



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA -  
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL– PROFEI  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE  
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS  
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA  
QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP**

**JUSSE RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA**

**MACAPÁ  
2024**

JUSSE RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS  
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA  
QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP**

Dissertação apresentada por Jusse Raquel Nunes de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Federal do Amapá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.  
Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.  
Orientadora: Profa. Dra. Piedade Lino Videira

**MACAPÁ  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

O48f Oliveira, Jusse Raquel Nunes de.

Formação continuada de professores dos anos iniciais na perspectiva inclusiva e antirracista: saberes e práticas pedagógicas no contexto da Escola Quilombola José Bonifácio no quilombo do Cria-ú/AP / Jusse Raquel Nunes de Oliveira. - Macapá, 2024. 1 recurso eletrônico. 142 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Macapá, 2024.

Orientadora: Piedade Lino Videira.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Quilombo. 2. Educação inclusiva. 3. Educação antirracista. I. Videira, Piedade Lino, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.11

---

OLIVEIRA, Jusse Raquel Nunes de. **Formação continuada de professores dos anos iniciais na perspectiva inclusiva e antirracista**: saberes e práticas pedagógicas no contexto da Escola Quilombola José Bonifácio no quilombo do Cria-ú/AP . Orientadora: Piedade Lino Videira. 2024. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Educação Inclusiva. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

JUSSE RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS  
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA  
QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP**

Data de Aprovação: 31/10/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Piedade Lino Videira (Presidente)  
Universidade Federal do Amapá - (PROFEI/UNIFAP)

---

Prof. Dra. Janielle da Silva Melo (Membro Interno)  
Universidade Federal do Amapá - (PROFEI/UNIFAP)

---

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio (Membro Externo)  
Universidade Federal do Amapá – (UEAP)

---

Prof. Dr. Ronaldo Manassés Rodrigues Campos (Membro Suplente)  
Universidade Federal do Amapá - (PROFEI/UNIFAP)

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Juracy N. de Oliveira e Raimundo G. Banha que, juntos, me conduziram ao caminho dos estudos. Ao meu esposo Alexandre de Souza Almeida, ao meu filho Alessandro de Oliveira Almeida, à comunidade do Quilombo do Cria-ú e aos profissionais da educação e estudantes da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), em parceria com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que me oportunizaram cursar a pós-graduação *stricto sensu*.

À coordenação geral do PROFEI Nacional, representada pelo professor Dr. Klaus Schlünzen Junior, e à coordenação local, na pessoa da professora Dra. Selma Silva, bem como a todo o corpo docente do programa, especialmente à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Piedade Lino Videira, pelo apoio firme e, ao mesmo tempo, acolhedor, proporcionando-me o suporte e a autonomia necessários para a realização deste trabalho.

Agradeço à banca examinadora, composta pelo professor Dr. Elivaldo Custódio Serrão e pela professora Dr<sup>a</sup>. Janielle Melo, pela gentileza e dedicação em colaborar com minha pesquisa, desde a qualificação até a defesa.

À minha família, em especial ao meu esposo, Alexandre de Souza Almeida, por sempre me apoiar e estimular o meu crescimento; ao meu filho, Alessandro de Oliveira Almeida, por sua presença amorosa em meus dias, reforçando minha capacidade de superar os desafios com amor. Aos meus pais, Raimundo Gomes B. de Oliveira e Juracy Nunes de Oliveira, que me ensinaram a nunca desistir e a fazer tudo com amor e responsabilidade.

À minha irmã, Risolete de Oliveira Araújo, por suas palavras de sabedoria e por ser um exemplo de dedicação aos estudos; e à minha sobrinha de coração, Vithória Barreto, por acreditar em meus passos e me incentivar ao longo da caminhada.

À Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, que sempre se coloca de portas abertas para os pesquisadores, às professoras participantes da pesquisa, pela generosidade e disponibilidade em contribuir com esta investigação, e aos colegas de trabalho da EEQJB, que sempre me apoiaram e torceram por minhas conquistas, em especial ao colega e amigo Moisés P. Bezerra, por sua gentileza e paciência ao me ensinar os primeiros passos na vida acadêmica.

Com imensa gratidão no coração, reverencio a comunidade do Cria-ú, que me ensinou a contemplar e valorizar a diversidade cultural e religiosa de seu povo, e aos meus alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que diariamente me ensinam a ser uma pessoa melhor.

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. (FREIRE, 1998, p. 108)*

OLIVEIRA, Jusse Raquel Nunes de. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP**. Orientador (a): Professora Doutora Piedade Lino Videira. Ano. 2024 n° de folhas 142. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

## RESUMO

A pesquisa intitulada "**Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais na Perspectiva Inclusiva e Antirracista: Saberes e Práticas Pedagógicas no Contexto da Escola Quilombola José Bonifácio no Quilombo do Cria-ú/AP**" tem como objetivo geral analisar como professores dos anos iniciais desenvolvem práticas e saberes pedagógicos sob a ótica da educação inclusiva e antirracista no contexto da Escola Quilombola José Bonifácio. Como objetivos específicos, busca compreender as dinâmicas educativas da escola em relação à educação inclusiva e antirracista; explorar as especificidades da escola, lócus da pesquisa, na promoção dessa perspectiva educativa; identificar os desafios enfrentados pelos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas para educandos com necessidades educacionais especiais e fomentar a troca colaborativa de experiências para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando o estudo de caso como procedimento técnico. Para a coleta de dados, foram empregados instrumentos como observação, entrevista e questionários semiestruturados, além de uma abordagem normativa fundamentada na Lei n° 10.639/03 e na Resolução n° 08/2012. Os resultados apontam que, embora os professores se esforcem para adaptar atividades pedagógicas com base em suas experiências, a falta de formação continuada específica para educação inclusiva e antirracista compromete a eficácia dessas práticas. Ainda que haja esforços na implementação de políticas inclusivas e antirracistas, os recursos limitados e o acesso restrito a estratégias atualizadas e ferramentas digitais são desafios significativos. A pesquisa destaca como produto educacional o desenvolvimento de um "Guia Metodológico", elaborado para oferecer orientações pedagógicas adaptadas às especificidades da escola quilombola, promovendo a inclusão, a valorização identitária e o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Além disso, evidencia um olhar crítico sobre as práticas atuais, destacando avanços e limitações no campo da educação inclusiva e antirracista, enfatizando a relevância da formação continuada, o uso de materiais acessíveis e metodologias inovadoras para fortalecer a identidade do quilombo e a qualidade das ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Quilombo; Educação Inclusiva; Educação Antirracista; Formação continuada de professores; Produto Educacional;

OLIVEIRA, Jusse Raquel Nunes de. **CONTINUED TRAINING OF EARLY YEAR TEACHERS FROM AN INCLUSIVE AND ANTI-RACIST PERSPECTIVE: KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF THE JOSÉ BONIFÁCIO QUILOMBOLA SCHOOL IN THE CRIA-Ú/AP QUILOMBO.** Supervisor: Professora Doutora Piedade Lino Videira. Ano. 2024 n° de folhas 142. Dissertation (Master in Inclusive Education) – Federal University of Amapá, Macapá, 2024.

## ABSTRACT

The research entitled "**Continuing Education of Teachers of the Early Years in the Inclusive and Anti-racist Perspective: Pedagogical Knowledge and Practices in the Context of the José Bonifácio Quilombola School in the Quilombo do Cria-ú/AP**" has the general objective of analyzing how teachers of the early years develop pedagogical practices and knowledge from the perspective of inclusive and anti-racist education in the context of the José Bonifácio Quilombola School. As specific objectives, it seeks to understand the educational dynamics of the school in relation to inclusive and anti-racist education; explore the specificities of the school, the locus of the research, in the promotion of this educational perspective; to identify the challenges faced by teachers in the development of pedagogical practices for students with special educational needs and to foster the collaborative exchange of experiences for the implementation of inclusive and anti-racist pedagogical practices. The research follows a qualitative and exploratory approach, using the case study as a technical procedure. For data collection, instruments such as observation, interviews, and semi-structured questionnaires were used, in addition to a normative approach based on Law No. 10,639/03 and Resolution No. 08/2012. The results indicate that, although teachers strive to adapt pedagogical activities based on their experiences, the lack of specific continuing education for inclusive and anti-racist education compromises the effectiveness of these practices. Although there are efforts to implement inclusive and anti-racist policies, limited resources and restricted access to updated strategies and digital tools are significant challenges. The research highlights as an educational product the development of a "Methodological Guide", designed to offer pedagogical guidelines adapted to the specificities of the quilombola school, promoting inclusion, identity appreciation and the confrontation of racism in the school environment. In addition, it shows a critical look at current practices, highlighting advances and limitations in the field of inclusive and anti-racist education, emphasizing the relevance of continuing education, the use of accessible materials and innovative methodologies to strengthen the identity of the quilombo and the quality of pedagogical actions.

**Keywords:** Quilombo; Inclusive Education; Anti-Racist Education; Continuing Teacher Training; Educational Product;

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de Docentes em Escolas Quilombolas com cursos específicos em educação étnico racial e interculturalidade.....	89
Gráfico 2 - Materiais Específicos ao atendimento à diversidade em Escolas Quilombolas.....	89
Gráfico 3 - Porcentagem de Escolas com acesso à Internet .....	93
Gráfico 4 - Quantidade de Matrículas em Escolas Quilombolas.....	94
Gráfico 5 - Porcentagem de inclusão escolar nos estados Brasileiros.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro das Professoras do 2º ao 5º ano da Escola José Bonifácio.....	37
Quadro 2 - Calendário dos festejos da comunidade .....	73
Quadro 3 - Demonstrativo das dependências da escola. ....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Área de Preservação Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENSO	Resumo Técnico do Estado do Amapá
CEP	Conselho de Ética
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CVeduc	Centro de Valorização da Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEPEI	Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombola
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPQ	Projeto Político Pedagógico Quilombola
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RMA	Religiões de Matrizes Africanas
SEED	Secretaria do Estado da Educação
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Mapa do Estado do Amapá.....	18
Figura 2 - Comunidade Quilombo do Cria-ú.....	58
Figura 3 - Criação de búfalos .....	59
Figura 4 - Entrada para o Quilombo do Cria-ú.....	59
Figura 5 - Rio do Cria-ú .....	60
Figura 6 - Deck do Cria-ú.....	60
Figura 7 - Rossilda Joaquina da Silva “Tia Rossilda” .....	65
Figura 8 - Associação Mãe Venina.....	65
Figura 9 - Oficina de tranças na EQJB com as trançadeiras da comunidade .....	67
Figura 10 - Apresentação de Batuque e Marabaixo na EQEJB.....	69
Figura 11- Apresentações culturais do Marabaixo. ....	70
Figura 12 - Grupo de Batuque do quilombo do Cria-ú em apresentação no, SESC Fortaleza/CE .....	72
Figura 13 - Festejo de São Joaquim no Cria-ú. ....	72
Figura 14 - Escola Quilombola Estadual José Bonifácio .....	78
Figura 16 - Alunos, professores e comunidade em reivindicação por salas climatizadas e melhorias para a EQEJB.....	79
Figura 17 - Coordenação pedagógica da EQEJB .....	80
Figura 18 - Biblioteca da EQEJB .....	80
Figura 19 - Sala Multimídia.....	81
Figura 20 - Sala de Recursos Multifuncionais Funcionais .....	82
Figura 21 - Quadra Poliesportiva da EQEJB.....	83
Figura 22 - Refeitório da EQEJB .....	83
Figura 23 - Paisagem externa da EQEJB.....	84
Figura 24 - Atividades do projeto "Cria-ú Mostra Tua Cara", na sala comum .....	103
Figura 25 - Atividades do Projeto "Cria-ú Mostra Tua Cara" .....	103
Figura 26 - Escola Estadual Quilombola José Bonifácio .....	109
Figura 27 - Composição de mesa, figuras negras da sociedade e da comunidade quilombola do Cria-ú no projeto “Cria-ú Mostra Tua Cara” (2023). ....	114
Figura 28 - Palestra inicial com os professores da escola EQJB.....	119
Figura 29 - Oficinas presenciais na Escola José Bonifácio .....	120

Figura 30 - Oficinas presenciais na Escola José Bonifácio .....	120
Figura 31 - Oficinas presenciais na Escola José Bonifácio .....	121
Figura 32 - Capa Produto Educacional, Guia Metodológico.....	122
Figura 33 - Sumário do Guia Metodológico.....	123

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 “MARIA ANDOU, MARIA ANDOU” PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA</b> .....	24
1.1 O ATO DE PESQUISAR E BASES EPISTEMOLÓGICAS .....	30
1.2 LÓCUS DA PESQUISA .....	33
1.3 NATUREZA DA PESQUISA.....	34
1.4 MÉTODO UTILIZADO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	35
1.5 SUJEITOS/ COLABORADORES .....	36
1.5.1 <b>Critérios de Inclusão e Exclusão</b> .....	37
1.6 CATEGORIAS E BASES TEÓRICAS .....	38
1.6.1 <b>Educação inclusiva</b> .....	38
1.6.2 <b>Educação Antirracista</b> .....	39
1.6.3 <b>A formação continuada de professores na perspectiva inclusiva</b> .....	42
1.6.3.1 A formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva e Antirracista no Estado do Amapá.....	44
1.6.4 <b>Educação cultural quilombola</b> .....	48
1.6.5 <b>A educação escolar quilombola</b> .....	50
<b>2 “MEU QUILOMBO É BONITO QUILOMBO DO CRIA-Ú”: TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO CRIA-Ú E SUAS ESPECIFICIDADES</b> .....	51
2.1 TITULARIDADE.....	55
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	56
2.3 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS.....	62
2.4 TRADIÇÕES: CULTURA E SABERES.....	63
2.4.1 <b>O Marabaixo e o Batuque</b> .....	68
2.5 O SAGRADO: ORIGENS E PRÁTICAS RELIGIOSAS .....	73
<b>3 “É UMA QUESTÃO DE PELE, É UMA QUESTÃO DE COR, CURIAÚ MOSTRA TUA CARA” FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO</b> .....	77

3.1 SABERES RELACIONADOS À INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	98
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	102
<b>4 ESPECIFICIDADES DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO</b> .....	107
4.1 HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO .....	108
4.2 FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO .....	110
4.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2022- 2029).....	112
4.3.1 Do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) .....	116
4.4 A COMUNIDADE ESCOLAR.....	117
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AMAPÁ .....</b>	117
5.1 DELINEAMENTO E EXECUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	118
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	127
<b>APÊNDICES 1 .....</b>	138
<b>APÊNDICES 2 .....</b>	139
<b>ANEXOS .....</b>	142

## INTRODUÇÃO

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>1</sup>, considerada um grande marco para a garantia dos direitos de igualdade e à educação, assegurando a todas as crianças a escolarização, com direito de aprender e conviver com seus pares. Contudo, ainda há diversos desafios a serem enfrentados, especialmente aos cidadãos mais vulneráveis, em locais, muitas vezes, à margem dos grandes centros urbanos, como a escola quilombola.

Contudo, em uma sociedade marcada por contrastes, ainda que legislações e programas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997 e a aprovação do PNE) elenquem garantia de uma educação para todos, e para o campo, considerações às suas especificidades, os baixos índices educacionais nesse cenário persistem (Santos, 2018, p. 10), bem como o anseio e a luta por profissionalização qualificada, recursos didáticos e tecnológicos, qualidade no material didático e na infraestrutura escolar, que consolidem a inclusão.

As políticas inclusivas, no Brasil, têm sido foco de diversos estudos no que se refere à universalização nas instituições escolares aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, no ano de 2022, os dados do Censo da Educação Básica<sup>2</sup> registraram aumento das matrículas na educação especial de 1,5 milhão, consideráveis 29,3% a mais em relação a 2018, tendo um maior aumento no ensino fundamental que concentra 65,5% dessas matrículas (Brasil, 2022, p. 37).

Diante do exposto, o Estado do Amapá, localizado no extremo norte do Brasil, cenário do presente trabalho, não ficou de fora dessa realidade em suas escolas públicas, onde registrou um aumento significativo de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência, passando de

---

<sup>1</sup>BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 de maio 2023.

<sup>2</sup> Resumo Técnico do Estado do Amapá – Censo da Educação Básica 2021 <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-amapa-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 07 de maio 2023.

60,1%, em 2017, para 63,0%, em 2021, segundo Resumo Técnico do Estado do Amapá<sup>3</sup> (CENSO, 2021).

**Figura 1-** Mapa do Estado do Amapá



**Fonte:** Geomapas.

Tendo em vista os dados supracitados, adicionado à necessidade de efetivar à escolarização inclusiva nas escolas quilombolas, tendo em vista a legislação educacional e suas políticas públicas vigentes, bem como o direito humano à educação, emergiu uma inquietação que me moveu para a presente investigação, especialmente pela experiência de conviver e trabalhar em escola quilombola, permeando problemáticas para além da inclusão, uma educação antirracista.

Por esse motivo, sob o título “Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais na Perspectiva Inclusiva e Antirracista: saberes e práticas pedagógicas no contexto da Escola Quilombola José Bonifácio no quilombo do Cria-ú/AP”, levanto o seguinte problema de pesquisa: como promover saberes e práticas inclusivas e antirracistas através da formação continuada dos professores da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, em Cria-ú. Amapá?

---

<sup>3</sup> A denominação Cria-ú para nos referirmos ao lócus de pesquisa, devido este ser o nome originário e de autorreferência para os quilombolas do local. De acordo com Videira (2003, p. 131) “as primeiras professoras chegadas ao Quilombo do Cria-ú em 1945, julgaram errada a grafia e a pronúncia do nome Cria-ú e mudaram para Curiaú”.

Nesse contexto, acredito que os profissionais que atendem educandos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), devem ter qualificação adequada para a inclusão, segundo Maria Silva (2020, p. 94), a formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva dos professores, evidencia em seu desenvolvimento profissional para a diversidade, trazendo mudanças nos aspectos pessoais e profissionais (Silva, 2020).

Tal inquietação sobre o tema relaciona-se à vivência e experiência pessoal, que passo a relatar a seguir. Desde 2012, quando ingressei no concurso do estado para a educação especial, me deparei, com situações adversas sobre como os colegas lidam com crianças especiais na sala comum. Oriunda de outra realidade, até então, trabalhava em uma escola particular onde a realidade do professor de sala de aula era lidar com todos os estudantes, mesmo não sabendo como receber um estudante com deficiência, era desafiada a aprender e recebia suporte da escola para desenvolver minhas atividades pedagógicas.

Ao ingressar no serviço público me deparei com outra realidade, tendo que sair de minha zona de conforto, mas incrivelmente maravilhada, com a diversidade que encontrava em meu caminho. Apesar do tempo e a experiência adquirida na educação especial e, as relações vivenciadas com todos os colegas de trabalho, ainda percebia a imensa insegurança dos colegas em lidar com as crianças com necessidades específicas. Encontro colegas pelos corredores me dizendo; o que fazer com o estudante autista? Você pode leva-lo à sala do AEE, ele está muito agitado? Ou, professora não sei me comunicar com o estudante surdo e agora o que faço?

Em 2017 fui remanejada para a Escola Quilombola José Bonifácio, uma escola localizada em área quilombola Cria-ú<sup>4</sup>, a 10 km do centro da cidade de Macapá, no estado do Amapá dentro da Área de Preservação Ambiental (APA). A Resolução n. 8/2012 traz definições a respeito da escola na condição de quilombola que é relevante ressaltar. Tendo em vista que a Resolução abrange a educação escolar quilombola como aquela que acontece nas escolas quilombolas e atende estudantes procedentes de território quilombola, destacou no art. 9, parágrafo único que “Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. ”, valorizando ainda mais, com isso, a representação semântica que tem tal território.

Assim entendo que, os profissionais que trabalham em escolas localizadas nas áreas quilombolas, também precisam adequar-se à legislação vigente no que tange a Educação Inclusiva e a Educação Escolar Quilombola, com suas especificidades históricas, culturais e

---

<sup>4</sup> Área de Preservação Ambiental (APA), criada pelo Governo do Estado do Amapá através da Lei Nº 0431 de 15 de setembro de 1998.

religiosas, que fazem parte da história dessas comunidades remanescentes, conforme estudos delineados na tese de Piedade Lino Videira (2010) e dissertação da autora Neliane Alves de Freitas (2023), que serão abordadas largamente na primeira seção.

