da inclusão escolar .....	14
AVALIAÇÃO .....	16
REFERÊNCIAS .....	17

**AUTORES****Daniel Freitas Viana**

Graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Gestão Educacional. Pedagogo em duas redes municipais do Espírito Santo. Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito.

**Alexandro Braga Vieira**

Graduado em Letras e Pedagogia. Mestre, doutor e pós-doutor pela Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador Geral do Programa de pós-graduação de mestrado profissional em educação da Ufes. Professor do Programa de pós-graduação em educação da mesma universidade. Pesquisador da área de educação especial.



## INTRODUÇÃO

O presente produto educacional é desdobramento de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que objetivou compreender os processos de inclusão escolar de estudantes quilombolas público-alvo da Educação em escolas remanescentes desse território no município de Presidente Kennedy/ES.

O referido produto, ao dialogar com os dados produzidos pela dissertação, encontrou pistas para sistematizar uma proposta de formação continuada, adotando, como eixo condutor, a relação teoria e prática articulada às questões que os participantes da pesquisa apontaram como desafios para a inclusão de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino envolvidas no estudo.

Presidente Kennedy/ES é uma das 78 cidades capixabas e uma das que contam com comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Localiza-se no sul do Espírito Santo, sendo o município composto por 12 mil habitantes e 24 escolas públicas (entre urbanas e rurais). Nelas, estudam 2.207 estudantes e cerca de 320 professores, segundo dados extraídos do Censo INEP/2022. Dentre eles, temos aqueles que são simultaneamente público-alvo da Educação Especial e da Educação Quilombola.

Falamos de grupos sociais atravessados por muitas potencialidades, mas também por processos de exclusão social e escolar. Convivem com as marcas do preconceito, do racismo e do capacitismo. Quando pensamos nos estudantes quilombolas, deparamo-nos com sujeitos que trazem (em suas identidades), as lutas e as resistências que os mantiveram firmes em relação aos

sofrimentos físicos, sociais e culturais trazidos pela ideologia escravocrata.

São produtores de um território carregado de singularidades que expressa tradições, história e cultura desse povo. Quando pensamos a população negra, nesses 300 anos de escravidão no Brasil e nas várias manifestações combativas ao racismo, ainda percebemos um conjunto de pressupostos criados no intuito de fazer enraizar, no consciente coletivo da população brasileira, um pensamento hegemônico que marginaliza esse grupo social e naturaliza essa marginalização, fomentando o racismo no plano individual, institucional e estrutural, buscando segregar a população de matriz afro-brasileira, alocando-a à margem da sociedade.

Segundo Munanga (2002), falar de racismo é uma discussão complexa, pois o termo embora tenha recebido várias definições, nem sempre se reporta a uma mesma coisa e nem sempre apresenta um denominador comum. Para o autor, o termo é cotidianamente discutido a partir da raça. Nesse contexto, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Nesse sentido, o racismo pode ser compreendido como uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele

considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004, p.8).

Nunes (2006, p. 96) – ao problematizar no texto “Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita” – também se propõe compreender a manifestação do racismo dentro de nossa sociedade, sinalizando que:

Apesar do discurso que nega ou ameniza a presença do preconceito e da discriminação racial no país, não é difícil ver manifestações de racismo no dia a dia da vida social brasileira. Ora ele é escancarado, como nos massacres frequentes, ora é silencioso, como no olhar policial que põe constantemente os negros sob suspeita. Pesquisa recente concluiu que há diferença de tratamento, por parte da justiça, de brancos e negros. Estes são tratados com mais severidade, desde a instância policial até o tribunal, como se a criminalidade e a possibilidade de “perturbar a ordem social” lhes fosse inerente (NUNES, 2006, p. 96).