Para a autora Maria do Socorro Pereira Silva (2022), diante da premissa da diversidade, do currículo da história e cultura afro-brasileira e educação antirracista, os professores de escolas quilombolas, ao planejar práticas pedagógicas devem promover um ensino inclusivo que contemple a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Segundo os autores Francisco André Silva Martins e Felipe Bueno Amaral (2023, p. 17) há “uma certa escassez de trabalhos, quando tratamos da educação antirracista e, especificamente, de sua prática e ocorrência na educação básica”. A formação continuada para o público da educação especial é escassa, conforme notícias do jornal Terra<sup>5</sup>, dados do MEC de 2023 aponta que 94% dos professores no país não têm formação para lidar com estudantes com deficiência, ademais, cerca de somente 28% das escolas estão equipadas com Salas de Recursos Multifuncionais. Diante dessa realidade o presente o estudo traz o seguinte problema de pesquisa: Como os professores dos Anos iniciais desenvolvem suas práticas e saberes pedagógicos na perspectiva da educação inclusiva e antirracista no contexto da escola quilombola?

A partir da formulação da questão problema, o estudo objetiva analisar de que forma os professores das Anos Iniciais desenvolvem suas práticas e saberes pedagógicos na perspectiva da educação inclusiva e antirracista, no contexto da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.

Para alcançar o objetivo proposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender as dinâmicas educativas da escola no que diz respeito à educação inclusiva e antirracista em uma escola quilombola; explorar as especificidades da escola, lócus da pesquisa, na promoção de uma educação inclusiva e antirracista; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas aos educandos com necessidades educacionais especiais no contexto da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio; e contribuir colaborativamente para as trocas de experiências entre os

---

<sup>5</sup> TERRA, Redação. (2023) 94% dos professores não têm formação para lidar com estudantes com deficiência [21/09/2023]. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-estudantes-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

professores, promovendo a efetivação de saberes e práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e antirracista.

Para a abordagem de minha pesquisa escolhi a metodologia qualitativa, especialmente por versar de critérios subjetivos sob o meu olhar, no que se refere à minha experiência no campo da pesquisa e por também possuir traços de minha interpretação, frente aos dados coletados, ainda que apresentados trabalhos científicos que corroboram com o problema de pesquisa.

Os estudos de caso têm várias aplicações. Assim, é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Além disso, parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes. (Ventura, 2007, p. 385)

O estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, visto que, para Maria Minayo e Suely Gomes (2003, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Ademais, possibilitou compreender e explicar diferentes situações vivenciadas no objeto empírico. E como procedimento técnico, o Estudo de Caso, assim como, a observação participante, que lançou importantes olhares para as diferentes questões que envolvem o cotidiano educacional aos loci da pesquisa.

É preciso destacar que outras pesquisas já foram feitas no território do Cria-ú, que sem dúvida é um campo fértil para diversos estudos sociais, políticos, econômicos e na educação. No Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção Pedagógica em Corporeidade, Arte, Cultura e Educação para as Relações Étnico-raciais com ênfase em Educação Cultural e Escolar Quilombola (Gepei) coordenado pela professora doutora Piedade Lino Vieira, somos apresentados a vários subsídios teóricos que enriquecem e contribuem para minha dissertação.

Piedade Lino Videira em sua tese (2010), intitulada: “BATUQUES, FOLIA E LADAINHAS: A CULTURA DO QUILOMBO DO CRIA-Ú EM MACAPÁ E SUA EDUCAÇÃO” considera os diversos aspectos da educação local, objetivando a análise da cultura sob o olhar da experiência da comunidade, com foco nas danças do Batuque e Marabaixo, bem como os analisa sob o ponto de vista da práxis educativa e curricular. Os resultados demonstraram que o Batuque no Cria-ú além de reunião é a reafirmação de conhecimentos dos ancestrais, servindo como estratégia para manutenção da história e cultura, evidenciando que a cultura deve ser constituída no conteúdo escolar e autovalorizada por seus

partícipes. Já em artigo à Revista Humanidades e Inovação (2017), intitulado: “PROJETO CURIAÚ MOSTRA TUA CARA: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO, LOCALIZADA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú, EM MACAPÁ” socializa resultados de seu estudo empírico, que analisa e identifica a interferência que afetam a continuidade do projeto em foco, qual revela a dificuldade da Escola para mantê-lo, diante da ausência de recursos financeiros, da rotatividade de docentes, do distanciamento da escola e comunidade e da evidente intromissão religiosa, por parte dos docentes.

Ambos os trabalhos sobreditos, da professora doutora Piedade colocam a educação no foco principal, bem como as questões que envolvem a cultura negra e a importância da implementação de elementos da identidade quilombola no currículo, visando reforçar a educação antirracista e eventuais métodos, materiais ou abordagens que perpetuam a supremacia branca ou o racismo, o preconceito e negação do negro na origem, história e atual sociedade.

Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra (2019), na Universidade Federal do Amapá, em sua dissertação intitulada “SE EU NÃO FIZER O BEM, O MAL NÃO FAÇO!”: AS PRÁTICAS CULTURAIS/RELIGIOSAS AFROINDÍGENAS DO QUILOMBO DO CRIA-Ú E O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO” aborda as práticas religiosas das benzedeadas do Cria-ú na forma como são introduzidas e explanadas no currículo da disciplina de Ensino Religioso, evidenciando que essas práticas religiosas desenvolvidas são recorrentes em toda região amazônica e estão inseridas na identidade afroindígena local, entretanto, os resultados deixaram claro que, mesmo inseridos em território quilombola e ter normativas específicas que tangem ao ensinamento da cultura e identidade quilombola, as aulas de Ensino Religioso ainda seguem padrões confessionais, de princípios morais cristãos.

No trabalho do autor Angleson Pantoja Pinheiro (2023), da Universidade Federal do Amapá, intitulado: “A CULTURA DE MAZAGÃO VELHO E A FESTA DE SÃO TIAGO DAS CRIANÇAS SÃO JÓIAS RARAS”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL MAZAGANENSE A PARTIR DA FESTA DE SÃO TIAGO MIRIM, MAZAGÃO VELHO-AP” contempla fatores relevantes acerca da educação escolar quilombola e educação cultural quilombola, apresentando uma investigação referenciada nas festas como influência na construção da identidade e saberes da comunidade. Os resultados evidenciaram o

quanto a comunidade se esforça e preza para proteger e repassar para as próximas gerações o legado patrimonial de seus ancestrais.

No trabalho da autora Neliane Alves de Freitas, de 2023, também da Universidade Federal do Amapá, intitulado “É UMA QUESTÃO DE PELE, É UMA QUESTÃO DE COR, CURIAÚ MOSTRA TUA CARA!”: A IDENTIDADE CULTURAL E INSTITUCIONAL DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO” traz as circunstâncias e criação do Projeto “Curiaú Mostra Tua Cara” na interpretação do ponto de vista da gestão escolar e professores de História, Artes, Literatura, Ensino Religioso e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a autora explana suas observações acerca da implementação da legislação que confere um currículo antirracista (Lei n. 10.639/03), abrangendo acerca da Gamificação como ferramenta de ensino. Os resultados obtidos revelaram que há empenho da comunidade em manter um currículo afrorreferenciado, embora fica evidente a falta de engajamento de alguns professores, a escassez de recursos financeiros para o projeto, bem como demonstrou que a gamificação é uma estratégia metodológica que pode contribuir na proteção dos saberes e estímulo didático-pedagógico.

Ressalto a estreita relação do trabalho inédito de Freitas (2023) ao lócus de minha pesquisa ao abordar uma educação antirracista e investigar as circunstâncias de sua execução, também na escola-alvo de minha investigação, contudo, o estudo centra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e no projeto supramencionado, enquanto a minha está focada no universo do ensino inicial, que ainda carece de estudos na área. Ademais, além da abordagem antirracista, pretendo também analisar a perspectiva inclusiva.

Tais asserções me permitiu realizar ampla abordagem em minha investigação, perpassando diversos pontos do meu aporte teórico, enriquecendo a parte teórico-metodológica. Ainda assim, resta afirmar que, de forma inédita, e por ausência de pesquisa nesse campo, sem intuito de esgotar, mas sim de iniciar e desejando ampliar o debate, minha pesquisa vai ao encontro do tema de inclusão escolar e identificação de tais práticas na Escola José Bonifácio.

A relevância desta pesquisa está pautada em intervenções pedagógicas colaborativas com o intuito de contribuir para a melhoria e oferta da educação escolar pública inclusiva e antirracista de fato, bem como das relações interpessoais, atitudinais, sociais entre professoras e estudantes em ambiente escolar quilombola. Como produto educacional, foi construído de modo colaborativo com os professores (as), um guia pedagógico com temas relacionados a Educação inclusiva e antirracista na escola Quilombola. Todas as indagações surgidas durante

a pesquisa colocaram-me no caminho da investigação e, diante da realidade fática, sinto-me impulsionada à perseguição por soluções acessíveis.

## 1 “MARIA ANDOU, MARIA ANDOU” PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Curiaú, meu quilombo, vou cantar a sua memória / Oh Maria andou, Maria andou  
Curiaú é um quilombo / Oh Maria andou, Maria andou  
Pedacinho do Amapá / Oh Maria andou, Maria andou  
Venha vê nossa cultura/ Oh Maria andou, Maria andou  
Beleza desse lugar / Oh Maria andou, Maria andou  
Ao chegar ao Curiaú / Oh Maria andou, Maria andou  
Se quiser dançar escute / Oh Maria andou, Maria andou  
O som dos instrumentos / Oh Maria andou, Maria andou  
E dançar nosso batuque / Oh Maria andou, Maria andou  
Açaí fruta nativa / Oh Maria andou, Maria andou  
Tem aqui para beber / Oh Maria andou, Maria andou  
Nas cabeça dessas nega / Oh Maria andou, Maria andou  
Tem trancinha e tererê / Oh Maria andou, Maria andou  
No Quilombo do Curiaú / Oh Maria andou, Maria andou  
Passa boi, passa boiada / Oh Maria andou, Maria andou  
Passa negro quilombola / Oh Maria andou, Maria andou [...]  
(Bandaia de batuque “Maria andou”, autora Creuza Silva)

Com o trecho da Bandaia de batuque “Maria Andou”, inicio o percurso pela primeira seção até chegar ao território de pesquisa, o Quilombo do Cria-ú. Pesquisar nesse território remanescente exige um olhar cuidadoso, orientado pela cultura de um povo que mantém viva sua ancestralidade. Assim, ao longo desta primeira seção, abordo a importância do ato de pesquisar, a natureza da pesquisa, o método utilizado e os instrumentos para coleta de dados, as bases epistemológicas, os sujeitos/colaboradores, bem como as sete categorias e suas respectivas bases teóricas. Tudo isso é realizado com o objetivo de compreender as dinâmicas educativas da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio no que diz respeito à educação inclusiva e antirracista.

A escola estando assentada na área quilombola do Cria-ú, e a qualificação dos profissionais que trabalham nesses espaços deve ser permanente, de acordo com as leis e normativas (28 da Lei 9.394/1996; art. 14, da BNCC; Parecer CNE/CEB nº 16/2012; Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012; Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020; Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021) que regem as comunidades quilombolas para que realmente se efetive uma educação no contexto de uma escola quilombola.

Nesse diapasão para as autoras Piedade Videira e Raylana Santos (2017, p.116) é imperativo que “documentos legais, que colaboram para colocar em prática a educação no contexto das comunidades quilombolas, auxiliando as instituições educacionais na construção de uma educação necessariamente diferenciada. Sejam materializados nas escolas quilombolas e também no conjunto das escolas públicas e privadas do estado do Amapá”.

As autoras sobreditas alertam para a importância do Projeto Político Pedagógico nas escolas quilombolas que devem seguir o que preconiza a Resolução nº 08 de 2012, segundo a qual:

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. (Brasil, 2012, p.12)

Em sendo a escola quilombola um espaço alicerçado de cultura e história deve ser respeitado em sua diversidade, e os profissionais que trabalham nesses espaços necessitam alinhar-se a interface da Educação Especial e Educação Escolar Quilombola. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2009, p.17).

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.

Portanto a educação dos estudantes com deficiência em áreas de quilombolas deve contemplar todo suporte legal, financeiro, material e serviço necessários a permanência e acesso ao currículo, e a formação de professores tem papel chave para que o estudante com necessidades educacionais especiais alcance o sucesso escolar. Segundo Rúbia Rocha (2021, p.79) é fundamental que os professores conheçam as reais necessidades de seus estudantes, em especial

[...] na modalidade da educação escolar quilombola e suas interfaces com a educação especial, esse planejamento exige um olhar especial e adequado, pois se trata de duas modalidades que são marcadas pela segregação social, exclusão da vida escolar e atuação inadequada frente a essas necessidades.

Como dito, há uma imensa carência na formação de professores na perspectiva inclusiva, sendo o despreparo reconhecidamente explícito pelos professores, entretanto, a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em áreas de quilombolas deve contemplar todo suporte legal, financeiro, material e serviço necessários a permanência e acesso ao currículo, e a formação de professores tem papel chave para que o estudante com necessidades educacionais especiais alcance o sucesso escolar. Na letra da Lei está escrito que

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

[...]

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados;

II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados;

VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. § 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

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

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento. (Brasil, 2012, p. 12-13)

Haja vista que, a educação escolar quilombola está entrelaçada com a história de um povo que necessita lutar por seus direitos, uma vez que estas populações sempre estão resistindo a indiferença e a exclusão, e a pessoa negra com deficiência sofre um duplo preconceito em nossa sociedade (Scholz, 2017, p.105). Por tanto os profissionais que trabalham no ambiente escolar devem vislumbrar a compreensão sobre equidade nesses espaços.

Como uma das profissões mais antigas no mundo, o ato de instruir tem cada vez mais impactado todos os âmbitos da vida, social, cultural, econômica e política, tanto é assim que Maurice Tardif e Claude Lessard (2008, p. 17) falam que na modernidade é impensável pensar

no conceito de cidadania sem o de instrução. Para os autores a docência constitui uma atividade interativa e está longe de ser uma ocupação secundária ou periférica, “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Muito embora seja uma das principais peças na economia do mundo moderno, a docência merece maior atenção no que tange à formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior.

Não há como negar as exigências e incumbências ao profissional da Pedagogia e com o constante fracasso escolar, no processo de aprendizagem, os problemas na educação ficam ainda mais evidentes e as responsabilidades impostas a esse professor se avolumam. Entretanto, se compararmos a dispersão teoria e prática, a carga horária dos cursos e as condições curriculares é fácil compreender tais problemáticas. Outros fatores convergem para isso, como

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de estudantes das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (Gatti, 2010, p. 1359)

Cabe ressaltar que a formação docente para os anos iniciais, pelo curso de Pedagogia, historicamente era voltada ao bacharelado, tendo maior preocupação com formação docente no século XX.

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. (Gatti, 2010, p. 1357)

Como visto, a formulação dos cursos formadores de docentes tem sua gênese na teoria e não na prática, talvez por isso haja até hoje diversas críticas à desvalorização do professor, onde focam mais no que o docente deveria fazer, nas disciplinas, em projetos e no conteúdo não abordado, que na função social que esse agente exerce e no quanto contribui para a sociedade. Maurice Tardif e Claude Lessar (2008) endossam essa afirmação ao falar da importância de se olhar para os atores que asseguram e perpetuam a transformação, inclusive, no que tange à humanidade do professor.

Em seu estudo sobre formação docente no Brasil, Bernadete A. Gatti (2010) evidenciou que a tradição disciplinar dos cursos de formação docente não interage com a realidade e necessidade da prática pedagógica, sinalizam um cenário preocupante e evidencia a fragmentação formativa, gerando conseqüentemente fragilidade e prejuízos para o êxito do processo de aprendizagem. Ademais, Gatti (2010, p. 1370) apontou ainda que as abordagens de questões hoje relevantes são genéricas e insuficiente, haja vista disciplinas voltadas à "Educação Infantil" representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à "Educação Especial", 3,8%.". Outro dado que alerta é a motivação de quem opta pelos cursos de formação para a docência

65,1% dos estudantes de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de "seguro desemprego", ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia. (Gatti, 2010, p. 1361)

Diante de tais inferências, denota-se uma necessária e urgente revolução na estrutura institucionais em formação docente. Desde sua abordagem prática, como didática, de profissionalização e articulação com as diretrizes e currículo. Além do mais, por haver lacunas na formação inicial, as problemáticas também se estendem à formação continuada, que é prerrogativa da Secretaria Estadual de Educação, do Núcleo de Educação Especial, como também da coordenação escolar, que pode proporcionar autoformação colaborativa no chão da escola, por ocasião das reuniões e encontros internos.

Tardif e Lessard (2008, p. 138) descrevem formas de formação continuada que pode ser promovida pela escola ou secretaria responsável. Os autores afirmam que o professorado, como qualquer outra profissão, exige aperfeiçoamento, podendo ser feito de várias maneiras, como as "jornadas pedagógicas, congressos, colóquios ou conferências, aperfeiçoamento universitário, estágio, autoformação, aprendizado com os colegas, etc." Acrescento que a escola ainda pode convidar os movimentos sociais negros para contribuírem no que tange à educação antirracista, priorizando, assim, pessoas da comunidade e professores para a promoção da educação democrática na ação pedagógica.

No que tange ao Estado do Amapá, somente em 1990, por força da legislação federal, foi traçado planejamento de qualificação dos professores, que há época, quase em sua totalidade só tinham magistério do segundo grau, ou seja, sem graduação. Em conjunto com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) o governo estadual implementou uma política de

habilitação específica para atividades docentes. De acordo com Efigênia Rodrigues, Elivaldo Custódio e Eugênia Foster (2018, p. 124) o “Curso de Suficiência foi ofertado em julho de 1997”, entretanto, o percentual de professores desabilitados no ensino fundamental e médio era bastante significativo.

Em linha histórica, Rodrigues, Custódio e Foster (2018) apontam que em 2013, a Escola de Administração Pública do Amapá (EAP) publicou edital ofertando cinquenta (50) vagas para o curso de pós-graduação em Docência e Interdisciplinaridade na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, em parceria com o Instituto Federal do Amapá (IFAP), com carga horária de 360 horas. Em 2014 a EAP, através da Faculdade Apoena, qualificou mais quatrocentos e oitenta (480) professores/as da rede estadual de ensino, ressaltando que dentre os cursos ofertados, temos Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Em 2018 o convênio atendeu mais de 12.292 professores e acadêmicos.

Ademais, compreendendo que a população do estado é diversificada e, em sua maioria, declaram-se pardos e negros, no que se refere aos debates acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais, com a promulgação da Lei nº10.639/2003, a temática ganhou visibilidade nas escolas estaduais e municipais do Estado. Nas palavras de Rodrigues, Custódio e Foster (2018, p. 131)

Em 2013 na tentativa de atender as ações previstas na legislação federal e estadual, o Governo do Estado do Amapá, através do Núcleo de Educação Étnico Racial (NEER) órgão ligado a SEED firmou um acordo com a Faculdade Atual para a realização de um curso de pós-graduação para docentes da rede estadual de ensino que atuam na capital do Estado e no campo.

Dentre as temáticas abordadas, destaco: História e Cultura Afro-brasileira, África, Escravidão e Identidade Africana na Amazônia, dentre outros. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.15.) “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com objetivo na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. Portanto, a escola deve contemplar a todos, com um currículo acessível, professores capacitados, com o objetivo de alcançar os estudantes com necessidades educacionais específicas que estão inseridos na sala comum.

Em sua tese que retrata o Cria-ú, Piedade Videira (2010, p. 181) aponta “a formação continuada de professores” como base fundamental para alcançar resultados mais significativos no que tange à diversidade e inclusão de práticas pedagógicas atentas às dinâmicas da sociedade e os valores do cotidiano. Ademais, a autora evidencia critérios importantes a serem levados em conta no que tange à inclusão e educação antirracista, inclusive, inquiriu uma professora que

tem deficiência física e na fala, quem lhe explicou a importância de ser vista como alguém capaz e como necessita de estímulo na descoberta de suas habilidades, expondo também que a deficiência não é empecilho para ser incluída na sociedade.

Já no que se refere à educação antirracista, Piedade Videira (2010), “evidenciou mudanças nas representações dos materiais visuais, em que tinham somente pessoas de fenótipo branco”, contudo, através de encontros de formação, a secretária entrevistada reconheceu as mensagens implícitas e se comprometeu na mudança de postura e prática, de forma consciente na busca por significação positiva da beleza negra e identidade quilombola.

Ao entrevistar professores e questionar sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de incluir no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, a tese de Videira (2010) também apontou para a ausência de proximidade dos docentes com a legislação e o sentimento de despreparo para abordar sobre o racismo.