Analisando mais detidamente os estudantes público-alvo da Educação Especial, temos indivíduos que não podem ser simplificados em questões biológicas e que também lutam contra a exclusão social e social. Quando recuperamos a trajetória desse segmento, também nos deparamos com lutas contra linhas de pensamento que postulam pela discriminação e pela negação de direitos. Falamos de pessoas que viveram/convivem com variadas manifestações de discriminação. Foram eliminadas, serviram como diversões em festas para nobres, internadas em sanatórios, escondidas da/na sociedade, integradas socialmente desde que apresentassem condições para tal feito e, na atualidade, com lutas firmadas em direção a uma política de inclusão social.

Como afirma Ferreira (2005), “os processos de exclusão desse segundo grupo social estão enraizados em práticas e concepções de Educação Especial dentro de uma tendência médica” que busca pelo tratamento de uma série de incapacitações, suprimindo o sujeito a aspectos orgânicos, pouco ou nada considerando a perspectiva social. Como afirma a autora, muitos professores “[...] naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal” (FERREIRA, 2005, p. 147).

Quando pensamos nos processos de exclusão que atravessam a trajetória de pessoas que são quilombolas e que possuem uma dada deficiência, ficamos a pensar em seus modos de vida, como convivem na sociedade desigual que estamos inseridos, como produzem processos de lutas e resistências contra a discriminação e o preconceito e reinventam a vida.

Ao refletir sobre os modos como a sociedade brasileira ainda encontra dificuldades em conjugar os direitos sociais na relação entre igualdade-diferença, somos levados a compreender como estudantes quilombolas com deficiências estão incluídos nos cotidianos escolares e como as escolas tem se reinventado para assumir os currículos como produções culturais que desnaturalizam o racismo, o preconceito, a discriminação e o capacitismo, mas também se comprometem com a apropriação de conhecimentos que Boaventura de Sousa Santos (2008) denomina de conhecimentos prudentes que levam a uma vida decente.

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo

qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 8).

Assim, essa produção se constitui uma proposição coletiva, tendo em vista emergir das necessidades que os professores apontaram para o adensamento de seus saberes-fazer e mais um instrumento comprometido a enfrentar o preconceito, o racismo e o capacitismo, portanto, vinculado às lutas em defesa de uma sociedade/escola inclusiva.

## OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Como fundamento teórico adotado para a constituição desse produto educacional, buscamos pelas contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007 e 2008), pois, para o autor, a modernidade ocidental valoriza e reconhece conhecimentos hegemônicos, desmerecendo uma pluralidade de outros saberes necessários à reemancipação social.

Ao aproximar as teorizações de Santos (2006, 2007) da temática central deste produto educacional, reconhecemos ser necessário visibilizar as necessidades de aprendizagens, as experiências e os conhecimentos produzidos por estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial, correlacionando essa produção aos currículos escolares e aos conhecimentos produzidos pela Educação Especial e Educação Quilombola, quando nos deparamos com estudantes negros com demandas para a Educação Especial, oriundos de áreas remanescentes de quilombos.

Diante disso, o autor nos inspira reconhecer a existência de conhecimentos, experiências e necessidades negados pela racionalidade moderna, quando nos apresenta os pressupostos da sociologia das ausências e das emergências. A primeira promove a constituição de linhas de pensamento e de ação para tentar mostrar que o que não existe foi produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. Enquanto isso, a sociologia das emergências busca ações capazes de agregar o que foi reconhecido pela sociologia das ausências no cenário social. Por meio da sociologia das emergências:

[...] tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais de futuro, que são possibilidades emergentes e que são 'descredibilizadas' porque são embriões, porque não são coisas não muito visíveis. Nas ciências sociais, por exemplo, não gostamos das pistas, dos sinais (SANTOS, 2007, p. 37).

Segundo Santos (2007), por meio da sociologia das ausências e das emergências, podemos compor linhas de pensamento e de ação para enfrentamento à racionalidade moderna que prima pela valorização de conhecimentos hegemônicos, permitindo-nos conviver com uma ecologia de saberes que coloca vários conhecimentos para dialogarem, apontando alternativas para muitos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas (SANTOS, 2008).

Além de Santos (2006, 2007 e 2008), como base teórica primária, o produto educacional busca fundamentação em autores do campo da Educação Especial, como Jannuzzi (2004), Jesus (2005) e Baptista (2011), dentre outros. Esses autores ajudam a sustentar a

defesa pelo direito à Educação para educandos público-alvo da Educação Especial com o apoio do atendimento educacional especializado, tensionando os diferentes modos como esses sujeitos foram tratados até chegarmos aos paradigmas da inclusão escolar.

Argumentam em favor da constituição de currículos mais acessíveis aos alunos e que reconheçam a pluralidade de conhecimentos existentes, comprometendo-se com o direito à apropriação do conhecimento. Para tanto, compreendem que as práticas pedagógicas necessitam levar em consideração os conhecimentos comuns e específicos a serem mediados com esses alunos, investindo no trabalho colaborativo entre professores de ensino comum e de Educação Especial e na formação inicial e continuada.

No campo da Educação das relações étnico-raciais, o referido produto educacional também busca sustentação nos estudos de Nilma Lino Gomes (2011) e Kabengele Munanga (2009), dentre outros, pelo fato de compreenderem a educação como um ato político e a necessidade de se constituir políticas que valorizem a população negra e o combate a todas as formas de discriminação.

O direito à Educação é para todos, não podendo ser negado por nenhum tipo de justificativa, seja ela racial, cultural, econômica, geográfica, linguística, dentre outras. Relações dialógicas entre Santos (2006, 2008) e autores da Educação Especial e da Educação das Relações Étnico-Raciais nos ajudam a pensar a educação especial nos quilombos.

## **PÚBLICO-ALVO**

Esta proposta foi elaborada a partir de entrevistas produzidas com professores do ensino fundamental que atuam em unidades de ensino localizadas em área remanescente de quilombos da rede pública de Presidente Kennedy – ES. Diante disso, traz a sistematização de uma proposta de formação continuada que articula teoria e prática e possibilita o adensamento dos saberes-fazeres dos profissionais envolvidos na pesquisa e a constituição de novos-outros possíveis para a sistematização do trabalho pedagógico visando à inclusão de estudantes quilombolas público-alvo da Educação Especial.

O objetivo da formação é se colocar como mais uma das lutas comprometidas com uma educação inclusiva e de qualidade para crianças público-alvo da Educação Especial que estudam em comunidades quilombolas de Presidente Kennedy/ES. A formação busca criar possibilidades para se planejar e mediar práticas pedagógicas vinculadas à valorização das potencialidades de cada criança, considerando suas necessidades específicas e respeitando sua identidade cultural.

## OBJETIVO GERAL

- Fortalecer os saberes-fazeres de profissionais da educação que atuam em escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos de Presidente Kennedy/ES, por intermédio da articulação teoria, prática e demandas advindas das unidades de ensino, visando processos de inclusão escolar de estudantes quilombolas público-alvo da educação especial e o direito social à Educação.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Adensar os saberes-fazeres dos profissionais da educação sobre os pressupostos da Educação Especial e da Educação Quilombola para que possam conhecer e respeitar as questões culturais, históricas, políticas, legais e ideológicas que atravessam as duas modalidades de ensino e os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes por elas apoiados.
- Compreender as características, potencialidades e necessidades de aprendizagem de estudantes quilombolas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem na escola comum com apoio do atendimento educacional especializado.
- Criar possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, ação que requer planejar, mediar, promover acessibilidade, apoiar e acompanhar a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, utilizando-se de recursos e estratégias didáticas adequadas.
- Criar ambientes escolares acolhedores, acessíveis e livres de preconceitos para que as crianças se sintam valorizadas, incluídas e respeitadas em sua diversidade.

## METODOLOGIA

A proposta de formação continuada se estrutura em três módulos, totalizando nove encontros presenciais, realizados uma vez por mês. Cada encontro terá a duração de quatro horas, proporcionando o adensamento teórico, a análise crítica sobre o vivido e a troca de conhecimentos e de experiências.