Nesse sentido, em busca da ressignificação de práticas pedagógicas da escola quilombola, apresentamos as bases teórico-conceituais e metodológicas que nos guiaram no caminho proposto nessa dissertação, no intuito de compreender as dinâmicas educativas da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio no que concerne à Educação Inclusiva e antirracista, através de observação e entrevistas, dialogando com outros autores.

## 1.1 O ATO DE PESQUISAR E BASES EPISTEMOLÓGICAS

Inerente ao ser humano, o ato de pesquisar parte da curiosidade em descobrir coisas novas, em responder questionamentos dos indivíduos, em conduzir a alternativas e proporcionar soluções. Segundo Sérgio Vasconcelos de Luna (1997), o ato de pesquisar consiste em transpor obstáculos na produção de novos conhecimentos que possam contribuir, tanto teórica quanto metodologicamente, para a sociedade. Além disso, a pesquisa reflete seu potencial transformador ao promover mudanças reais e gerar transformação social.

Como afirma Cunha Jr. (2006), pesquisar em ambientes tradicionais exige tratamento específico, que considere a vivência, história, memórias e tradições, conhecimentos e práticas da comunidade pesquisada, portanto, busco interpretar os fenômenos encontrados na investigação com base na tradição, costumes e história arraigada em Cria-ú, a partir do meu envolvimento e construção da realidade encontrada ali.

Ademais, o que me interessa é partir das bases epistemológicas que respaldam investigações correlatas à população remanescente quilombola e educação, refletindo seus avanços e desafios frente ao pensamento hegemônico, entendendo que

Epistemologia como as formas de chegar ao conhecimento e às racionalidades que legitimam o conhecimento produzido, nesse trabalho consideramos como bases epistemológicas as teorias, as metodologias e os autores que fundamentam as pesquisas em educação. (Reis; Silva, 2021, p. 1)

A presente pesquisa surge de uma inquietação e problema, que será delimitado e sua delimitação normalmente aparece em forma de uma pergunta objetiva. Nesse aspecto, considerando a premissa de inclusão escolar, adequação às práticas pedagógicas, com formação continuada que abranja especificidades da identidade histórica e cultural da comunidade quilombola, bem como uma educação antirracista denotam-se desafios.

Por um lado, a carência de ações práticas inclusivas na formação inicial, que fazem com que os docentes se sintam despreparados para planejar/preparar práticas pedagógicas significativas no processo de aprendizagem, assim como cursos de formação continuada, muitas vezes, ineficazes e de qualidade duvidosas para as especificidades, como no caso presente, a educação quilombola. Terra e Gomes (2013), em sua pesquisa sobre o tema apresentam o baixo impacto de cursos de formação continuada no cotidiano do professor que lida com educação inclusiva, afirmando que

[...] apenas 15% dos professores que tiveram contato com algum curso de formação profissional se sentem preparados para atuar [...] podemos questionar sobre a qualidade dos cursos oferecidos, ou até mesmo, podemos fazer questionamentos sobre o comprometimento dos professores em relação a esses cursos e as contribuições que eles podem trazer para uma mudança de atitude. Independente do questionamento realizado, os resultados apontam que a preparação profissional para trabalhar [...] apresenta carências significativas para se pensar a implementação efetiva da proposta de inclusão escolar. (Terra; Gomes, 2013, p. 117)

Por outro lado, no que tange à educação quilombola ainda há que destacar a implementação de uma educação antirracista. Conforme trabalho de Barros et al. (2022), é preciso que os professores conheçam e se apropriem da legislação brasileira que rege sobre esses aspectos para a construção da identidade quilombola, para, assim, como afirmam Santos e Carvalho (2020), vencer o discurso hegemônico hierarquizante enraizado e criar possibilidades, com ações educativas, de enfrentamento de inércia social e oposições ou negações, por vezes, veladas.

Salienta-se que embora haja hipóteses ao iniciar o processo de delimitação do problema e dos recursos metodológicos que serão aplicados, a ciência não é estática e os resultados podem

ser limitados, conforme descreve Mirian Goldenberg (1997, p. 13) “A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado”.

Concebendo que para se chegar a um determinado resultado científico é importante refletir e considerar as bases epistemológicas da pesquisa para que seja, assim, legitimada, faz-se necessário compreender as teorias/metodologias existentes para fundamentar e racionalizar o processo de análise e apreciação dos fundamentos que sopesa o produto final, ainda que em processo ou não esgotado, ou seja, o conhecimento produzido.

Segundo Luís Fernando Lazzarin (2017, p. 12) “as formas de conhecimento são como lentes que nos dão diferentes perspectivas para observar, representar e interpretar a realidade”. O autor aponta que dentre as formas de conhecimento, todas igualmente importantes, encontram-se o senso comum, compreendido como aquele apreendido no cotidiano; o tradicional, ligado às experiências diretas e práticas, essencialmente na relação do ser humano com a natureza e seus ciclos; o religioso e mítico, relacionado aos dogmas, às verdades absolutas, como a criação do mundo; o filosófico, adquirido no âmbito de conceitos e ideias; e o científico, o conhecimento do questionamento e do método, qual nos interessa.

Considerando o teor formal, metódico e científico desta proposta investigativa, há que ressaltar sua base epistemológica, qual seja o sustentáculo que sistematiza toda a pesquisa, abordada em estudos contemporâneos por Michael Galbraith (1999), através da categoria filosófica, sendo elas: humanista, progressista-pragmática e a crítica. O humanismo coloca o homem como centro das preocupações e questionamentos, destaca e valoriza emoções, psiquê, desenvolvimento humano, prioriza o conhecimento científico em detrimento do religioso.

[...] o educando estabelece critérios de aprendizagens, designa seus objetivos de aprendizagens e, por fim, verifica se os alcançou. Sua aprendizagem, portanto, é fruto de seus esforços individuais. De acordo com essa concepção, o educando é motivado e direcionado para que seus objetivos assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem. (Abreu, 2019, p. 124)

Nessa perspectiva tem se estabelecido as diretrizes educacionais atuais, quais buscam uma prática inclusiva que gere uma educação para dentro, reflexiva e de autoconhecimento, especialmente no que tange aos estudantes com necessidades específicas, considerando suas individualidades e limites, cabendo ao docente promover atividades que promova aprendizado a partir de experiências dos próprios estudantes, para que sejam protagonistas do seu processo, bem como alcancem a transformação social.

No que se refere à categoria progressista-pragmática, essa concebe exatamente o que se requer na educação inclusiva e antirracista, isto é, gerar liberdade, transformação e bem-estar social através da educação. Ademais, essa categoria visa a experiência do educando, levando em conta seu conhecimento pré-escolar.

A experiência é uma atividade intelectual modificada e construída a partir das ações humanas. A proposta filosófica dos pensadores progressistas-pragmáticos concebe que o sujeito é eminentemente marcado pela experiência, sendo ela um fluxo contínuo sem começo e sem fim na formação dos sujeitos. (Abreu, 2019, p. 128)

Nesse sentido, inclui-se a importância de preparar os docentes para a carga identitária e cultura quilombola ao ensinar a essa comunidade, uma vez que suas raízes, história e conhecimento enriquecem ainda mais o processo de aprendizagem sobre si mesmo e o mundo ao redor e, na abordagem progressista-pragmática desenvolve exatamente esse entendimento o de potencializar e tornar o educando capaz para a vida adulta e o mercado.

A categoria crítica, que defende, nas palavras de Dewey (1916) uma educação voltada à promoção de impacto social. Ao determinar e legitimar a educação quilombola, o país destina recursos para formação integral desse público-alvo, promovendo a educação para todos. Na concepção crítica, o cerne está na práxis docente, capaz de gerar mudança política, social e econômica, o que condiz com nossa pesquisa, a qual desenvolve reflexão acerca da importância da formação docente para o âmbito inclusivo e uma educação antirracista, especificamente aos estudantes da educação quilombola.

Como disserta Paulo Freire (2003) a práxis é o elemento de potência libertadora, nesse aspecto, acredita-se que a formação continuada proporciona ferramentas para que os professores planejem, criem e reflitam sobre os recursos pedagógicos diversificados para uma educação de qualidade, na perspectiva inclusiva e antirracista, gerando transformação social significativa, autonomia e emancipação dos estudantes da educação quilombola.

## 1.2 LÓCUS DA PESQUISA

Para a realização deste estudo contei como lócus de pesquisa a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada na comunidade do quilombo do Cria-ú com população constituída por negros remanescentes, sendo a primeira comunidade quilombola reconhecida no estado do Amapá, título dado oficialmente pela Fundação Palmares em 03 de novembro de 1999, objetivando valorizar as manifestações culturais e históricas das comunidades quilombolas. A comunidade está a 10 km da cidade de Macapá/AP, e é constituída por duas

vilas; o Cria-ú de Fora ou de Cima e o Criaú de Dentro ou de Baixo, localiza-se na área de preservação ambiental na APA do Cria-ú. A escola também atende as comunidades urbanas e ribeirinhas, trazendo diferentes olhares nos aspectos culturais, raciais e religioso, que necessitam ser trabalhados constantemente no ambiente escolar.

A escola atende crianças da comunidade do Cria-ú, as comunidades ribeirinhas, campestres e as áreas circunvizinhas (Ipê, Novo Horizonte, Jardim II) urbanas de Macapá, a escola atende atualmente do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, é onde executo minhas atividades laborais a sete anos, podendo assim, coletar dados relevantes e imprescindíveis, para responder as questões levantadas para o estudo.

### 1.3 NATUREZA DA PESQUISA

Se a pesquisa precisa atribuir valor à comunidade científica e, como diz Sérgio Vasconcelos de Luna (1997), “produzir conhecimento novo”, a presente pesquisa buscou contribuir para a interpretação da realidade quilombola e, eventualmente, buscar melhorias. Movida pela experiência e pelas indagações surgidas no caminho para e da pesquisa, pretendo compreender as dinâmicas educativas da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio no que concerne à Educação Inclusiva e antirracista, bem como suas práticas pedagógicas, no intuito de contribuir para a diminuição das carências em formação nessas perspectivas.

Nesse sentido, a pesquisa analítica é essencial para o apoio subjetivo e como instrumento de compreensão dos fenômenos, lugares, processos interativos e sujeitos que envolvem a pesquisa, como enfatiza Minayo (2007, p. 24) a pesquisa baseada na análise do conteúdo, com enfoque qualitativo, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo essa a dinâmica que dialoga com o tema da minha investigação, relacionando a cultura e identidade quilombola à educação e aspirações que tangem à qualidade na inclusão escolar e uma educação antirracista.

Importa destacar que a categoria analítica, também denominada como análise de conteúdo, com foco em sua função na pesquisa, valoriza sobremaneira a exploração qualitativa das informações, atingindo “novas e mais possibilidades” (Moraes, 1999, p. 8). Decidi pela categoria analítica também em razão do estado da arte da pesquisa científica, qual se torna relevante por sua contribuição na constituição de excelente fonte de atualização para demais pesquisadores (Luna, 1997), já que não pretendo esgotar o debate, explanando e dialogando com a categoria analítica de Piedade Videira e Raylana. Santos (2010; 2017), bem como de outros colegas do GEPEI, dentre eles: Neiliane Alves de Freitas (2023); Angleson Pantoja

Pinheiro (2023); Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Ribeiro (2019); Marilda Leite Pereira (2016); Henrique Cunha Junior (2006), dentre outros.

Nessa linha, o olhar do pesquisador vai dando as propositivas acerca dos questionamentos levantados, o que me levou ao método de abordagem analítica, qual descreve os dados e busca compreender a causa e consequência dos dados coletados, envolvendo, por exemplo, políticas, contextos históricos, fatores sociais e econômicos, que influenciam ou interferem no foco da investigação.

O estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, visto que, para Maria Minayo e Suely Gomes (2003, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, possibilitará compreender e explicar diferentes situações vivenciadas no objeto empírico.

Com isso, seguir os passos de observação ao objeto empírico e, todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo, levantamento de material documental e explorar efetivamente todos os dados para as inferências baseadas nos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa teve inicialmente a fase diagnóstica, de socialização, acolhimento e estabelecimento de vínculos afetivos entre a pesquisadora e as professoras colaboradoras/participante da pesquisa, objetivando apresentar a intenção de pesquisa bem como conhecer tais colegas, por meio de narrativas orais e autobiográfica que fará emergir particularidades e situações sensíveis de cada uma em termos pessoal, social, profissional e no exercício profissional na escola lócus da investigação com sua singularidade. Fase de observação nas salas das participantes, para saber quais práticas pedagógicas inclusivas usam com os estudantes com deficiência e identificar quais dificuldades enfrentam para incluí-los na rotina escolar.

#### 1.4 MÉTODO UTILIZADO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O método utilizado nesta pesquisa foi o Estudo de Caso, que segundo Robert K. Yian (2015) “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para a autor o estudo de caso investiga o fenômeno em profundidade com o intuito de gerar conhecimento amplo e detalhado sobre o tema, com o objetivo de servir de base para novos estudos.

Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizadas as técnicas da observação participante, assim o pesquisador obtém informações a partir de seu objeto de estudo. Essa técnica auxilia a compreender as dinâmicas educativas da EQE José Bonifácio no que concerne ao objetivo primário, abrangendo a educação inclusiva e antirracista, sendo este um dos objetivos específicos da pesquisa. Segundo Howard S. Becker e Blanche Geer (1999, p.47)

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas.

Assim, respeitando os preceitos éticos, em concordância com a resolução nº 510/2016, que trata das orientações para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais quando essas envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes (Brasil, 2016). O estudo foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, recebendo aprovação em 26 de junho de 2023 com o parecer 6.142.464.

Após a aprovação do CEP, para assim, realizar registro de campo, e aplicação de entrevista individual com questionário semiestruturado, sendo feita de maneira calculada com o objetivo de colher informações relevantes à pesquisa, foram realizadas as entrevistas com as colaboradoras da pesquisa, sendo oferecida uma cópia do documento às mesmas.

#### 1.4 SUJEITOS/ COLABORADORES

Para a coleta de dados empíricos relativos à pesquisa, este estudo contou com as narrativas de alguns moradores da comunidade e com a colaboração de 06 professoras, que trabalham em horário vespertino, em turmas de 2º ao 5º ano, sendo as séries iniciais o foco do problema de pesquisa em questão, por serem polivalentes e receber o maior número de estudantes com necessidades educacionais específicas na sala comum.

Destaco que este estudo manteve os dados dos educadores investigados em sigilo, com acesso restrito exclusivamente à equipe de pesquisa. Além disso, para garantir questões éticas, nenhuma informação que possa identificá-los foi utilizada, optando-se por atribuir nomes de flores às colaboradoras do locus de pesquisa, pois, o intuito da investigação e da atividade de intervenção pedagógica é contribuir para a melhoria e oferta da educação escolar pública inclusiva e antirracista de fato, bem como das relações interpessoais, atitudinais, sociais entre professoras e estudantes em ambiente escolar quilombola.

Ademais, através da entrevista tornou-se possível um dos objetivos específicos da pesquisa, a qual seja o de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

A partir da entrevista com as professoras, teve condições de obter as informações necessárias para a realização da análise, quanto a ação de planejamento e execução da oficina, que foi construído de modo colaborativo com as docentes. No que se refere à ação prática, esta corrobora com o objetivo específico da pesquisa de propor a construção de um guia a partir da realidade encontrada e criar estratégias pedagógicas inclusivas no contexto da Escola Quilombola.

Ressalta-se que a ação colaborativa da presente investigação se trata de uma oficina pedagógica, que se concentrou na elaboração de um guia pedagógico como resultado final do processo. Esse trabalho conjunto envolveu a participação ativa dos envolvidos na oficina, que contribuíram com suas experiências e conhecimentos para o desenvolvimento do guia. A oficina não apenas facilitou a troca de ideias e a cooperação entre os participantes, mas também promoveu uma abordagem integradora e reflexiva na construção do conteúdo do guia, visando atender às necessidades educacionais específicas identificadas durante o processo colaborativo.

**Quadro 1-** Quadro das Professoras do 2º ao 5º ano da Escola José Bonifácio

COLABORADORA	APRESENTAÇÃO
1. Professora Helicônia	(43 anos) Licenciatura em Pedagogia
2. Professora Cattleya	(51 anos) Magistério com graduação em História
3. Professora Alamanda	(47 anos) Magistério e graduação Incompleta
4. Professora Orquídea	(50 anos) Licenciatura em Pedagogia e Especialização em gestão escolar.
5. Professora Araça	(46 anos) Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Cultura Africana.
6. Professora Munguba	(47 anos) Licenciatura em Pedagogia

**Fonte:** Jusse Raquel Nunes (2024)

#### 1.4.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Os critérios de inclusão e exclusão utilizados para a seleção das participantes deste estudo foram delineados com base na atuação profissional das professoras. O critério de

inclusão principal foi a escolha de professoras que estivessem ativamente engajadas em atividades de ensino dentro da sala de aula. Este enfoque visa garantir que as experiências e perspectivas coletadas estejam diretamente relacionadas à prática pedagógica diária e aos desafios inerentes ao ambiente de ensino.

Por outro lado, foram excluídas da amostra professoras que, embora pertencentes ao mesmo nível educacional, desempenham funções em outros setores da escola, como a biblioteca e projetos extracurriculares. Essa delimitação é justificada pela diferença nas responsabilidades e nas interações pedagógicas que essas funções apresentam, que poderiam influenciar de maneira distinta as percepções e práticas educacionais em análise.

## 1.5 CATEGORIAS E BASES TEÓRICAS

Ao definirmos as categorias e as bases teóricas de um estudo, Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), disserta que serve como orientação para a análise e interpretação dos dados coletados para a pesquisa. Sendo assim, esta é uma etapa crucial nas pesquisas científicas, quando bem executada consegue dar credibilidade maior à pesquisa.

Para a realização deste estudo, foram elencadas algumas categorias básicas, que auxiliam o planejamento e a execução da pesquisa que deu origem a esta dissertação, estão elencadas a seguir:

### 1.5.1 Educação inclusiva

O conceito de Educação Inclusiva constitui uns dos pontos centrais dessa Dissertação, pois a escola historicamente nem sempre foi um ambiente de acesso a todos, e as pessoas com deficiência fazem parte desse grupo vulnerável (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). No Brasil, essas pessoas só tiveram seus direitos reconhecidos, mesmo que timidamente, a partir da Constituição Federal de 1988.

Entretanto a maneira como o direito a educação chegava a esses indivíduos na prática provocava mais exclusão do que inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) no sistema Educacional. Com a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, foi elaborado a Declaração de Salamanca, que afirmou o compromisso de implementar a educação para todos, sem distinção, levando a equidade no sistema educacional, reforçando a Educação Inclusiva.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1, *grifo do autor*)

Assim, o conceito de Educação Inclusiva, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008, p. 1).

Desta forma, a Educação Inclusiva pode ser entendida como uma abordagem de ensino que promove o direito fundamental a educação com base nos princípios da igualdade da equidade da pessoa humana. Assim, partindo da premissa que todos têm direito as mesmas oportunidades, sem observar somente as suas necessidades e particularidades, mas ao mesmo tempo entendendo que não somos todos iguais, mas com direitos a iguais oportunidades.

### **1.5.2 Educação Antirracista**

Uma vez que a educação inclusiva busca o reconhecimento e respeito às diversidades, a promoção da convivência e oportunidade de se aprender juntos, sem seletividade, a educação antirracista conduz ao mesmo propósito, no entanto, requer maior pragmatismo, uma organização pautada em estratégias pedagógicas e curriculares que visem a igualdade racial e anule o discurso hegemônico europeu.

Para aprofundamento do tema de minha dissertação, abordarei nesse momento acerca do conceito de educação antirracista, apresentando também a controversa efetivação de uma educação antirracista na Educação Básica após mais de vinte anos da implementação da Lei n. 10.639/2003. Segundo o professor Kanbegele Munanga (2003), o termo *raça*, do italiano, *razza*, significa espécie, sorte ou categoria, mas como todo conceito tem um largo campo semântico e dimensão temporal e especial.

Historicamente, as mudanças semânticas do termo vão sendo construídas a partir de descobertas e mudanças nas civilizações. O professor Munanga explica que foi no século XV

que o conceito de humanidade suscitou dúvidas, mas somente no século seguinte e o século XVII, na França, que raça passou a ter relação com diferenciação entre classes sociais.