Além dos encontros presenciais, a proposta de formação contará com atividades formativas complementares, realizadas de forma virtual, por meio do ambiente online Google Sala de Aula. Essas atividades não presenciais têm o objetivo de enriquecer o processo formativo e promover maior interação entre os participantes.

A carga horária total proposta de curso é de 80 horas. Desse total, 36 horas são destinadas às atividades presenciais, compondo, momentos de aprendizagem teórica coletiva sobre a Educação Especial e a Educação Quilombola e reflexão crítica sobre prática pedagógica. As demais 44 horas serão dedicadas às atividades não

presenciais, permitindo aprofundamento teórico, as leituras complementares, as discussões virtuais e o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Dessa forma, o curso busca o equilíbrio entre atividades presenciais e não presenciais, visando otimizar o tempo dos participantes e se colocar como mais uma alternativa comprometida em proporcionar formação que atenda às demandas dos professores que atuam com as crianças quilombolas público-alvo da Educação Especial em escolas localizadas nesses territórios em Presidente Kennedy, ES.

## **MÓDULO 01: Fundamentos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**

### **OBJETIVOS:**

- Compreender os pressupostos teóricos e normativos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
- Refletir sobre a importância dos processos de avaliação de identificação dos estudantes público-alvo da educação especial e os impactos dos laudos médicos nos processos de ensino-aprendizagem.
- Compreender os fundamentos da acessibilidade curricular e a importância do planejamento para o envolvimento dos estudantes quilombolas público-alvo da educação especial no trabalho pedagógico escolar.
- Analisar os pressupostos do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar à escolarização dos estudantes nas escolas comuns.

### **LEITURAS:**

#### **Textos relativos ao 1º encontro:**

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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. Brasília, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

ARANTES, V. A.; PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

#### **Textos relativos ao 2º encontro:**

VIEIRA, Alexandro Braga et al. Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar (Eletrônico)**, v. 1, p. 8-24, 2015.

#### **Textos relativos ao 3º encontro:**

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

### **MÓDULO 01**

#### **Encontro 01 - Presencial**

- Dialogar sobre os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

#### **Encontro 01 – Atividade online**

- Leitura dos textos relativos ao primeiro encontro.
- Atividade online: elaboração de uma síntese contendo:
  - a) Os pressupostos teóricos e normativos da educação especial na perspectiva da inclusão escolar;
  - b) Constituição de uma linha do tempo para trazer o processo histórico da educação especial na rede de ensino e na escola em que os professores atuam.

<p><b>Encontro 02 - Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os processos de identificação dos alunos e os impactos dos diagnósticos clínicos.</li> </ul>	<p><b>Encontro 02 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto relativo ao segundo encontro.</li> <li>• Atividade online:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Análise crítica do texto indicado.</li> <li>b) <b>Atividade de pesquisa:</b> investigar como se realizam os processos de identificação dos estudantes quilombolas público-alvo da educação especial para encaminhamento aos serviços de apoios e problematizar a partir do texto indicado.</li> </ol> </li> </ul>
<p><b>Encontro 03 - Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o processo de inclusão dos estudantes quilombolas público-alvo da educação especial no trabalho pedagógico da classe comum.</li> <li>• Debater sobre a articulação do atendimento educacional especializado como ação complementar/suplementar à acessibilidade curricular.</li> <li>• Discutir sobre estratégias pedagógicas compartilhadas pelos educadores por intermédio do trabalho colaborativo.</li> <li>• Dialogar sobre o papel do professor do ensino comum e de educação especial na promoção da inclusão dos alunos quilombolas público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.</li> </ul>	<p><b>Encontro 03 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de um plano de ação com ênfase no trabalho pedagógico realizado com os alunos quilombolas público-alvo da Educação Especial na escola em que o professor atua.</li> <li>• Elaboração de um resumo expandido relativo às leituras realizadas no encontro 03.</li> </ul>

## **MÓDULO 02: Fundamentos da Educação Quilombola na perspectiva da inclusão escolar**

### **OBJETIVOS:**

- Promover discussões sobre a Educação Quilombola, suas bases teóricas, históricas e normativas.
- Constituir possibilidades para a reflexão-crítica acerca da importância da valorização e da preservação da cultura e da identidade das comunidades remanescentes de quilombos.
- Refletir sobre estratégias pedagógicas para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista nas comunidades quilombolas.
- Estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades enfrentadas pelos quilombolas no acesso à educação e propor ações de enfrentamento.
- Promover a troca de experiências e a construção coletiva de práticas educacionais sensíveis às realidades quilombolas.

- Promover redes de compreensão sobre as interfaces Educação Especial e Educação Quilombola e suas implicações nos processos de inclusão dos estudantes no trabalho curricular.

#### LEITURAS:

##### Textos relativos ao 4º encontro:

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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. Brasília, 1993.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (org.). 2016. Direitos quilombolas & dever do Estado em 25 anos de Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: **Associação Brasileira de Antropologia**.

##### Textos relativos ao 5º encontro:

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

##### Textos relativos ao 6º encontro:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**: texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas. Brasília, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

#### Módulo 02

Encontro 04 – Presencial	Encontro 04 - Atividade online
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o tema: bases teóricas, históricas e normativas da Educação Quilombola.</li> <li>• Discutir sobre a Lei 10.639/2003 e ações político-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos sobre Educação Quilombola indicados para o período.</li> <li>• Elaboração de um plano de ação voltado à inclusão dos pressupostos trazidos pela Lei 10.639/2003 no trabalho pedagógico da escola</li> </ul>

<p>pedagógicas para sua implementação nos sistemas de ensino/escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar desafios e potencialidades na implementação da educação quilombola nas escolas comuns.</li> </ul>	<p>visando à valorização da cultura quilombola. Troca de ideias e feedback entre os participantes, mediado por plataforma online.</p>
<p><b>Encontro 05 – Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre o que é o racismo e as suas variadas maneiras de expressão.</li> <li>• Debater sobre as políticas públicas para implementação de uma educação quilombola e para enfrentamento ao racismo.</li> <li>• Refletir sobre a importância da participação da comunidade e o fortalecimento do protagonismo quilombola na construção de uma educação contextualizada capaz de enfrentar as variadas manifestações do racismo.</li> </ul>	<p><b>Encontro 05 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar um material audiovisual indicado para o período para refletir sobre o racismo e os desafios enfrentados pela população afro-brasileira dentro de uma sociedade excludente.</li> <li>• Elaboração de uma sequência didática com o objetivo de promover discussões com os estudantes sobre o racismo e suas possibilidades de manifestação e de enfrentamento. A sequência didática deve trazer: a) tema; b) objetivos; c) introdução; d) metodologia; e) recursos; f) atividades; g) avaliação. <b>OBSERVAÇÃO:</b> Deve destacar as estratégias a serem adotadas para a inclusão de estudantes quilombolas público-alvo da educação especial nas aulas.</li> </ul>
<p><b>Encontro 06 – Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e discussão dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos participantes, voltados para a valorização da cultura e identidade quilombola.</li> <li>• Troca de experiências e feedback entre os participantes.</li> <li>• Planejamento de ações futuras e estratégias para a continuidade do trabalho de promoção da Educação Quilombola.</li> </ul>	<p><b>Encontro 06 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos participantes em uma plataforma online, possibilitando a troca de ideias e inspirações entre os participantes.</li> <li>• Feedback e sugestões de aprimoramento dos projetos por parte dos colegas e do facilitador do curso</li> </ul>

### **MÓDULO 03: Interfaces Educação Especial e Educação Quilombola na perspectiva da inclusão escolar**

#### **OBJETIVOS:**

- Explorar as interseções entre a Educação Especial e a Educação Quilombola, compreendendo suas similaridades e diferenças.
- Analisar os desafios enfrentados no contexto da Educação Especial em comunidades quilombolas e buscar possibilidades de trabalho pedagógico contextualizadas.
- Promover a reflexão sobre os processos de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas comunidades quilombolas.
- Fortalecer os saberes-fazeres dos participantes para desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas que atendam às necessidades de estudantes nas comunidades quilombolas.
- Fomentar o diálogo entre profissionais da Educação Especial e da Educação Quilombola, incentivando a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento.