Os nobres francos, em decorrência de suas habilidades e conhecimentos passaram a se considerar de sangue “puro”, enquanto marginalizavam os gauleses, a quem denominavam como plebe, intuindo dominá-los e escravizá-los. A partir do século XVIII, denominado o período da racionalidade, “batizado século das luzes” (Munanga, 2003), o conceito de raça ganha nova semântica, voltada à História natural da humanidade, próximo ao aspecto biológico e antropológico. Nas palavras de Kanbegele Munanga (2003, p. 2)

A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

Nesse sentido, os termos racialismo e racismo se assemelham, sendo possível inferir que o racialismo é a divisão de raças biológicas, enquanto o racismo se ancora no racialismo para justificar, a partir dessas percepções e diferenças físicas e no tom de pele, para desvalorizar e marginalizar raças, como sendo inferiores em detrimento de outras. Não bastasse o preconceito e a hierarquização imposta, o racismo é também uma forma de exclusão social há muito tempo normalizada.

A fim de transformar a sociedade construída sob o viés europeu branco, com raízes profundas no racismo e discriminação do povo negro, a educação antirracista, pautada na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país, surge como uma forma de resgatar e valorizar a contribuição do povo negro na história do Brasil. Destaco, ainda, outros marcos legais de grande relevância para a população negra, como a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, "[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica" (Brasil, 2010). Além disso, menciono a mais recente Lei nº 14.532/2023, que alterou a Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei do Crime Racial, tipificando a injúria racial como crime de racismo e estabelecendo punições mais rigorosas para aqueles que praticam atos de discriminação racial.

Assim, a educação antirracista, surge com o intuito de eliminar a opressão e formas de discriminação em razão da cor, bem como lutar contra a desigualdade racial, gerando, com isso,

maior representatividade e vozes negras da população em todos os âmbitos sociais. Como descreve a autora Lorena Faustino (2020, p. 8)

No que tange à educação, o racismo se perfaz em estereótipos do que é melhor, mais bonito, mais normal, são aspectos “pregados” pela mídia, pela “moda”, pelos próprios familiares, vinculados ao racismo estrutural e ainda pela sociedade. Nesse sentido, merece atenção à educação em direitos humanos, com enfoque antirracista, desde à fase inicial, ou seja, na educação infantil, desmistificando, por exemplo, a inferioridade dada à pele negra, às culturas e histórias de matrizes africanas. O ambiente escolar é privilegiado para diversas discussões e reflexões, por isso, é preciso combater toda e qualquer forma de segregação racial principalmente na escola.

A partir do descrito acima pela autora, depreende-se que falar de uma educação antirracista é dar merecimento ao direito humano da inclusão e igualdade social, ou seja, é equiparar a todos numa mesma inserção escolar, mesmos direitos a serviços públicos, sem privilégios, sem estereótipos, sem preconceitos culturais ou religiosos, é respeitar a história do próprio país, fazendo um adendo ao foco dessa seção, à identidade negra, que declarada é mais de 10% da população brasileira, segundo o Censo Demográfico de 2022.

Infelizmente, após mais de vinte anos da Lei n. 10.639/2003 ainda há um abismo para a efetivação de uma sociedade antirracista. Em pesquisa realizada com 21% dos municípios do país, organizada pela Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (2023), apontou, em 2022, que 71% das escolas municipais do país não estão em conformidade com a referida lei.

Do total das escolas, 53% realizam ações pontuais em datas comemorativas, como o Dia 20 de Novembro (da Consciência Negra) e 18% delas reconheceram não realizar qualquer ação em cumprimento à lei. Para superar as barreiras do racismo é importante ir além de iniciativas individuais, faz-se necessário maior apoio aos professores, pelos gestores e secretarias, bem como uma formação adequada e uma política sistematizada de incentivo e materiais didático-pedagógicos que demonstrem positivamente a cultura, valores e tradições das pessoas negras (Feifel, 2023). Assim, concordam Kanbegele Munanga (2005, p.11) ao afirmar que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

O pensamento do autor nos coloca diante da realidade fática sobre o papel das instituições escolares e sua responsabilidade em transformar o que foi historicamente estabelecido pela sociedade em relação à população negra. É por meio das legislações antirracistas que podemos promover mudanças nesse cenário em nosso país. O marco legal da Lei nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), destaca em seu Art. 13

que os cursos de formação devem “incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira”. Essa diretriz visa capacitar os educadores para compreenderem as contribuições do povo negro e sua importância na construção da sociedade brasileira.

Diante dos fatos e dados expostos, o debate científico que agora apresento torna-se ainda mais valioso e necessário. Acreditando que a ciência não é desconectada do ser humano, é fruto de compreensão, raciocínio e desenvolvimento, que devem estimular a produção de contribuições úteis para a sociedade, a presente pesquisa visa fomentar a educação inclusiva e antirracista.

### **1.5.3 A formação continuada de professores na perspectiva inclusiva**

A declaração de Salamanca em 1994, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), enfatizam que “todas as crianças, independentemente de suas origens e valores sociais, devem ter acesso à educação”. As escolas devem conhecer e responder às necessidades de seus estudantes, assegurando um ensino de qualidade por meio de um currículo diversificado, desde que estes sejam adequadamente formados para o exercício profissional.

Nos últimos anos, dada a perspectiva inclusiva adotada pelas políticas educacionais no país, presenciou-se um significativo crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas públicas brasileiras, com isso as escolas tiveram que se adequar à nova realidade da Educação Inclusiva, porém ainda hoje, os professores encontram-se temerosos ao receber na sala comum estudantes com alguma necessidade educacional específica (NEE). De acordo com Maria Tereza Mantoan (2015, p. 79) os professores acostumados ao modo de ensinar, que a autora chama de “pedagogia da diferença”, onde ensinam de forma diferenciada aos estudantes NEE, e tem o conceito de que formação continuada deva ensiná-los a trabalhar com esses estudantes.

As observações realizadas até o momento no lócus de pesquisa indicam uma grande lacuna na perspectiva da educação inclusiva. Muitas professoras expressam dificuldades em trabalhar com crianças com deficiência, desafios frequentemente associados à formação inicial e continuada dos docentes, além da escassez de recursos. A professora Alamanda descreve de

forma clara sua frustração com a prática pedagógica, evidenciando as limitações enfrentadas no cotidiano escolar.

*[...] Apesar de não fazer como gostaria, mas sempre incluir a todos dependente da deficiência, mas tenho muita dificuldade ainda no entendimento de inclusão. As vezes tinha medo de conduzir as aulas com eles [Entrevista em 13/03/2024].*

Dessa forma percebe-se a importância na formação continuada na perspectiva de uma educação inclusiva, pois todos os anos a escola recebe uma grande demanda, e os professores precisam estar capacitados para recebê-las com competência pedagógica. Nesse Contexto Mantoan (2015, p.81) compreende que os professores devem estar preparados e dispostos a desenvolver as competências que o educando demonstra e consegue fazer, assim beneficiando o aprendizado de todos. Ainda a autora afirma, que os professores dos anos iniciais e os licenciados deveriam ter uma formação inicial de qualidade para as demandas da educação inclusiva, assim como, uma formação continuada consistente e dinâmica.

Por outro caminho, Neusete Rigo (2021, p.02) esclarece, “formação continuada de professores não é suficiente a preocupação com o preparo para lidar com as diferenças biológicas dos estudantes, de forma específica as deficiências, mas uma formação que desestabilize a pedagogia tradicional baseada num suposto padrão de normalidade”. O docente necessita quebrar paradigmas sobre sua forma de ensinar, e entender a educação como fim maior, de oferecer e garantir efetivamente a igualdade (de direitos e oportunidades) e a acessibilidade a esses sujeitos.

Com isso, Adriana Agostini e Elizabete Renders (2021, p.16), orientam que, a educação inclusiva deve estar presente na formação profissional e continuada, propiciando ao docente novos saberes relevantes a sua prática pedagógica. Ademais, os educadores devem estar em constante qualificação profissional, não somente em sua área de conhecimento, mas para a diversidade.

Assim, as pesquisadoras Martina Souza e Adriana Pereira (2018, p.117), relatam em seu estudo, que durante o curso de capacitação de professores para a inclusão, “observou-se que os profissionais mudaram sua concepção sobre inclusão através de testes aplicados”, ou seja, esse e outros estudos mostram que as formações continuadas para a inclusão surtem efeitos relevantes na construção de saberes e atitudes desses profissionais. Assim sustenta a veracidade da pesquisa, apesar de uma capacitação de curta duração, constatou-se uma mudança significativa nos padrões de conceito dos professores em relação à inclusão.

### 1.5.3.1 A formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva e antirracista no Estado do Amapá

A formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva e antirracista, é fundamental para promover uma educação de qualidade no estado do Amapá. A legislação educacional e os referenciais curriculares estabelecem diretrizes que visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens étnicas, culturais e sociais, tenham acesso a um ensino que respeite e valorize a diversidade.

No contexto do Amapá, a Resolução nº 26/2016-CEE/AP e a Lei nº 1.196 de 2008 onde cria o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), subordinado a Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED), uma luta do Movimento Negro que reivindicava a criação de um núcleo de educação para os afrodescendentes. A Resolução nº 26/2016-CEE/AP estabelece normas para a criação e funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola no Amapá, enfatizando a importância de um currículo que respeite as especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas.

Este documento destaca a necessidade de formação continuada para os educadores que atuam nessas instituições, promovendo práticas pedagógicas antirracistas que considerem as realidades locais e o patrimônio cultural dessas comunidades (Amapá, 2016). Segundo a resolução, "a formação continuada dos educadores deve incluir conteúdos que respeitem e promovam a diversidade cultural, fortalecendo a identidade quilombola e a inclusão educacional" (CEE/AP, 2016, p.07).

Por sua vez, a Lei nº 10.639 de 2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica, sublinhando a importância de formar educadores capazes de integrar esses conteúdos de maneira eficaz e significativa. De acordo com a lei: "[...] os programas de formação continuada dos professores devem contemplar estudos específicos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, preparando os educadores para abordar esses temas de forma inclusiva e integrada ao currículo escolar" (Brasil, 2003).

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC) também ressalta a necessidade de políticas de formação continuada que garantam a preparação dos professores para a Educação Escolar Quilombola. Este parecer sublinha que a formação docente deve ser um processo contínuo, que inclui não apenas a capacitação técnica, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas e culturais

que permitam aos professores responder às demandas de uma educação diversificada e inclusiva (Brasil, 2012).

No Referencial Curricular Amapaense para a Educação Básica, a ênfase na educação inclusiva e antirracista é clara, com orientações específicas para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito à diversidade. Este documento orienta que a formação continuada dos educadores inclua estudos sobre metodologias inclusivas, tecnologias assistivas e estratégias para a valorização das culturas locais e das identidades étnicas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos (Amapá, s/a).

Ressalta-se que a educação inclusiva no Estado do Amapá, segundo o Referencial Curricular Amapaense (RCA), apresenta desafios significativos, especialmente no que tange à formação continuada e às lacunas encontradas pelos docentes na implementação de práticas inclusivas. O RCA visa orientar a formação dos professores para que possam lidar com a diversidade em sala de aula, mas há dificuldades que persistem.

O autor Manoel Santos (2020, p. 116), em sua dissertação de mestrado sobre o RCA destaca que "a falta de discussões aprofundadas a respeito de um currículo de base nacional não é uma característica específica do RCA [...] essa discussão superficial foi objeto de muitas críticas durante o processo de elaboração do texto da BNCC". Essa falta de discussão profunda é um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores, que muitas vezes se veem desamparados ao tentar aplicar as diretrizes do RCA de maneira eficaz.

Além disso, "a resistência docente não é de se estranhar, pois um currículo que tem na sua essência a equalização entre educação e mercado afeta diretamente a condição de trabalho dos professores" (Santos, 2020, p. 120). Esse ponto evidencia a tensão existente entre as diretrizes curriculares e as realidades práticas enfrentadas pelos educadores, que frequentemente não dispõem de recursos e suporte adequados para uma educação inclusiva e plena.

Dessa maneira, é essencial que haja um investimento contínuo na formação dos professores, focando não apenas em aspectos técnicos, mas também em uma compreensão crítica e reflexiva do currículo. Somente assim será possível superar as lacunas e dificuldades apontadas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e que contemple a diversidade dos estudantes no Amapá.

Mesmo diante desse quadro que relata o autor Manoel Santos (2020), salienta-se que a formação continuada de educadores no estado do Amapá tem sido pauta de diversos cursos

ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (Seed) e pelo Centro de Valorização da Educação (CVeduc) nos últimos anos. Em 2021, a Seed ofereceu cursos de formação continuada a docentes de escolas estaduais, cursos esses gratuitos, de capacitação online. Estes cursos cobriam uma variedade de temas, incluindo competências socioemocionais, uso de tecnologias, e alfabetização matemática, com o objetivo de fortalecer o conhecimento e as habilidades dos professores da rede pública (Governo do Estado do Amapá, 2021).

Na área específica da inclusão, em julho de 2024 o Estado promoveu curso de qualificação aos novos docentes, contemplando os 523 profissionais que entraram em segunda chamada do concurso. Segundo o site do governo estadual, a qualificação abrange diversas disciplinas, como diversidade, inclusão, educação no Amapá, procedimentos metodológicos e planejamento integrado, tendo como principal objetivo a garantia de preparação desses profissionais para a qualidade do ensino, capacitando cuidadores, professores, pedagogos e profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (Governo do Estado do Amapá, 2024).

Essas iniciativas destacam a importância da formação contínua para a melhoria da qualidade educacional no Amapá, alinhando-se com as diretrizes nacionais e locais que enfatizam uma educação inclusiva. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que tange à formação inicial e continuada de professores no Estado. Segundo estudo de Silva (2020) com 75 professores do ensino fundamental II, colaboradores do Sistema Organizacional Modular de Ensino–SOME, no Amapá, há uma deficiência expressiva na formação em relação à Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa do autor evidenciou que

69% dos professores mencionam que estão a realizar as adaptações curriculares necessárias a realidade dos alunos, porém ainda há quem não as realize justificando a falta de conhecimentos específicos em Educação Especial e Inclusão. E por unanimidade, os profissionais inquiridos acreditam que, o desenvolvimento de habilidades e competências, bem estar emocional, equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos. (Silva, 2020, p. 5)

A citação destaca um aspecto crítico da Educação Inclusiva, com efeito, o fato de 69% dos professores estarem realizando adaptações curriculares indica um progresso significativo no reconhecimento e atendimento das necessidades individuais dos estudantes. Isso reflete uma conscientização crescente sobre a importância de personalizar o ensino para promover a inclusão. Por outro lado, a falta de conhecimentos específicos em Educação Especial e Inclusão na parcela de 31% dos outros professores, indica a lacuna e a necessidade urgente de intervenção.

A falta de conhecimento nas áreas, considerando a diversidade dos estudantes em salas regulares, bem como as diversas regulamentações nacionais e estaduais sobre a formação, adequação e implementação de materiais, didática, ensino e aprendizagem para a educação plena de todos, sublinha a importância de se equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários, a fim de minimizar obstáculos à plena participação dos educandos com deficiência.

Para além da academia, na unanimidade dos docentes concordarem que o desenvolvimento de habilidades e competências é crucial para uma Educação Inclusiva, sugere uma visão compartilhada de que a educação deve ser holística, atendendo tanto às necessidades escolares, quanto às pessoais dos estudantes, destacando os eventuais desafios adicionais enfrentados por estudantes com deficiência.

Embora seja importante estabelecer metas e implementar políticas de apoio e suporte na área de inclusão, não se deve olvidar de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua para assegurar que as adaptações curriculares e práticas inclusivas estejam sendo implementadas efetivamente. Isso pode envolver a participação de todos, incluindo professores, estudantes, pais e especialistas em educação, etc.

Outro fator importante a se considerar, destacado por estudos na área, é a receptividade da comunidade escolar, o acolhimento de professores, a aceitação e parceria da família e auxílio dos colegas, como cruciais nos avanços com os discentes (Sousa, 2021). Superar os limites para incluir todos os estudantes é um desafio diário para professores no Amapá, do ensino infantil ao médio, sendo determinante a formação que ampare os receios e abranja a estrutura necessária.

Conforme investigação de Ruama Silva e Tiago Lima (2022) em Porto Grande, no Amapá, o favorecimento da educação inclusiva, independentemente das diversidades, deve envolver toda comunidade, exigindo o investimento público para amparo legal quanto à orientação e recursos, especialmente aos professores. Ademais, resulta da pesquisa quali-quantitativa dos autores que “[...] a adaptação dos alunos especiais depende em grande parte das adaptações dos recursos materiais, didáticos, do comportamento e aceitação da comunidade escolar para com esses educandos, tornando o ambiente apto para acolhê-los.” (Silva; Lima, 2022, p. 81).

A citação dos autores acima deixa claro que a inclusão de estudantes com necessidades especiais exige um esforço coordenado e multidimensional, ou seja, a criação de uma cultura escolar inclusiva, onde a diversidade é valorizada e respeitada, é essencial para o bem-estar e

desenvolvimento dos educandos com deficiência. Nesse sentido, a professora Helicônia relata como os estudantes são vistos dentro do ambiente escolar

*[...] Mas acho que estamos longe da inclusão de verdade, porque para mim já estou tão acostumada com eles que não faço diferença, mas os de fora (alunos, colegas de trabalho) não entendem e apontam o aluno como deficiente e acham que ele não acompanha a turma ou que não vão aprender [Entrevista em 10/04/2024].*

Nesse sentido, professores, funcionários e colegas de classe devem ser sensibilizados e capacitados para interagir de forma positiva e inclusiva com esses estudantes, promovendo um ambiente acolhedor, de apoio e sem preconceito. A aceitação da comunidade escolar transcende à tolerância, mas implica em uma mudança de atitude que reconheça e valorize as contribuições únicas que cada estudante pode trazer. Isso envolve a promoção de um clima de respeito, empatia e colaboração, onde as diferenças são vistas como uma riqueza, e não como barreiras.

#### **1.5.4 Educação cultural quilombola**

Ao me debruçar na educação em território quilombola e vivenciar, através desta pesquisa, nesse rico meio cultural, percebi ainda mais a importância de a educação ser inclusiva. Inclusiva não apenas no que tange aos estudantes com necessidades especiais, mas inclusiva no sentido de incluir características locais específicas, inserir saberes culturais comunitários a fim de compreender a História, os sentimentos às tradições, a relevância dos elementos culturais e de identidade negra, bem como a dimensão e possibilidades didático-pedagógica que dialogue com a educação formal.

Dada justificativa, tendo em vista a perspectiva inclusiva e antirracista deste trabalho, considero necessário abordar a seguir acerca da educação cultural quilombola, conceito diverso de educação escolar quilombola, conforme demonstra o autor Angleton Pantoja Pinheiro (2023, p. 101), que propõe em seu estudo a contemplação de “singularidades identitárias culturais como parte da educação”, e “a inclusão histórico-social e cultural das raízes afrodescendentes dentro do sistema educacional formal”.

Desse modo, o espaço de educação não compreende apenas o processo formativo, mas a forma de legitimar saberes produzidos através da cultura negra, ademais, abrange o contínuo processo de desenvolvimento do indivíduo para atuar ativamente, reconhecendo sua história. Assim sendo, como aponta Neiliane Alves de Freitas (2023) é preciso difundir a cultura negra para além de datas comemorativas (como as datas da abolição da escravidão e da consciência

negra), requer seja explanada para reflexão e crítica mais profunda, ainda que demonstre ser uma tarefa desafiadora,

Em linhas gerais, se não combatermos o problema social e silenciamento da história e cultura negra, estaremos fadados à perpetuação do preconceito e racismo. Sobre o tema, o autor Abdias do Nascimento (2002, p. 413), em seu livro intitulado de “O quilombismo” disserta que “A ilusão da não-discriminação ajuda a fixar essas desigualdades, e os povos alvos do racismo são instigados a negar sua própria experiência de discriminação. Ou seja, quanto menos conflito racial, mais eficiente o racismo”. Por isso, é preciso romper com os estigmas e através da formação docente para o discurso e ensino antirracista e inclusivo transformar essa realidade, superando conflitos étnico-raciais, o que converge com nossa temática e objetivo de pesquisa.

Embora seja um processo lento e árduo, a escola é o melhor lugar para essa inclusão, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2003, p.03) “a escola é um espaço de representatividade, socialização e transmissão de conhecimento, História e cultura, assim, não é admissível a difusão negativa de representações da cultura negra”. Para tanto, há elementos relevantes que precisam ser revisitados pelos governantes, carecendo de políticas públicas de incentivo e dotação orçamentária.

Portanto, o investimento na qualificação de professores, no debate público acerca da importância da educação cultural quilombola, juntamente com materiais didáticos adequados e novos estudos, como este, que abordem o tema, dão norte à realidade e combustível para a luta antirracista. Coaduna com esse entendimento as palavras de Angleson Pinheiro (2023, p. 102) que enfoca que a educação cultural cumpre “um papel significativo e prestigiado para o desenvolvimento e enriquecimento das comunidades tradicionais”.