#### **LEITURAS**

##### **Textos relativos ao 7º encontro:**

SAMPAIO, Michele de Oliveira. **Olhares sobre currículo e práticas pedagógicas na escola da Comunidade Quilombola Pedra Branca: o ensinar e o aprender História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

OLIVEIRA, O. M. de Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: Conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **RURIS**, v. 5, n. 2, p. 141-171, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.53000/rr.v5i2.1469>.

##### **Texto relativo ao 8º encontro:**

ALMEIDA, R. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

##### **Texto relativo ao 9º encontro:**

MANTOVANI. J. V. A **Educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

### Módulo 03

<p><b>Encontro 07 - Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar bases conceituais sobre a Educação Especial e a Educação Quilombola.</li> <li>• Compor oportunidades para discutir sobre as interfaces entre a Educação Especial e a Educação Quilombola.</li> <li>• Analisar estudos que abordam a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em escolas localizadas em territórios quilombolas.</li> </ul>	<p><b>Encontro 07 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos indicados sobre a interface da Educação Especial com a Educação Quilombola.</li> <li>• Análise crítica dos textos indicados a serem apresentados me forma de resenha.</li> <li>• Levantamento das principais demandas da escola em que o professor atua para o fortalecimento da interface Educação Especial e Educação Quilombola.</li> </ul>
<p><b>Encontro 08 – Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a importância da elaboração do projeto político pedagógico como ação comprometida com o fortalecimento do direito social à educação para estudantes quilombolas público-alvo da educação especial.</li> </ul>	<p><b>Encontro 08 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar ações necessárias à elaboração do projeto político pedagógico da unidade de ensino de atuação do cursista visando a interface Educação Especial e Educação Quilombola.</li> </ul>
<p><b>Encontro 09 - Presencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar experiências práticas de inclusão de estudantes com deficiência em comunidades quilombolas, com a presença de convidados especialistas na área.</li> <li>• Sistematizar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas comunidades quilombolas.</li> </ul>	<p><b>Encontro 09 - Atividade online</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e discutir material audiovisual indicado com temática sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em contextos quilombolas.</li> <li>• Planejar um plano de ação para fortalecer a acessibilidade curricular de estudantes público-alvo da educação especial nas unidades de ensino quilombolas de atuação dos participantes.</li> </ul>

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação ocorrerá de maneira contínua, por meio do acompanhamento da participação dos participantes nas atividades propostas, tanto presenciais quanto complementares. As atividades complementares serão realizadas em um ambiente virtual (Google Classroom), de acordo com a proposição trazida em cada módulo.

A certificação será concedida aos participantes que obtiverem desempenho igual ou superior a 70% ao longo do curso.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de escolas quilombolas amapaenses**: contextualizando as altas habilidades/superdotação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ARANTES, V. A.; PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 6. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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. Brasília, 1993.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**: texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas. Brasília, 2011.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MANTOVANI, J. V. **A Educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. In: OLIVEIRA, A. C. C. (Org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 7-20.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NUNES, S. S. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. *Psicol. USP*, v. 17, n. 1, p.89-98, mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100007>.

OLIVEIRA, O. M. de Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: Conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **RURIS**, v. 5, n. 2, p. 141-171, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.53000/rr.v5i2.1469>.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (org.). 2016. Direitos quilombolas & dever do Estado em 25 anos de Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: **Associação Brasileira de Antropologia**.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SAMPAIO, Michele de Oliveira. **Olhares sobre currículo e práticas pedagógicas na escola da Comunidade Quilombola Pedra Branca: o ensinar e o aprender História**

e Cultura Afrobrasileira e Africana. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga et al. Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar** (Eletrônico), v. 1, p. 8-24, 2015.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.