A proteção dos saberes das comunidades quilombolas é também garantida legalmente. Além de políticas afirmativas, como a Lei n. 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Afro-brasileira, ao tratar da organização do ensino a ser ministrado nas instituições educacionais, a Resolução n. 8 de 2012 positivou a fundamentação teórica da educação escolar quilombola na identidade e cultura afrodescendente.

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 alimentando-se:

- 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 o país;
- h) da territorialidade. (Brasil, 2012, p. 3).

A legislação reforça a importância da educação cultural quilombola no país, colocando como poder-dever a inclusão e reconhecimento da identidade do negro no currículo escolar, bem como objetiva dar maior visibilidade a esse valioso e grandioso patrimônio cultural, que elenca o território, os elementos naturais, ritos tradicionais e moradias dos quilombolas. O próprio Quilombo é a representação da resistência, da memória e luta de manutenção de um povo. Assim sendo, concordo com o que nos ensina Raylana do Espírito Santo e Piedade Videira (2017, p.116):

É no reconhecimento dessas comunidades que se materializa o papel da Educação Escolar Quilombola, através de processos de conscientização racial e cultural dos estudantes, livre de estereótipos negativos sobre os seus ancestrais africanos, e afro-brasileiros.

Sem dúvida, como já ficou explanado, o negro visita e reconhece sua identidade e história através de seus ancestrais, de rituais, da memória oral praticada na comunidade e, sendo a escola um espaço de socialização, identificação e valorização do aprendizado e desenvolvimento humano, obter um currículo afroreferenciado é essencial.

### **1.5.5 A educação escolar quilombola**

A educação escolar precisa seguir em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino.

Nesse caminho o Parecer No 3, de 10 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) a Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as DCNERER e o Plano Nacional para Implementação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo o art. 26 – A, para incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, da rede oficial e particular do país a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", como o §1º do mesmo artigo, que inclui 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. A inclusão do art. 26–A na referida Lei representa um avanço jurídico e político no reconhecimento e inclusão dessa parte da população no sistema educacional pátrio.

Segundo Marilda Pereira (2016, p.08) a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino, faz emergir a cultura negra nos currículos e nas práticas pedagógicas, evidenciando os aspectos políticos, sociais e culturais do negro. Outro avanço legislativo que fundamenta o presente estudo é a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações gerais para a Educação Básica:

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 (Brasil, 2012, p. 42).

E outros marcos legais como a Lei 12.288/10, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, a Resolução nº 025/16 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, que estabelece normas para a criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombolas, no âmbito da educação básica no estado do Amapá e dá outras providências, o texto sobre a Educação Escolar Quilombola, contido no Referencial Curricular Amapaense. A seguir, iremos adentrar à discussão acerca da comunidade quilombola de Cria-ú, a fim de conhecer alguns aspectos do território e suas especificidades.

## **2 “MEU QUILOMBO É BONITO QUILOMBO DO CRIA-Ú”: TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO CRIA-Ú E SUAS ESPECIFICIDADES**

Meu quilombo é bonito/ Quilombo do Cria-ú  
O meu quilombo é bonito / Quilombo do Cria-ú  
Olha que couro cobre essa caixa/ Couro de sucirijú  
Minha caixa bem tocada/ Chego a me arrepiar  
Vou contar a minha história/ do povo desse lugar  
Meu quilombo é bonito/ Quilombo do Cria-ú  
O meu quilombo é bonito / Quilombo do Criaú [...]

(Bandaia de Batuque de autoria de Adelson Socorro Ramos dos Santos Adelson (Preto).

Com este trecho da ladeira de Marabaixo “Meu quilombo é bonito quilombo do Cria-ú”, trago as percepções que tenho do território de pesquisa, o Quilombo do Cria-ú. No presente tópico abordarei aspectos relevantes acerca do território do Cria-ú e suas especificidades, entendendo que o conceito vai além do espaço físico ou geográfico, demarcado em mapas, trata-

se, portanto, de apresentar o conceito ressemantizado de quilombo, termo reescrito por pesquisadores contemporâneos, que buscam desconstruir o conceito associado à desordem, violência e fugas (Moura, 2014).

O objetivo desta seção é apresentar as características do território do Cria-ú e suas especificidades, a fim de explorar as particularidades da escola que é lócus da pesquisa, destacando sua atuação na promoção de uma educação inclusiva e antirracista no contexto da escola quilombola. Para tanto, faz-se necessário voltar ao passado, tendo em vista que a própria história aponta a necessidade de sua ressignificação. No contexto colonialista, os escravizados se uniam contra a opressão e, nesse sentido, promoviam insurreições, formando os quilombos que serviam como lugar de reação contra a escravização, local de resistência, que representava a busca pela autonomia e liberdade política e social (Ratts, 2001).

Entre a assinatura da Lei Áurea (em 1888) à promulgação da Constituição Federal de 1988 a população negra praticamente tornou-se invisível, até a ascensão da pauta por movimentos social (como o Movimento Negro Unificado) que introduziram o debate de titulação dos territórios quilombolas. “A Carta Magna é um marco histórico na regulação de direitos às comunidades quilombolas, legitimando direitos, contudo, sem clareza e objetividade na definição do que vieram a chamar de remanescentes de quilombos” (Silva; Carneiro, 2016, p. 295), o que gerou infindáveis questionamentos acerca do que abarcaria ou não os direitos previstos constitucionalmente.

A partir daí surge a necessidade e urgência de se construir um conceito, especialmente, junto aos movimentos sociais, antropólogos e às próprias comunidades-alvo que abranja os aspectos sociais, culturais, políticos, econômico, considerando diferentes matrizes, bem como o modo de vida e resistência.

Quilombo tem novos significados na literatura especializada, também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha conteúdo histórico, vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos, e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Constituem grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento por normas e meios de afiliação ou exclusão (O'Dwyer, 1995, p. 1).

Sem estigmas do Estado, tampouco da História, que minimiza o caráter presente, remetendo-nos somente a “remanescentes”, como algo pretérito. O termo atual busca incorporar uma auto-atribuição, além do caráter de pertencimento, junto à perspectiva integradora, a partir de um processo de formação e de mecanismos de resistência (Silva; Carneiro, 2016).

Quando se refere às relações de poder, Rafael S. Anjos (Anjos, 2009, p. 8) nos permite compreender que Quilombo não se atém ao controle estatal, uma vez que o as relações de poder no seu território abarcam múltiplos sujeitos, relações, manutenção e reprodução, há, assim, uma multidimensionalidade do que podemos conceituar como território quilombola. Não exprime um direito do passado, mas o reconhecimento da existência desse povo no tempo presente (Marques, 2011).

Nessa senda, o Quilombo do Cria-ú, como denomina Piedade Lino, “é patrimônio imaterial e material”, um território marcado por histórias e fatos de bases africanas que merecem pesquisa e resgate cultural e afloram emoções e intensas reflexões (Videira, 2010). Como expliquei inicialmente nesta seção, território não se limita ao caráter físico ou a bases e aspectos políticos, ele agrega visibilidade, atribui valor simbólico e denota relação de poder, uma vez que é na terra que se estabelece as relações sociais, econômicas, políticas, culturais.

Embora sejam esses aspectos diferentes entre si, ambos são indissociáveis. Dada a polissemia do termo território, utilizado em vários ramos científicos, é que se torna arriscado e, por vezes, parecer arrogância minha querer delimitá-lo e conceituá-lo sem a devida apreciação de suas especificidades, daí a importância do termo para o presente debate.

É no território onde acontecem os conflitos, as relações sociais, as paixões humanas, além de ser um elemento base na formulação de políticas [...]. Mesmo mostrada a importância da dimensão imaterial, esse simbolismo precisa ser materializado em algum espaço, ou seja, o território não pode ser entendido sem uma base material. (Oliveira, 2013, p. 35)

Nesse sentido, o conceito de território, segundo Jucilene Silva (2020, p. 4) “não é nomenclatura exclusiva da geografia”, mas trata do que é real, se interconectando e envolvendo dimensões mais amplas e múltiplas, renascendo e se renovando de forma, como aponta Simone Ferreira (2014, p. 112) “sistemática, contemplando a noção de dinamismo, contradições, relações de poder, identidades, redes de circulação comunicação e etc.”

A dimensão no caso de comunidades quilombolas está imbricada à coletividade histórica intrínseca às linhagens indígenas e africanas, o que nos possibilita compreender de que maneira as interações sociais fundamentam-se no contexto, sendo elas de natureza partilhada e transmitida às gerações futuras através, inclusive, da oralidade.

No âmbito das relações e interações, o território não deixa também de ser o espaço de fala do indivíduo, onde se tem a oportunidade e direito de usufruir e praticar suas crenças, costumes, de aprender mais de sua cultura e da história de seus ancestrais. A partir dessas vivências coletivas, associadas às heranças de seus antepassados que a comunidade se estabelece e onde os sujeitos se identificam.

Na tentativa de compreender o espaço/ território baseados na metodologia e definições dadas pela sociedade africana, sirvo-me do estudo de Cunha Jr., quem explica que a noção de comunidade nas sociedades africanas implica no respeito da noção de ancestralidade. Ademais, inspirado pelos princípios de socialização das culturas africanas, a comunidade e ancestralidade,

A ancestralidade nos coloca diante de um fazer da construção do lugar, do território dado pelo acúmulo repetitivo da experiência humana. [...] Ela nos induz a necessidade do caráter histórico da observação sobre o espaço socialmente construído, o lugar (Cunha Júnior, 2006, p. 6)

A linhagem e a ancestralidade são de fato a conexão dos quilombolas ao próprio direito ao território. Corrobora com esse entendimento o conceito dado ao território quilombola pelo art. 2º, do Decreto 4.887/03, que declara que “são consideradas terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”.

Dissertar e investigar o perfil dessa comunidade é também fazer conhecer a nossa própria, nossas origens, memórias, revoltas, tradições. O território quilombola, portanto, representa o cenário simbólico e geográfico de resistência ao escravismo, ao preconceito e ao racismo, assim como um ambiente rico para a (re) criação das experiências, emoções, vivências e visões de mundo africanas e afroindígenas, que são constantemente atualizadas e compartilhadas pela comunidade.

Defendo que o território quilombola é a expressão da identidade da comunidade e, como intrínseco aos saberes, vivências e contexto dos estudantes da escola-alvo da minha dissertação, deve ser levado em conta na preparação das práticas pedagógicas e na formação continuada de professores que nela atuam ou atuarão, na perspectiva da educação regular e, fundamental, para a consolidação da educação inclusiva.

A escola tem papel fundamental na formação integral de cada indivíduo social, por isso, sustento ser legítima a abordagem de africanidades, experiências e vivências de estudantes quilombolas no cenário educacional, pois são elas elementos que precisam circundar o currículo e a prática educativa nesses territórios, o que não apenas valoriza a identidade e história, mas

torna o conteúdo pedagógico mais atrativo, significativo, rico na reafirmação e autovalorização de suas origens, memória e cultura.

Acredito que ao concretizar uma educação em que se destaque a territorialidade, a subsistência, a identidade cultural e étnica de quilombolas, em que se fundamenta o aspecto de pertencimento, provocamos o fortalecimento e a construção da cidadania. Concordo com o que afirma Videira (2010, p. 13), ao dizer que “a educação em Quilombos deve considerar os aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais desses patrimônios materiais, imateriais e naturais nacionais”.

Territorializar-se significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço, para estabelecer as condições de continuidade da reprodução material e simbólica deste modo de vida. A sobreposição de territórios implica necessariamente em uma disputa de poder. (Rezende, 2008, p. 25)

Nessa dinâmica, o Quilombo é atualmente mais que um lugar, vai além de um território de defesa, ele tem assumido novos significados. As comunidades quilombolas possuem um conhecimento tradicional amplo, que lutam pelo reconhecimento público de identidade própria em seus territórios. Nesse aspecto, falar de território, sem dúvida, nos remete aos aspectos identitários e culturais desse povo, que permanece sobrevivendo às dificuldades, na resistência para assegurar seu patrimônio.

Ao imergir no campo do reconhecimento da existência da afrodescendência, da significativa compreensão e abrangência de territorialidade como espaço geográfico e histórico-social é que tornamos a pluralidade mais visível e a relevância de se respeitar e destes em se auto afirmar negro. Falar de quilombo, do direito ao território, de sua história e tradições é identificar a matriz da nossa formação, além disso, é resgatar o ser negro e dar forças ao movimento de ascensão da identidade quilombola, sem repressões, preconceitos ou assédio de outras culturas e religiões.

Por esse motivo, considerando a contribuição das matrizes africanas, da cultura negra imbricada na cultura popular amapaense e dos diversos quilombos espalhados pelo país, delimito minha pesquisa à percepção de como essas características têm sido implementadas nas práxis educativas no quilombo do Cria-ú, inclusive com o dever legal empreendido pela Lei nº 10.639/2003, mais uma conquista e instrumento contra a excludência e hegemonia eurocêntrica.

## 2.1 TITULARIDADE

O mapeamento de terras quilombolas ainda é um conflito que precisa estar em pauta de prioridade governamental para proporcionar a plena cidadania de eles praticarem com liberdade e tranquilidade suas tradições, cultura e costumes, sem se sentirem atemorizados ou apreendidos de serem expulsos em algum momento. A própria trajetória dos negros a espaços geográficos de difícil acesso denota a fuga em busca de autonomia para conservarem suas práticas múltiplas de cultura ancestral africana, de vivenciar suas singularidades sem sofrerem agressões pelo que são, pelo que acreditam ou por aquilo que priorizam no cotidiano.

## 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS

O nome dado ao Quilombo de Cria-ú faz menção ao “mugido do gado”, que originalmente seria “Cria mú”, nas palavras de Piedade Videira (2010, p. 83)

As primeiras professoras chegadas ao Quilombo do Cria-ú em 1945, julgaram errada a grafia e a pronúncia do nome Cria-ú e mudaram-no para Curiaú. Nesta tese utilizarei o nome que faz sentido à comunidade pesquisada e que até a atualidade os (as) mais velhos (as) quando se referem a sua terra de nascimento, pronunciam seu nome Cria-ú. O nome original do quilombo resgata e conta sua história, de sua gente e tem o sentido de “terra sagrada e coletiva” que herdaram de seus ancestrais, portanto, lugar de criar gado bubalino e bovino.

Diante de tal justificativa, utilizarei o nome Cria-ú, em conformidade com o seu significado primitivo e na relação dele com a comunidade de minha pesquisa, passando, então, a descrever, nesta seção, a constituição e significados históricos do Quilombo de Cria-ú. Pelo Direito, há reconhecimento do território quilombola desde a Constituição Federal de 1988, ao dispor da garantia do pleno exercício dos direitos culturais, bem como o dever estatal em proteger o patrimônio cultural do país, juntamente à comunidade, por meio de preservação e tombamento, por exemplo.

No art. 216, da CF/88 destaca os quilombos como patrimônio cultural brasileiro e prevê que seus territórios sejam tombados, isto é, o poder público deve promover ações a fim de impedir descaracterização ou ainda destruição ao bem histórico e cultural, de valor afetivo reconhecido, o que também precisa ser regularizado e reconhecido pelas unidades federativas. Nesse aspecto,

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

[...]

II - os modos de criar, fazer e viver;

- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
  - IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
  - V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
- [...]
- § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (Brasil, 1988)

Embora tenham previsão constitucional, direito de terra resguardado pela Lei Máxima, os quilombolas no estado do Amapá ainda sofrem com o medo de invasões e, mais recentemente, cerca de 300 famílias do Quilombo Lagoa dos Índios Arco da Ressaca<sup>6</sup>, em Macapá (AP), têm lutado contra ordem de despejo, inclusive de cunho judicial. A comunidade tem documento de 1918 da área quilombola, passaram pelo percurso de titularidade, entraram em 2004 e receberam em 2005 a certificação, contudo, somente em 2017 o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) delimitou a área e nesse meio tempo, em 2012, que um empresário reivindicou a terra, afirmando tê-la comprado em 1964 (Moncau, 2022).

O caso em específico tem a ver com o truncado caminho até a titulação. Entretanto, alguns fatos sociais positivos não passam despercebidos, pela primeira vez, o senso de 2022 do IBGE incluiu em seu questionário pessoas que se autodenominam quilombola, marco histórico, que não deixa de ser nova e inédita conquista do movimento. Segundo os dados do IBGE, no mais atual censo de 2022, frisa-se que mais da metade dos quilombolas moram fora do território quilombola, (62,46%), e que o estado está entre os três do país com maior população quilombola, sendo mais de doze mil pessoas, 1,71%, ficando atrás somente da Bahia (2,81%) e do Maranhão (3,97%).

O Quilombo do Cria-ú já está regularizado desde 1998, com sua titularidade legitimada pelo órgão junto ao Ministério da Cultura, a Fundação Palmares, a qual deliberou oficialmente a titulação de “comunidade remanescente de quilombo” à Cria-ú no dia 3 de novembro de 1999. Com atualização em setembro de 2023, o Observatório Terras Quilombo apresenta que a população do Cria-ú é de 1803 pessoas, um aproximado de cento e oito famílias. O título tem como pressuposto uma garantia constitucional e política de demarcação de terra, que apresenta-se por considerar o espaço de todos, um bem comum e de uso de todas as famílias, onde há elemento essencial para a compreensão do fator grupo: a reciprocidade.

Para além do espaço físico, considera-se também o tempo, de acordo com histórias de ancestrais, que passaram de forma oral à atual população, a comunidade é secular, com

---

<sup>6</sup> Site Amazônia Real. A luta dos quilombolas. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/especiais/lagoa-dos-indios/>. Acesso em: 13 nov.2024.

certidões de posse de terra datadas de 1892. Segundo Sebastião Silva (2000), o começo do quilombo se deu a partir de um escravizado chamado Francisco Inácio que saiu em busca de mel e ao encontrar a área de Cria-ú, contou ao seu senhor de nome Miranda que achou uma terra boa para criar gado. Motivado com a notícia, o Sr. Miranda veio para a terra juntamente com outros escravizados seus e quando faleceu deixou a terra para os remanescentes.

**Figura 2 -** Comunidade Quilombo do Cria-ú



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Repassadas oralmente, as histórias ora se perdem, ora se complementam ou até contradizem de forma a unir essa comunidade a essas tradições e memória. Edna Oliveira (2006) destaca outras formações do Cria-ú relatadas por Sebastião Silva (2000) que complementa a historicidade, em que se funda na constituição humana e na história, onde outros escravizados se uniram ao mocambo, vindos de Mazagão, formando uma ideia de família ainda maior, onde se estabelece o critério genealógico e envolve relação afetiva entre eles.

“Essa situação, no entanto, deve-se mais ao espírito cooperativo presente na comunidade que propriamente a envoltórios amorosos entre parentes” (Oliveira, 2006, p. 89). Entre outras histórias contadas, há ainda a versão de que o quilombo do Cria-ú se formou por negros que fugiam da construção do forte de São José, que acontecia na capital, em Macapá. De certo,

Cria-ú já existe há séculos, mas não se sabe ao certo o tempo de existência da comunidade. Acredita-se somente que ela deve somar mais de duzentos e cinquenta anos, tempo de existência dos festejos religiosos referentes ao aniversário do padroeiro do Quilombo, O Glorioso São Joaquim, festejado do dia 09 a 18 de agosto. (Videira, 2010, p. 86)

Sem dúvida, a comunidade tem sua população constituída por pretos, como declara Videira (2010), são afrodescendentes remanescentes de negros que fugiram da escravidão. Está assentado em uma vasta área verde, cortada pelo Rio Cria-ú que se amplia dados alagamentos,

principalmente em virtude de chuvas. Os poços d'água são normalmente utilizados para a criação e cultivo de peixes, búfalos e gados. Já as áreas verdes correspondem a subsistência de diversas famílias que lidam com o plantio de mandioca, sendo possível conhecer algumas casas de farinha.

**Figura 3** - Criação de búfalos



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

O Amapá tem 47 comunidades quilombolas identificadas certificadas junto a Fundação Palmares e 4 comunidades estão tituladas junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), sendo elas as comunidades do Cria-ú, Conceição do Macacoari, Mel da Pedreira, São Raimundo da Pirativa (Incra, 2021). A comunidade do Cria-ú, objeto de minha pesquisa, foi a primeira do estado a ser titulada e está localizada a dez quilômetros da cidade de Macapá, a capital do estado do Amapá. O Cria-ú é uma comunidade quilombola tradicional, que guarda e repassa às gerações suas memórias e história através dos ritmos, costumes e festividades religiosas.

**Figura 4:** Entrada para o Quilombo do Cria-ú



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

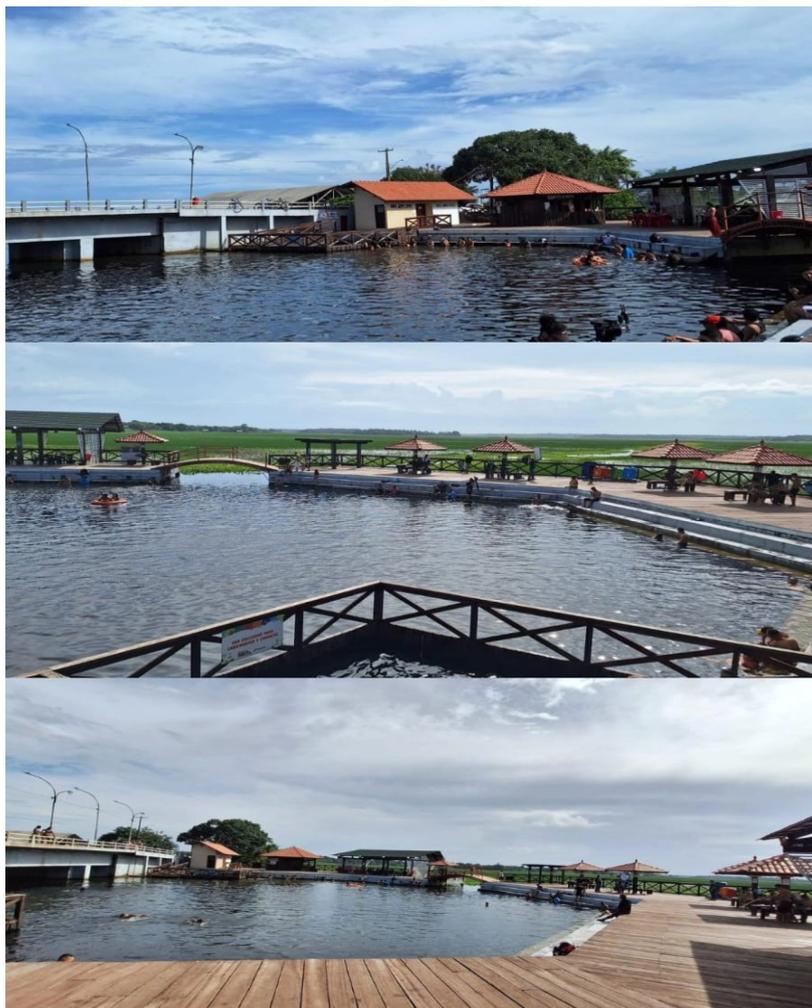
**Figura 5 - Rio do Cria-ú**



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

O Quilombo está situado no norte da cidade de Macapá, ao leste do Rio Amazonas, com uns 3.321.89 hectares, sendo que há dois acessos pavimentados, quais sejam: a BR-210, ou pela EAP-070. Quando do início do período de chuvas mais intensas há ainda a via fluvial, tempo em que aumentam as águas do rio e lago, normalmente no mês de janeiro.

**Figura 6 - Deck do Cria-ú**



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Dentro da Área de Proteção Ambiental do Rio Cria-ú, o quilombo tem reconhecimento de Sítio Histórico e Ecológico, dividido em núcleos populacionais, quais sejam:

Curiaú de Dentro, Curiaú de Fora, Casa Grande, Curralinho e Mocambo, cuja população é constituída de negros remanescentes de escravos africanos, que ali originaram um quilombo, formadas por várias famílias, ligadas entre si, por laços de sangue e afinidade (Gomes, 2012, p. 24).

O relacionamento respeitoso e tranquilo no local nos faz sentir a formação de uma verdadeira “grande família”, onde quase todos são parentes. Esse é o sentimento e, inclusive, a maneira como os quilombolas se consideram e se cumprimentam.

Essa relação de parentesco estabelece não somente a boa relação, mas minimiza a fragmentação da própria identidade enquanto quilombola, favorecendo a relação de proximidade e reciprocidade, além de facilitar o estabelecimento e envolvimento no respeito às regras institucionais de uso dos recursos naturais, gerando uma dinâmica de ações mais coletivas, em foco no bem comum. O clima é típico da região, quente e úmido. Nesse sentido,

destaco os recursos naturais abundantes no Cria-ú, sendo três tipos de solos preponderantes: o hidromórfico, o latossolo amarelo e o aluvial, em boa parte sendo de boa fertilidade.

### 2.3 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

As regras institucionais dentro do quilombo possibilitam a exploração de recursos naturais de forma racional e consciente, desenvolvendo estratégias para que a população tenha benefícios no uso dos recursos e ao mesmo tempo o devido controle deles, contribuindo com políticas que mantenha entre eles a reciprocidade, ações solidárias e sustentáveis (Queiroz, 2007).

Em sua pesquisa na comunidade do Cria-ú, Moisés Bezerra (2019) evidenciou que as atividades centram-se na plantação de mandioca, farinha, no extrativismo de junco, extração de açaí também caçam e pescam mariscos, hortaliças, cuidam de gado e búfalos, porcos, cavalos, galinha e patos, sendo normalmente para subsistência familiar, mas que poderia também proporcionar renda se comercializados em larga escala, entretanto, há pouco incentivo fiscal nesse sentido, inclusive há baixo investimento no setor pecuário nesses locais, se considerado suas eventuais potencialidades e por ser área de preservação as próprias tradições e costumes dos quilombolas acabam sendo cerceadas e burocratizadas através de duras penas ao produtor da comunidade que queira usar sua área.

A atividade de campesinato representa uma prática tradicional e cultural de quilombolas, especialmente considerando o regime alimentar e aspectos econômicos, como fontes de renda para todos da comunidade. As atividades no campo eram parte do sistema colonial, inclusive, da escravização, mas hoje traduzem a resistência do Quilombo e a terra é sua garantia para continuar a existir na qualidade de categoria social, como expressa Josafa Santos e Claudio Gonçalves (2015, p. 26) “O Quilombo é resultado da luta pela posse de terra”.

Observo que os remanescentes de quilombos do Cria-ú têm na terra relação direta com o seu território, uma vez que ela é o meio pelo qual produzem e reproduzem o trabalho efetuado pela família na comunidade. A terra representa a dimensão simbólico-cultura do povo (Bentes, 2018), e esses valores simbólicos são internalizados e associados aos sujeitos, que dão sentido ao território (Souza; Pedon, 2007).

Esses símbolos, valores e dimensões são parte do todo que representam as raízes que corroboram a continuidade da cultura, além de promover maior consciência coletiva da nossa formação histórica. Analisar e compreender a tradição dos quilombolas, em especial do ponto de vista deles, mantém viva a construção do pertencimento. A tradição compreende o conjunto

de crenças, valores, costumes que perduram e transcende às gerações, o que se vê expresso na comunidade do Cria-ú, conforme apresento no próximo tópico.

## 2.4 TRADIÇÕES: CULTURA E SABERES

A rica tradição dos criaenses sempre me despertou curiosidade e interesse. Ao identificar a conservação de práticas antigas, buscando entender sua importância e os fatores históricos imbricados, percebo, às vezes, aparentemente sutil, os mitos, estigmas e preconceitos que a sociedade normalmente retrata tradições negra, gerando a perpetuação do racismo, através de manifestações veladas, uma verdadeira violência contra uma cultura, negando e/ou silenciando a existência de um povo.

Essa percepção aponta ser mais um motivo para realizar ainda mais pesquisas e debates sobre as reivindicações, cultura, história, resistência e lutas de comunidades quilombolas e movimento negro. A tradição em Cria-ú nos encoraja a reafirmar a marca do negro em nossa origem brasileira, que desencadeia o orgulho de as africanidades resistirem aos inúmeros traços entrecruzados no percurso histórico até hoje

Há de se explicitar a civilização subsahariana que atravessou o atlântico fixando-se nas Américas, através de inúmeros traços étnicos, que variam desde os mais sinuosos gestos ritualísticos, as formas contundentes de historicidade a partir das tradições orais, bem como suas diferentes formas de organização sócio-econômica a partir dos espaços conquistados dos Quilombos (Souza, 2000, p.10)

Acredito que é preciso não apenas ensinar aos brasileiros sobre os valores, crenças e costumes de nossos africanos antepassados em História, mas repassar o orgulho, a preservação, os saberes, conhecimento oral e escrito, expondo o real respeito, empatia e estima à herança, às contribuições, o legado, que nos deixaram, segundo Piedade Videira (2010, p. 92) “o Cria-ú é Patrimônio Material, Imaterial, Natural do nosso país e do Estado do Amapá”.

Cria-ú vai além de um lugar com belezas naturais, o território desponta uma inquietação e curiosidade para quem vê suas festas e costumes, como que expressa Videira (2010, p.56) “os Batuques e Marabaixos no Quilombo do Cria-ú unem gerações e propagam saberes místicos, históricos, culturais, sociais com um conjunto de elementos simbólicos temidos, respeitados, exaltados e valorizados por toda a comunidade” o que mostra feições misteriosas e energias míticas que definem a tradição e cultura do local. A idade da comunidade se mistura com a própria tradição, tomando como base o festejo a São Joaquim, padroeiro oficial do Cria-ú. Com

isso, percebo como as origens africanas se mesclam às práticas religiosas católicas, provavelmente repassadas aos negros por seus colonizadores.

No extenso e detalhado trabalho de Videira (2010), a autora aborda que, como quilombo tradicional, ligado ao trabalho com a terra e a fé, no Cria-ú os moradores acordam bem cedo, fazem suas preces e ainda usam o rádio a pilha como meio de comunicação e informação. “Conectam ao rádio local para estarem “antenados” às últimas notícias e já preparam o café ou chá (acostumados a usarem diversas ervas, como capim-marin e erva-cidreira) para lidarem com o dia mais fortalecidos, acordarem as crianças para irem à escola e realizarem os afazeres diários” (Videira, 2010, p.106).

A atividade doméstica e os filhos são papéis das mulheres e algumas ainda ajudam seus esposos nas roças. As famílias que plantam o fazem para seu consumo e quando a colheita é excessiva conseguem gerar renda, ora vendem às escolas da comunidade para incrementar na merenda, ora comercializam na Feira do Produtor ou aos visitantes do Quilombo.

A mandioca é o alimento farto nas mesas dos quilombolas, com ela, eles produzem a farinha e adicionam ao açaí, bacaba, frutas e vinho de frutas, a mistura tem inclusive um nome próprio de origem tupi, típico prato dos nortistas brasileiros: o Xibé, que é uma mistura de farinha e água, com textura de mingau e com leve gosto ácido. Um alimento que sustém aquele que não tem outro prato no dia, mas também é servido com temperos ou ainda junto a outros pratos, como “peixe, carne, frango e camarão [...] é bastante apreciado principalmente pelos idosos.” (Videira, 2010, p. 108).

Piedade Videira (2010) ainda retrata que ainda pela manhã, os criauenses cuidam de animais domésticos: muitos criam patos, porcos e galinhas, vendem na comunidade os ovos e as galinhas caipiras, e possuem e cuidam também de gado e búfalos. É comum vermos os idosos nessas empreitadas na roça. Eles falam muito na necessidade de o corpo estar em movimento, por isso, ainda participam dos Batuques promovidos no Cria-ú, dessa forma, movimentam o corpo e estimulam a mente.

Outra tradição bem comum entre os criauenses, advinda dos saberes dos seus antepassados é o plantio de ervas medicinais. A Tia Rossilda<sup>7</sup>, descrita como a “curandeira” local no trabalho de doutorado de Piedade Videira (2010, p.110), explica o poder das ervas e o cuidado especial que ela tem com essas plantas que, segundo ela, “ajudam a uma variedade de

---

<sup>7</sup> Rossilda Joaquina da Silva, mais conhecida como Tia Rossilda uma das parteiras mais antigas da comunidade, também participava das rodas de Marabaixo, trabalhava na agricultura, era costureira, benzedeira e curandeira, faleceu no dia 27 de maio de 2020, aos 84 anos, agora é um ancestral divinizado pela comunidade do Cria-ú.

situações, desde banhos corporais contra inveja, má sorte e olho grande a doenças que nem o “homem de letra” conhece (nome quando retrata de médicos)”.

**Figura 7 -** Rossilda Joaquina da Silva “Tia Rossilda”



**Fonte:** Facebook (2020)

Na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio com projeto de Horta Medicinal, em que os estudantes além de trazerem os saberes dos seus ancestrais sobre as plantas, são estimulados a plantar, cuidar e a pesquisar suas origens e benefícios. Eles renovam e preservam os saberes dos ancestrais, debatem acerca da herança deixada, ao mesmo tempo que perpetuam a memória do povo negro na comunidade.

Ainda em conformidade com o trabalho de Videira (2010), relata-se a relação amistosa na comunidade e, de como é comum ver cumprimentos, mesmo de longe, como saudação por meio do grito ou levantando e abanando o braço uns para os outros, muitas vezes, acompanhados de um pedido de “benção”, ao beijar a mão dos anciãos, como forma de respeito e consideração, algo que aprendem desde criança e perpetua há gerações.

**Figura 8-** Associação Mãe Venina



**Fonte:** Maria Fernanda Ribeiro/Amazônia Real (2017)

O ato de pedir a benção é, além de demonstração de respeito, uma herança dada pelas trocas culturais da mobilidade do negro diante da escravização. Tem relação de compadrio, uma prática social que é associada a hierarquia, onde o mais novo, o menos favorecido, ou ainda um escravizado deveria estar debaixo da “graça” daquele que está hierarquicamente em grau mais alto, por exemplo, as condições de avós, pais; de escravizados, livres ou alforriados, dependendo, assim, “dos valores das pessoas que faziam parte da relação” (Brito; Dias; Lanna Júnior, 2022, p. 153).

O ato de pedir a bênção se tornou para esses indivíduos uma forma de legitimar e respeitar sua ancestralidade, uma questão zelada pelas culturas afrodescendentes. A partir disso, podemos perceber que o sincretismo religioso ultrapassa as ações e chega ao mundo dos costumes. [...] O ato de pedir benção é visto como representação dos laços de compadrio nas comunidades quilombolas, formas de tratamento que simbolizam a união de pessoas, épocas e vivências comuns. (Brito; Dias; Lanna Júnior, 2022, p. 148 e 154)

Diante do exposto acima, percebo que a bênção tem um valor apreciado e fomentado na comunidade, ato que alimenta a tradição de parentesco, de respeito um pelo outro e ressignificando o conceito de hierarquia e reciprocidade, de coesão da comunidade por laços afetivos, evidenciando o sentimento que os criouenses transbordam, esse nítido vínculo que ultrapassa o aspecto de consanguinidade, que reforça a identidade e memória local construída.

Ressalto que a tradição da bênção não é equiparada ao relatado e praticado entre pai e filho, a conhecida bênção sacerdotal. O ato nos Quilombos é algo público, feito aos anciãos, em situação de reunião, convívio coletivo, quando em grupo, relacionado à ancestralidade, uma vez que é feito não apenas pelos mais jovens, mas também por aqueles de meia-idade, sobre o tema, denota Fernanda Aragão *et al.* (2011, p. 02) que “esse tipo de bênção é muito mais comum nas religiões de matrizes africanas e tem no respeito aos mais velhos a sua condição”.

Em pauta, a autora Maria Rita Rolim (2021) escreve em seu artigo que as tranças nos cabelos das mulheres no Cria-ú enfeitam e embelezam suas feições, levam consigo o legado ancestral, expressa a estética cultural, e vai além, são parte da tradição africana que possui significativo papel no que tange à resistência contra a escravidão, história que deveria constar em livros, mas permanece apenas na pauta oral histórica dos remanescentes negros.

**Figura 9** - Oficina de tranças na EQJB com as trançadeiras da comunidade



**Fonte:** Jusse Raquel Nunes (2024)

A senhora Antônia Márcia S. da Silva, de 53 anos de idade, dançarina de Batuque e Marabaixo, com pai e mãe nascidos no quilombo, voltou a morar no quilombo aos 22 anos de idade e desde novinha aprendeu a trançar cabelos, fala um pouco sobre o simbolismo das tranças para a pessoa negra e relata que

*Eu já trançei muito cabelo, hoje em dia eu não estou trançando tanto, mas pra mim a trança é resistência, a identidade da mulher negra. Antigamente a maioria das mulheres negras usavam cabelos trançados, hoje em dia você vê a moda, as mulheres alisando o cabelo, ou por não se aceitar. Eu mesma já alisei meu cabelo, porque as pessoas passavam, e nos chamavam de cabelo duro, de Bombрил, com o tempo eu entendi que não tinha que mudar minha identidade, e tinha que ser do jeito que nasci, acho o cabelo a nossa característica, a nossa essência, nossa força (Entrevista, 29/11/2024).*

A autora Maria Rolim (2021), na coluna do jornal Em Pauta, na sua reportagem sobre cultura diz que “As tranças de cultura africana, carregam uma bagagem ancestral muito forte, já foram utilizadas como ferramenta de sobrevivência durante o período da escravidão, e hoje em dia ainda continuam trazendo o significado de sobrevivência, mas como forma economia [...]”, atualmente as tranças afro significam meios de sobrevivência de mulheres negras, um penteado que carrega consigo a luta contra o racismo, uma bagagem de aceitação e identidade, mas que já significou resistência e sobrevivência diante da escravidão.

A reportagem conta que os penteados eram feitos com sementes, levadas para plantio e serviam como mapa para um lugar seguro (como os Quilombos), eram como rotas de fuga, explicando montanhas, rios ou alertava para local com destacamento de soldados. Em alguns casos, o penteado indicava posição social, crença e etnia.

No que tange à luta contra o racismo, Rolim (2021) acrescenta que a trança tem papel fundamental ao ressignificar traços da matriz africana no Brasil, pois está intimamente ligada à identidade e referência do negro de cabelo crespo, que é muitas vezes rechaçado e discriminado por não possuir o que se tem como padrão de beleza na sociedade. Vejo o trançar dos cabelos como a expressão do negro no mundo por apresentar a técnica, o conhecimento e saberes dos antepassados.

A beleza das tranças e suas diversas formas, técnicas e possibilidades tem chamado a atenção de muitas mulheres, de diversas outras raças além da negra, gerando empoderamento e para as trançadeiras do Cria-ú, superação e possibilitando o empreendedorismo. Como argumenta Antônia Márcia (Nega)

*Hoje em dia, muitas mulheres do quilombo ganham dinheiro trançando cabelo para outras pessoas de fora do quilombo, e sustentam sua família com isso. O cabelo trançado virou moda também, acho que as mulheres negras não devem alisar o cabelo só pra ser aceita, tem que ser o que é, a gente nasceu assim e tem que se aceitar do jeito que somos. (Entrevista, 29/11/2024).*

A meu ver, o cabelo do negro conta história, a própria história de valorização e afirmação da própria imagem e cultura, seja pelas tranças afro, os dread looks (rastafári) ou o black power. A ascensão dos cabelos naturais, bem como o empoderamento das trançadeiras é a mais recente e legítima identificação e valorização da negritude. A tradição dos quilombolas é revelada em suas manifestações, destacando-se as ladainhas, a música, a dança, o ritmo, as festas de Marabaixo e Batuque.

#### **2.4.1 O Marabaixo e o Batuque**

A música e a dança para os africanos sempre foram formas de lembrar suas origens. Rodrigues e Conceição (2021) as identificam como a maneira pela qual manifestam sua identidade, com sentidos e referências ao sofrimento, à luta e à resistência, as batidas parecem romanticamente refazer o soar dos remos na imposta travessia do Atlântico. A dança do Marabaixo no Cria-ú não se trata apenas de memória, mas remete também à corporeidade, a transmissão por meio do corpo da herança dos ancestrais.

**Figura 10-** Apresentação de Batuque e Marabaixo na EQEJB.



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2023)

O Marabaixo e o batuque acompanham as festas culturais do quilombo de Cria-ú, animam as danças afrodescendentes e reavivam os bons relacionamentos da comunidade, segundo Piedade Videira (2013) são momentos valiosos onde partilham emoções e aprendizados com seus amigos e parentes, além de desfrutarem de comidas típicas dos festejos.

Não há consenso no significado do termo “Marabaixo”. Há quem diga que o ritmo se vale das batidas dos remos nas caravelas (Quintela, 1992), outros que acreditam que origina-se das correntes marinhas e dos ventos (Pereira, 1951). Significado a desvendar, nos apropriamos de todos eles para ver declarado em 2014 o Marabaixo como patrimônio cultural imaterial do estado do Amapá.

Os caminhos do Marabaixo nos levam ao conceito de historicidade, por diversos pesquisadores como o misto de sagrado e o mundano, uma composição e prática carregada de inferências frutos de diversos conflitos, resultando o que alguns chamam de catolicismo cultural. Como se posiciona também o antropólogo Raymundo Heraldo Maués.

O catolicismo popular (...), centra-se na crença e no culto dos santos (...) que mantém relações com o xamanismo nativo — a pajelança cabocla —, e que se originou de antigas práticas e crenças dos índios (...), que habitaram parte da região amazônica no período colonial, bem como de influências portuguesas e africanas. (Maués, 2005, p. 259-260)

Os festejos são parte importante da tradição e no ciclo anual da comunidade, uma mescla aproximada de rodopios, rezas aos santos, ladainhas e logo após o tambor. O Marabaixo, nas palavras de Piedade Videira (2008, p. 07), é uma dança na qual os participantes “seguem o passo básico de pés arrastados, um seguido do outro, mas não ficam presos às regras, padrões e modelos, ou seja, todos dançam, desenvolvem suas singularidades e expressam seus sentimentos [...]”.

O Sr. Amauri Pereira da Silva, de 49 anos, atua como servente na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio há 5 anos. Católico, cresceu no quilombo do Cria-ú e integra dois grupos de dança: o grupo de Marabaixo “Manoel Filipe” e o grupo de Batuque “Filhos do Cria-ú”. Ambos se apresentam na comunidade e fora dela. Ele relata com orgulho que:

*Só de falar já me arrepio! É pra mim, uma tradição, uma cultura, tudo envolve o jeito de você estar lá, de você se sentir libertado, se sente ali numa ancestralidade incomparável, que não tem igual, então é uma representação, assim que, se liberta de tudo, sem preconceito sem maldade, ninguém ali você está só você a música e os instrumentos (Entrevista em 02/12/2024).*

As palavras do Sr. Amauri retratam os valores e o pertencimento do povo curiauíense nas manifestações culturais da comunidade quilombola. Concordo com a arte-educadora Piedade Lino Videira Videira (2010, p.119), ao entender que “o Marabaixo e o Batuque são manifestações que representam a africanidade das comunidades quilombolas, revelando sua ancestralidade e sua afirmação como negro.”

**Figura 11-** Apresentações culturais do Marabaixo.



**Fonte:** Governo do Amapá (2023). Acesso em out. 2024.

O Batuque faz parte da herança afroamapaense e é fonte da identidade étnica dos quilombolas do Cria-ú, sendo uma prática marcante durante quase todo ano, principalmente nas festividades religiosas da comunidade. Assim é como afirma os criouenses mais antigos, contando a história de que o batuque e o Marabaixo afirmam através da música e da dança que a colheita tinha sido boa há época.

Sem dúvida, o Batuque é a festa mais celebrada no Cria-ú: uma grande celebração, de maior duração, amplamente apreciada e praticada pela maioria dos habitantes locais, acompanhada de tambores, pandeiros e muita alegria. Como afirma D. Esmeraldina dos Santos, de 67 anos, mulher negra, artesã, dançadeira de Batuque e Marabaixo, escritora, pedagoga e, em 2023, aprovada no Mestrado em Educação (PPGED/Unifap), é fundamental reconhecer a importância dessa tradição, ressaltando que:

*O Batuque é uma coisa, o Marabaixo é outra, o Marabaixo é com caixa, cantamos o ladrão (canto de lamento), dançamos lento e arrastando os pés, e o Batuque é o que faz parte da cultura do quilombo do Cria-ú, nele usamos tambores, o pandeiro e chamamos o canto de bandaia, o ritmo é mais rápido e alegre [...]  
Fico chateada quando as pessoas confundem e misturam ladainha, com Batuque[...]  
(Entrevista em 23/03/2024)*

Por meio das palavras de D. Esmeraldina, podemos perceber sua luta para evidenciar o que realmente são o Marabaixo e o Batuque, diferenciando essas manifestações culturais que muitas vezes são confundidas por aqueles que desconhecem suas especificidades. Certamente, D. Esmeraldina é uma grande disseminadora da cultura afro-amapaense, sendo frequentemente convidada para proferir palestras em importantes eventos dentro e fora do estado do Amapá. Ela explica, com propriedade, o uso dos instrumentos tanto na ladainha quanto no Batuque, destacando que:

*Para você entender que nossa tradição é diferenciada, que os tambores da ladainha, folia não se misturam com Batuque, quando termina o momento religioso, os tambores ficam dentro da igreja fechada, então vamos usar os tambores da festa [...]  
(Entrevista em 23/03/2024)*

Observa-se que toda tradição de um povo carrega elementos intrínsecos de sua cultura, os quais devem ser respeitados e valorizados. Um exemplo disso é a figura do festeiro, anfitrião que celebra junto aos convidados, oferecendo um café da manhã reforçado, almoço e jantar, seguidos do Batuque, que se estende da noite até a aurora. Piedade Videira (2010, p. 126), em sua tese de doutorado, descreve em detalhes os cortejos religiosos e a relevância da figura do festeiro, como:

Dentro da composição dos Batuques, existe a figura do (s) festeiro (s) que dentro do Cria-ú são as pessoas que compõe as famílias locais que tem a responsabilidade de organizar e desenvolver o Batuque, buscando inclusive apoio governamental estadual e municipal. Mas os “Batuques festivos” dos santos são realizados na sede ou barracão de São Joaquim no Cria-ú de Fora ou de Cima ou na sede social do Cria-ú de Baixo ou de Dentro. Diferente do Ciclo do Marabaixo em que os barracões são construídos na casa do (a) festeiro (a).

Como destaca a autora, o festeiro desempenha um papel fundamental nas ações e na organização dos festejos na comunidade. As mulheres, com suas saias longas e rodadas, repletas de cores, e os homens, trajando calças e blusas coloridas ou neutras, animam o salão. O (a) cantador (a), que pode ser tanto homens quanto mulheres, dá o tom e dita o ritmo para os tocadores, dançarinos e dançarinas. O objetivo principal é celebrar, sem a necessidade de uniformidade nas vestimentas, valorizando a espontaneidade e a diversidade cultural.

**Figura 12** - Grupo de Batuque do quilombo do Cria-ú em apresentação no, SESC Fortaleza/CE



Fonte: Elítel Guedes (2013). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5ekzKbjz\\_QU](https://www.youtube.com/watch?v=5ekzKbjz_QU).

**Figura 13** - Festejo de São Joaquim no Cria-ú.



Fonte: Portal Seles Nafes.com (2015).

Nos festejos religiosos, realizam-se a folia (reza feita em latim junto ao som dos instrumentos musicais, como o sino, o tambor, o reco-reco e a tradicional viola) e ladainhas (reza em devoção ao santo) (Gomes, 2012). O festejo é típico e fomenta o sentimento de pertencimento, promovendo a perpetuação da cultura.

Ressalta-se que, para a comunidade do Cria-ú, a festa representa um momento de liberdade, um espaço para exaltar os saberes e as histórias de seus ancestrais. Na vivência cultural e comunitária quilombola, o festejo é, como observa Videira (2013, p. 184), um momento de “brincadeira”, de orgulho por sua identidade, de lembrança de seus conterrâneos e de desfrute de uma farta culinária. A dança, nesse contexto, é vista como uma forma de arte que expressa os aspectos e as condições das relações sociais locais. Além disso, materializa a herança africana, evidenciando as particularidades, crenças e costumes da comunidade.

## 2.5 O SAGRADO: ORIGENS E PRÁTICAS RELIGIOSAS

Como acontece nas diversas regiões da Amazônia, nas palavras de Bezerra (2019, p. 54) “Cria-ú tem nas práticas culturais/religiosas o significado da continuidade do povo negro, nesse aspecto, o sagrado transcende às tradições, refletindo no cultural e social”. A religião é levada a sério, tanto é assim que os festejos possuem um calendário próprio na comunidade que segue abaixo:

**Quadro 2** - Calendário dos festejos da comunidade do Cria-ú

<b>SANTO</b>	<b>DIA/MÊS</b>	<b>LOCAL FESTEJADO</b>
<b>SÃO SEBASTIÃO</b>	19 E 20 DE JANEIRO	CRIA-Ú DE BAIXO
<b>SÃO LÁZARO</b>	11 DE FEVEREIRO	CRIA-Ú DE BAIXO
<b>SANTO EXPEDITO</b>	19 DE ABRIL	RESIDÊNCIA DA SENHORA ROSA MALOCA DA TIA CHIQUINHA
<b>SANTA MARIA</b>	31 DE MAIO	CRIA-Ú DE CIMA
<b>SANTO ANTÔNIO</b>	13 DE JUNHO	CRIA-Ú DE BAIXO
		CRIA-Ú DE BAIXO

<b>SANTO ANTÔNIO DA PASSAGEM</b>	3º FINAL DE SEMANA DE JULHO	
<b>SÃO JOAQUIM</b>	09 A 18 DE AGOSTO	TODA A COMUNIDADE
<b>NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO</b>	08 DE DEZEMBRO	RESIDÊNCIA DO SR. GORGIA
<b>SÃO TOMÉ</b>	21 DE DEZEMBRO	CRIA-Ú DE BAIXO

**Fonte:** Moises Bezerra (2019)

Segundo Videira (2010, p. 133) “o Mastro de São Joaquim existe há duzentos e cinquenta anos na comunidade sendo festejado junto com o batuque, e quando os festejos finalizam o Mastro é limpo e guardado cuidadosamente na sede do santo, sendo retirado novamente no ano seguinte, seguindo o rito de fé e devoção”. Assim, seu planejamento é cuidadosamente observado pelos anciãos que temem o desagrado dos santos. No intento de não descaracterizar a tradição, Videira (2010) acrescenta que os mais novos demonstram respeito e responsabilidade em manter os padrões, preocupados em conhecer e incorporar a memória de seus ancestrais através dos princípios e ensinamentos das histórias orais ensinadas por seus avós e pais.

Videira (2010) acredita que a partir do conhecimento e compreensão dos valores históricos, culturais, religiosos, entre outros, que os mais novos vão entendendo as múltiplas formas de manifestar a identidade do seu povo, reforçando os saberes através do diálogo, da vivência e ao praticar ativamente desses festejos. Dessa forma, concordo com a autora, ser o papel da educação, repassar o conhecimento da História e cultura afro-brasileira, no intuito de fornecer, além do conhecimento, respeito e preservação, a apropriação do senso de identidade, entender o percurso do homem enquanto construtor no tempo.

Assim, os festejos religiosos reúnem toda a comunidade do Cria-ú, entusiasmo e articula a participação de todos para a devoção aos santos, incluindo o financiamento de festeiros locais, devotos que vêm de fora e a forte parceria com o Poder Público Estadual (Videira, 2010). Além do convite estendido a comunidade quilombola, outras comunidades e curiosos aparecem aos festejos que ocorrem no percurso de todo ano, juntamente com os batuques e Marabaixo, oportunidade especial para ensinar um pouco mais da tradição afro-religiosa e extinguir discriminações e preconceitos estruturais acerca da religião e festas culturais de matrizes africanas.

Os anciãos são os maiores responsáveis por conduzir as ladainhas; nas procissões os santos são levados pelas ruas do Cria-ú com fé e crença nos santos de devoção, realizando orações, com direito a fogos de artifício em sinal de louvor e devoção; enquanto as missas são feitas mesmo pelos padres ou ministros da Igreja Católica. Dentre os rituais religiosos, o mais famoso que se destaca é a festa para o santo padroeiro “São Joaquim”, também chamada de “Folia de São Joaquim”. A festa oficial acontece entre os dias 9 e 18 do mês de agosto, tradicionalmente coordenada por homens, como afirma Piedade Videira, que

Existe um predomínio de homens na “corte afroreligiosa” de São Joaquim. A única mulher que tem assento no grupo é a “madrinha da bandeira”. Muito embora as mulheres sejam a maioria entre as participantes, a gerência que desempenham no Batuque do padroeiro, fica voltada a organização da cozinha, preparação e distribuição do alimentoservido. O sr. Carolina em um de seus relatos afirma que não há impedimentos para que as mulheres participem inclusive do corpo de tocadores, frisando que: “as mulheres também podem participar, é que agora não tem mais disso”, as mulheres podem desempenhar funções no Batuque de maneira paritária com os homens.. (Videira, 2010, p. 127)

Conforme assevera a autora acima, há na comunidade uma diversidade religiosa em respeito à pluralidade, uma vez que além da folia de São Joaquim, da mescla com a religião católica evidente nos festejos e rituais. Contudo, segundo o escritor Vagner Silva (2005, p.35),

[...] o racismo, o preconceito e as reprimendas às religiões de matrizes africanas são visíveis desde a colonização, quando da imposição à conversão da religiosidade católica, imposição do cristianismo, colocada como a única religião, a religião certa, apresentada como cultura hegemônica.

Esse racismo religioso “gera maiores obstáculos para o alcance da cultura de respeito ao diferente” (Mota, 2018, p.13). Vez ou outra as pessoas usam termos que demonizam as religiões originárias da África, como algo do mal, ofensivo a Deus, atribuindo inferioridade, desprezo e a exclusão da religião diversa (Silva, 2005, p.36). Videira (2010, p. 84) descreve exatamente esse ponto ao se referir às práticas da Umbanda na comunidade do Cria-ú, segundo a autora “No Quilombo do Cria-ú a Umbanda é uma prática ancestral que a comunidade cultua e é praticante, mas ao mesmo tempo a sua presença no Quilombo é “escondida” das pessoas que eles (as) não têm afinidade”.

O Sr. Amauri Pereira da Silva revela que existe pré-conceito com as religiões de matrizes africanas por parte de muitas pessoas, que desconhecem e relacionam com algo ruim, conforme ele conta a seguir

*Eu começo dois terreiros de Umbanda ou Candomblé na comunidade, sou simpatizante, mas não sou da dessa religião, já fui a convite algumas vezes, mas pelo que sempre ouço falar por algumas pessoas, dizem que “Macumba” é do mal, são*

*feiticeiros, mas eu acho que não é bem assim. Fico pensando se já tem esse pensamento por parte da própria comunidade, o que dirá das outras pessoas de fora da comunidade.*

*A própria Tia Rossilda sofreu pré-conceito das pessoas, hoje em dia depois do falecimento dela, a filha deu continuidade a função de benzedeira [...]. (Entrevista em 02/12/2024).*

Em sua pesquisa na comunidade do Cria-ú Moises Bezerra (2019, p. 65) em entrevista com as benzedeadas, elas entendem que “O mal, segundo elas, existe, e conforme suas narrativas há pessoas que se utilizam de dons de mediunidade para a prática do mesmo, não sendo os seus casos”. Percebo a urgência, desse modo, em investimentos na educação, especialmente na formação docente para desmitificar e dirimir tais conflitos por desconhecimento, pois somente será reconstruída a identidade negra a partir da reconstrução e ensino da imagem do negro, desconstruindo os aspectos caricatos e discriminatórios deixados pelos europeus e fortalecidos pelo racismo estrutural ao longo dos anos.

Ao tratar das Religiões de Matrizes Africanas (RMA), Elivaldo Serrão Custódio (2017, p. 268) denota que

As RMA sempre foram vistas como cercadas de mistérios, seus ritos não são conhecidos pela grande maioria da população, o que por certo contribui para o processo de intolerância religiosa, uma vez que seus mitos são preservados e retransmitidos de geração em geração. Sendo assim, para compreendermos as práticas de discriminação de gênero, raça, e classe na escola, temos que desvendar a raiz de atitudes opressoras, rever os processos de ensinar e de aprender para transformar a sociedade.

É quando nos aprofundamos na história, tradições e na cultura do povo negro é que compreendemos a importância da inclusão no currículo escolar, que hoje possui natureza obrigatória, mas acredito que não basta a inclusão curricular, é preciso integrar de forma interdisciplinar e criar rica oportunidade de intercambiar os saberes, festejos, costumes, religião e tradições através dos próprios quilombolas, gerando, assim, maior respeito, empatia e reciprocidade.

Como assevera a Resolução nº. 08/12, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu Artigo 7º aponta que

XVII- direito dos estudantes e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu conhecimento, valorização e continuidade (Brasil, 2012, p. 05)

Nesse aspecto, para que avancemos contra a perpetuação desse estereótipo negativo a escola não pode ignorar as religiões de matriz africana, portanto, é preciso uma formação docente específica e para que compreenda e abra caminhos para a construção do ensino não

ideológico, antirracista e estruturada na construção de um currículo que respeite, valorize, reflita e conduza o ensino de História e Cultura de cada povo. Dessa forma, busca-se fomentar, no ambiente escolar, o fortalecimento da identidade quilombola e a promoção de direitos que orientem ações educativas capazes de combater, de maneira efetiva, o racismo e a exclusão, tanto dentro quanto fora da escola. Na seção seguinte, será abordada a realidade da escola e sua relevância na construção de uma relação cultural com a comunidade quilombola do Cria-ú.

### **3 “É UMA QUESTÃO DE PELE, É UMA QUESTÃO DE COR, CURIAÚ MOSTRA TUA CARA” FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO.**

O Quilombo é visto / O Quilombo é história  
O Quilombo tem título / Tem escola Quilombola  
A escola Quilombola / A primeira a trabalhar  
História e Cultura- Afro / No Estado do Amapá  
O Quilombo é visto / O Quilombo é história  
O Quilombo tem título / Tem escola Quilombola  
A escola tem projetos / Hoje muito se fala  
É uma questão de pele / É uma questão de cor  
Curiaú Mostra a Tua Cara / O Projeto se afirmou [...]

(Ladrão de Marabaixo “Memórias da Minha Escola”, Turma 8ª ano da EQEJB, 2022)

Com base no ladrão de Marabaixo “Memórias da Minha Escola”, produzido pelos estudantes do 8º ano da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB), a letra narra a história da implantação da escola no quilombo e dos projetos desenvolvidos na instituição, destacando, principalmente, o projeto “Curiaú Mostra Tua Cara”. Este projeto tem como objetivo principal valorizar a identidade negra quilombola. Partindo das análises realizadas até aqui, observa-se que o projeto também reflete as ações dos docentes ao longo do ano letivo, especialmente no que se refere à perspectiva inclusiva e antirracista na escola quilombola.

Início esta terceira seção com o propósito de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes dos anos iniciais em desenvolver práticas e saberes pedagógicos voltados para educandos com necessidades educacionais específicas no contexto da EQEJB. Para isso, é fundamental abordar um pouco da história da escola.

Recebeu o nome Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, no ano 1945 em homenagem ao deputado José Bonifácio de Andrada e Silva, que também foi poeta e, na função política, propôs a abolição do tráfico de escravizados e extinção da escravidão, em 1823.

Segundo Miriam Dolhnikoff (2018, p. 21) foi figura central no processo da independência do Brasil e “percursor da definição de nossa identidade nacional”.

**Figura 14** - Escola Quilombola Estadual José Bonifácio



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

A Escola foi fundada em 23 de janeiro de 2001, por meio do Decreto n. 0197-GAB, desde então passou a exercer sua função educacional, autorizada para atuar na Educação Básica. Localizada a 10 km de Macapá/ AP, por estar no território quilombola de Cria-ú, na Rua Santos Antônio, n. 0219. Considerada como escola quilombola através do Decreto Estadual n.3652, de 26 de agosto de 2019, que estabeleceu o uso do termo quilombola antes de “Estadual”, passando a ser chamada de Escola Estadual José Bonifácio (EQEJB)

considerando, ainda, a necessidade de reconhecer e legitimar as Unidades Escolares localizadas em territórios quilombolas e/ou que atendam estudantes oriundos de regiões de quilombos ou se autodeclaram como tal, Decreta: Art. 1º A inserção do termo Quilombola às denominações dadas na origem, às escolas integrantes do Sistema de Ensino Regular do Amapá, a seguir relacionadas: I – Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada, na Rod. Santo Antônio, nº 0219, Quilombo do Curiaú; [...] (BRASIL, 2019, p.1).

A comunidade sofre por ausência de serviços básicos, como a precariedade no transporte público, linha de telefonia e até os dados móveis são infrequentes. A professora Orquídea relata esses problemas

*A comunidade conta com somente uma linha de ônibus na comunidade, então se o professo, precisar pegar o transporte coletivo para trabalhar, sempre vai se atrasar. Precisamos contar com transporte próprio ou pegar carona com algum colega, pagar UBER fica inviável financeiramente. Outro problema muito sério é a internet, aqui no quilombo os dados moveis do telefone não funciona. (Entrevista em 23/03/2024)*

Por esse motivo, alguns professores se uniram para pagar por conta própria uma rede *wi-fi*, mas obviamente com relutância de alguns por ser um serviço que o Estado deveria fornecer. A professora Helicônia representa em suas palavras a opinião e indignação comum entre as professoras entrevistadas, sobre os aspectos que dificultam o trabalho dos docentes

*O aspecto que facilitaria muito nosso trabalho e traria ganhos a aprendizagem das crianças, hoje em dia é o uso das tecnologias, mas infelizmente nossa escola não tinha rede de internet, no ano passado juntamente com os outros professores decidimos por conta própria colocar uma rede wi-fi na escola. Agora nossas aulas melhoraram, podemos dar uma aula mais interativa, usando alguns recursos tecnológicos. (Entrevista em 10/04/2024)*

Cumpra salientar que a EQEJB é mantida pelo governo do Amapá (GEA), bem como sua administração é realizada pela Secretaria de Estado de Educação (SEED), por isso, as demandas e necessidades básicas da escola é de responsabilidade do Estado do Amapá, inclusive, somente após o clamor da comunidade escolar perante o estado é que as salas foram climatizadas, antes disso, apenas uma delas tinha ar condicionado e, considerando o clima úmido e quente da região, pondera-se que dar aula e participar da mesma nessas circunstâncias é quase impossível, diante da insalubridade.

**Figura 15** - Alunos, professores e comunidade em reivindicação por salas climatizadas e melhorias para a EQEJB



**Fonte:** Facebook, EQEJB (2022)

É através de campanhas, movimentos e manifestações que a escola tem se erguido e permanecido de pé. A estrutura física da instituição nitidamente precisa de manutenção e

reformas, tanto para ampliar o espaço, principalmente nas salas de aulas. Entre os ambientes que a escola possui há: sala de leitura, sala de professores, Sala de coordenação pedagógica, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de AEE, secretaria escolar, sala multimídia e direção escolar.

**Figura 16:** Coordenação pedagógica da EQEJB



**Fonte:** jusse Raquel Oliveira (2024)

**Figura 17 -** Biblioteca da EQEJB



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Até o ano de 2019 a escola também tinha um espaço de laboratório de informática, contudo, sem condições financeiras para arcar com as formatações, manutenções necessárias, as máquinas foram deteriorando-se, impossibilitando o uso. As condições econômicas são tão escassas e limitadas que até os recursos destinados à merenda escolar não possibilita compra diversificada de produtos, tampouco regionalizados para apropriarem-se dos benefícios locais.

O mesmo acontece com os recursos para os produtos de limpeza, a escola é obrigada a comprar os mais básicos e usar restritivamente, racionalizando. E assim, a escola fica diante de diversos entraves e desafios que poderiam ser minimizados caso o poder público, com olhar mais sensível e apurado, cumprisse com seu dever constitucional de educação de qualidade para todos.

**Figura 18 - Sala Multimídia**



**Fonte:** Jusse Raquel Nunes (2024)

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola funciona com poucos recursos. Trata-se de um espaço pequeno, equipado com dois armários, duas mesas, um notebook, que está em desuso devido à sua obsolescência, e alguns jogos pedagógicos, muitos dos quais foram adquiridos pelas próprias professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Contudo, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece, em seu Art. 5º, que: “§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2009, p. 02). Essa discrepância entre o que é estabelecido por norma e a realidade da sala reforça a necessidade de ações que garantam a infraestrutura adequada para atender às demandas educacionais específicas dos alunos.

**Figura 19** - Sala de Recursos Multifuncionais Funcionais



**Fonte:** Jusse Raquel Nunes Oliveira (2024)

De acordo com o documento orientador do Ministério da Educação (Brasil, 2010) sobre as salas de recursos multifuncionais, são estabelecidas duas categorias. As salas de recursos multifuncionais tipo I devem ser equipadas com dois microcomputadores, um laptop, um scanner, uma impressora a laser, um teclado com colmeia, um acionador de pressão, um mouse com entrada para acionador e uma lupa eletrônica, além dos mobiliários da sala e materiais didáticos pedagógicos.

Já as salas de recursos multifuncionais tipo II possuem os mesmos recursos da sala tipo I, com a adição de outros equipamentos e materiais didáticos pedagógicos específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual, tais como uma impressora Braille de pequeno porte, uma máquina de datilografia Braille, uma reglete de mesa, uma punção, um soroban, um guia de assinatura, um kit de desenho geométrico acessível e uma calculadora sonora.

No entanto, é notório o descaso com os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, principalmente, com os estudantes com deficiência atendidos na Sala de Recurso da EQEJB, no que diz respeito à falta de recursos mínimos recomendados pela legislação vigente. A escassez de equipamentos e materiais adequados compromete a efetividade do atendimento educacional especializado, prejudicando a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Ademais, a paisagem da escola nos remete aos costumes e crenças quilombolas, tanto com pinturas, que refletem as atividades pedagógicas e currículo afrorreferenciado, quanto nas plantas em volta dos corredores externos, que destacam a atividade rural quilombola, com ervas

medicinais, que denota respeito dos educadores em propagar o cuidado com as plantas (Bezerra, 2019, p. 84-85).

**Figura 20 - Quadra Poliesportiva da EQEJB**



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

**Figura 21- Refeitório da EQEJB**



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Figura 22 - Paisagem externa da EQEJB



Fonte: Jusse Raquel Oliveira (2024)

Diante do exposto, decidi realizar minha pesquisa na escola por perceber sua importância para a comunidade, por fazer parte do corpo docente e por perceber sua contínua luta pelos direitos do povo negro no quilombo do Cria-ú, que muito se relaciona à proposta da educação antirracista e inclusiva.

Nesse aspecto, ocupando cada vez mais o lugar principal no processo de ensino e aprendizagem no que tange à educação inclusiva, a preocupação e busca por novos saberes têm sido foco para abordagens diversas no âmbito do sistema educacional que, segundo Lilian Bicich e José Moran (2018, s/p) especialmente em virtude da constante evolução que, diante do importante papel do docente na formação dos indivíduos, o aprimoramento profissional contínuo permite, além de uma prática inovadora e criativa, a possibilidade de oferecer melhores e mais enriquecedoras experiências para os estudantes.

Com efeito, esses novos saberes devem atender às necessidades da comunidade, organizando-se pedagogicamente aos preceitos educacionais, contextualizados com as especificidades locais. Esse é o comando legal no que tange à educação no campo, bem como a Resolução n. 8/2012. Nesse sentido, destaca-se o entendimento de escola do campo pelo Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que dispõe em seu Art. 1º, § 1º:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; [...]

Ademais, dispõe a Resolução n. 8/2012 que "é responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal." Denota-se como os preceitos legais fomentam em seus dispositivos a necessidade de articular a pedagogia efetivada nas escolas rurais à realidade, em especial o alvo dessa pesquisa, a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Assim também entende Roseli Salette Caldart (2011, p.150) "o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

Acredito que essa articulação e diálogo entre Educação Inclusiva/artirracista e a educação do campo só é possível através da formação continuada de docentes, bem como do acesso aos recursos, estratégias e procedimentos de ensino, que iniciam pelas políticas educacionais, com investimentos nas áreas mais escassas. Conforme descreve o doutor Nozu (2017, p. 45):

[...] a Educação Especial e a Educação do Campo são dispositivos de saberes-poderes que funcionam como instrumentos para que os seus sujeitos-alvo tenham acesso aos discursos necessários para a performance na vida social e, simultaneamente, como tecnologias de esquadramento, conhecimento e controle, bem como de produção, formação e constituição de sujeitos específicos. Assim, consideramos a Educação Especial e a Educação do Campo, ressaltadas suas especificidades, como tramas de saberes, poderes e sujeitos. Saberes produzidos por teorias, práticas pedagógicas, estratégias, procedimentos e metodologias de ensino. Poderes que atravessam desde a elaboração das políticas educacionais até o governamental dos sujeitos docentes e discentes no cotidiano escolar. Sujeitos que são efeitos dos saberes e poderes aos quais são submetidos ou das resistências e contracondutas empreendidas nas práticas de si.

Como se pode perceber a abordagem inclusiva e antirracista vai além dos paradigmas da igualdade de oportunidades, incluindo os aspectos de justiça social e diversidade, principalmente sob o olhar do sujeito alvo, considerando as necessidades individuais, numa luta

antiga social em prol da eliminação da exclusão, do acesso aos vulneráveis aos serviços e realizações educativas, bem como da participação e autonomia em diferentes ambientes e contextos.

Para o desenvolvimento de tais competências/ capacidades, não há como negar a importância de preparo educativo, seja no âmbito dos recursos escolares e infraestrutura, como no ponto que pretendo abordar, qual seja a formação continuada de professores, o agente mais próximo destes estudantes, quem normalmente é o primeiro que observa e identifica as necessidades particulares. Contudo, o que vemos, muitas vezes, é a escassez generalizada do fomento de conhecimento para professores, assim como o silenciamento das vozes culturais no currículo escolar.

No intuito de se fazer refletir sobre o tema, Nozu (2017) aponta o descaso na seara governamental com a educação especial, entendendo ainda que o “deficiente rural” está inserido no sistema exclusivista e da desigualdade, segregando o indivíduo ao silenciamento da sua existência e à invisibilidade social.

Caiado e Meletti (2011) também destacam que, diante da escassez de produções científicas sobre políticas públicas para pessoas com deficiência que vivem no campo, bem como a ausência de produções de conhecimento de como é o acesso aos serviços educacionais expressam o silenciamento e “o quanto estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal” (Caiado; Meletti, 2011, p. 97).

Essa é também a percepção vivenciada pelas professoras da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio que associam suas dificuldades na ação docente à ausência de preparo, direcionamento e cursos específicos de educação especial e antirracista. As professoras ainda expressam grande interesse em efetivar práticas melhores para o aprendizado dos estudantes, contudo, são limitadas aos recursos disponíveis, que normalmente segue o padrão tradicional de educar, com o quadro branco e pincel. A Professora Alamanda descreve bem sua frustração com a prática pedagógica dada a escassez de materiais

*A falta de direcionamento para lidar com alguns estudantes. Se tivesse recursos necessários para dar um ensino de qualidade. Contamos somente com quadro e pincel, se quisermos uma diferenciada, temos que comprar nossos materiais. (Entrevista em 13/03/2024).*

Seguindo o itinerário da pesquisa, realizei entrevistas com diversas professoras da escola José Bonifácio no intuito de identificar suas práticas, saberes e dificuldades pedagógicas. Como apresentadas no percurso primeira seção e para imprimir o anonimato às entrevistadas,

com foco em obter mais informações, sem comprometimento de identidade, decidi nomeá-las por nomes de flores específicas da região, sendo elas Helicônia (1), Cattleya (2), Alamanda (3), Orquídea (4), Araçá (5) e Munguba (6).

Em entrevista com as professoras da escola de Cria-ú, a Professora Helicônia disse que “*o ambiente escolar não equipado dificulta muito o trabalho do professor, falta de formação adequada, a defasagem salarial [...]*”. A Professora Alamanda coloca como dificuldade “*a falta de recursos didáticos e equipamentos*”, nesse mesmo sentido, a Professora Munguba acrescenta que a carência de manutenção das salas de aulas obsta melhor desempenho dos docentes. Com base nesses depoimentos, de forma generalizada e também na individualidade de cada disciplina, fica nítida a importância que tem a formação de professores e recursos especificamente voltados para áreas de minha pesquisa.

Em estudos abrangentes de escolas quilombolas no país, Cria-ú torna-se um retrato da realidade dos fatos sofridos por outros tantos professores da educação do campo nas regiões quilombolas. O “Projeto Quilombos e Educação” em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) em resultados da Jornada Quilombola, realizada aos dias 03 e 04 de dezembro de 2020, com a participação de mais de mil professores, pesquisadores e estudantes e a representação de mais de 200 comunidades quilombolas por todo o Brasil apresentou dados relevantes acerca da formação profissional específica para a Educação das Relações étnico-raciais.

Dentre os participantes da <sup>8</sup>Jornada Quilombola 44,8% não conheciam as diretrizes para a educação quilombola. O crescimento do público denota ainda mais a urgência da formação docente. O censo escolar que apresenta sobre a formação em educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana é ainda mais alarmante, apenas 3,2% dos docentes das escolas quilombolas realizaram cursos voltados para a temática da educação antirracista.

Se a pretensão é igualdade e respeito às diversidades, como salienta Livia Souza (2023), as séries iniciais são o ponto de partida para a superação da problemática do racismo e do fomento a base e conhecimento histórico e cultural do país, enquanto identidade do próprio povo quilombola, qual seja a abordagem e reconhecimento da luta e resistência do negro. No percurso formativo do professor, considerando que suas práticas educativas carregam consigo suas vivências, experiências trocadas, sobretudo, seus conhecimentos, a formação continuada na perspectiva inclusiva e antirracista é imprescindível.

---

<sup>8</sup> Projeto Quilombos e Educação, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) em resultados da Jornada Quilombola, realizada aos dias 03 e 04 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em 15 nov.2024.

O processo de formação do professor, segundo Denari Fatima e Sigolo Silvia (2016), vai além de sua base, é preciso pensar na formação continuada enquanto profissionalização, como dispositivo para criatividade, para adaptações conforme individualidades, compreensão de fenômenos sociais, confiança e avaliação construtiva, transformando todo esse saber em identificação particular do professor, baseado em sua capacitação, no exercício de sua prática pedagógica (Almeida, 2018). Além disso, Denari e Sigolo (2016, p. 29) explicam que

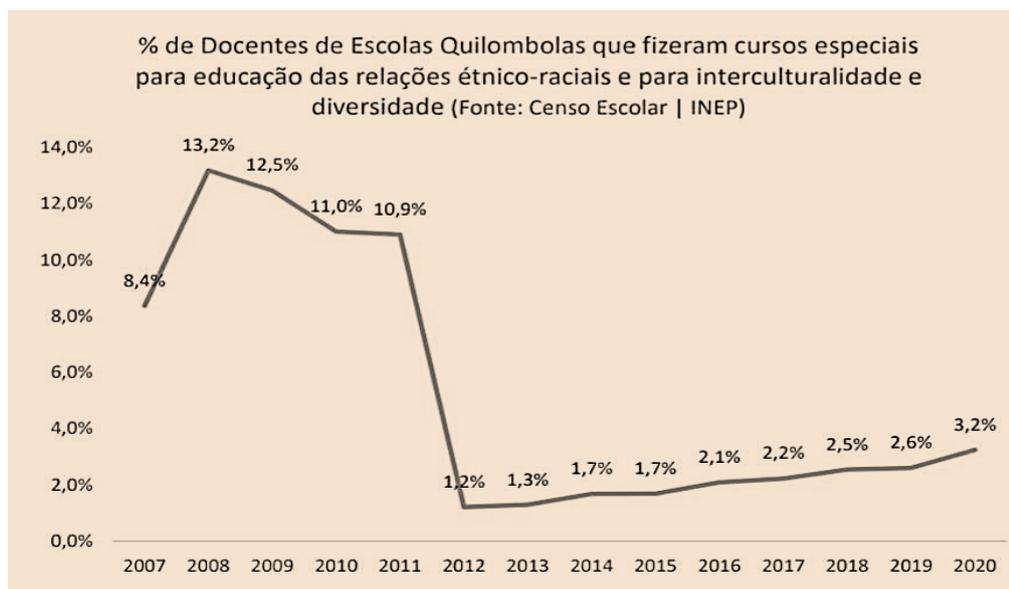
A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um norteador de informações e o desenvolvimento de habilidades e competências, de signos e significados, um aprendizado de relações simbólicas, de uma linguagem particular, de um discurso específico que nos outorga uma perspectiva para compreender o que sabemos e o que somos capazes de fazer, tanto no que se refere ao caráter tecnológico quanto no que compete às relações entre pessoas.

Concordam com a citação acima os autores Jarlisse Nina B. da Silva, Jackson R. Sá-Silva e Rosandra Maria L. Melo (2023, p. 179), que em sua pesquisa verificaram:

[...] a importância da Educação Infantil na vida da criança e, na medida em que reconhece e valoriza a diversidade escolar, se combate o silenciamento, invisibilização e inferiorização de identidades culturais, podemos ter a chance de caminhar rumo às práticas educativas antirracistas. Para tanto, há necessidade de que os profissionais envolvidos com a educação de crianças analisem criticamente as posturas e expressões racistas que muitas vezes são naturalizadas no cotidiano escolar, assim como sejam garantidas oportunidades de formação continuada de professores e propostas pedagógicas que tenham o combate ao racismo como um de seus princípios basilares.

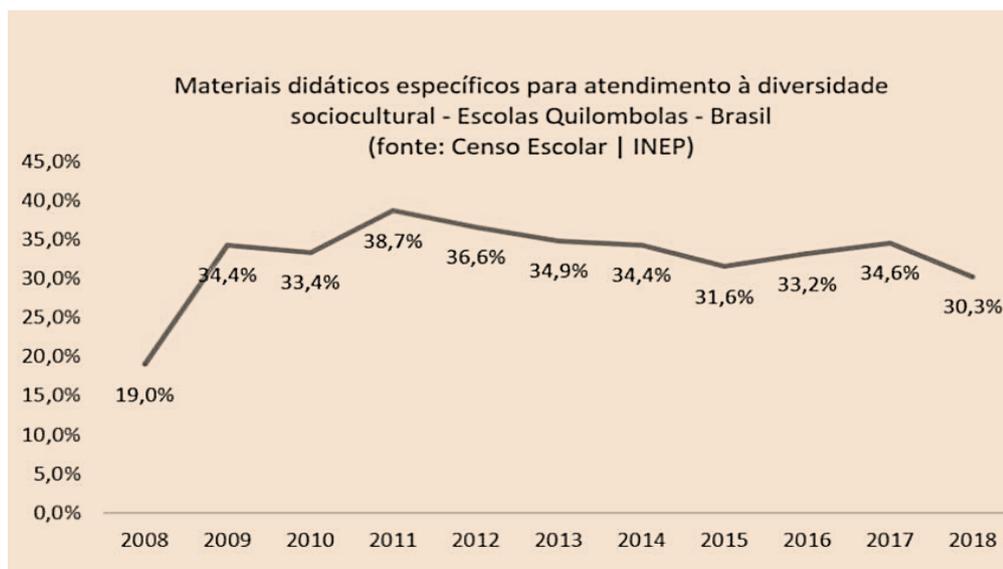
A prática pedagógica crítica e de postura antirracista está, inclusive, em expressões e falas sociais que, por vezes, são naturalizadas e, por falta de conhecimento, acabam por perpetuar, daí a ênfase e relevância da formação docente atualizada. Além dos recursos disponíveis são escassos, nem a metade das escolas quilombolas no país tem materiais didáticos específicos para o atendimento à diversidade e para a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, conforme os gráficos abaixo demonstram.

**Gráfico 1-** Porcentagem de Docentes em Escolas Quilombolas com cursos específicos em educação étnico racial e interculturalidade



**Fonte:** Censo Escolar/ INEP (2020)

**Gráfico 2 –** Materiais Específicos ao atendimento à diversidade em Escolas Quilombolas



**Fonte:** Censo Escolar/ INEP (2020)

Ao analisar os dados empíricos, percebo quão importante é tratarmos desses temas e fomentarmos a produção científica na área, para aproximarmos as leis à realidade, pois, notável é a distância da perspectiva legal das escolas quilombolas no país. Diante dos desafios presentes na educação quilombola, fica demonstrado que é preciso pensar além das formais demandas. A articulação da educação quilombola com a educação inclusiva precisa atender simultaneamente as diferenças nas múltiplas identidades e espaço no contexto dos estudantes, transitando entre

os valores, cultura, origem e linguagem, bem como com as especificidades dos estudantes com deficiência.

Quando os professores não estão equipados com as ferramentas e estratégias adequadas para apoiar os estudantes com deficiência, isso também pode afetar o seu bem-estar social e emocional. Os estudantes com deficiência podem ter dificuldade em se sentir incluídos e apoiados na comunidade escolar, levando a uma sensação de isolamento e desinteresse. Professora Araçá vivência essas dificuldades em seu cotidiano, embora alegue também que busca pesquisar e trazer atividades voltadas à inclusão. Segundo ela

*Minha dificuldade é não ter feito nenhum curso que nos ensinasse a atendê-los na sala de aula, falta de materiais e conhecimento, de materiais adequados à deficiência do aluno. Às vezes, usamos os materiais sem saber se serve para todos. [...] Procuo pesquisar e adaptar a realidade dos estudantes. (Entrevista, 18/03/2024).*

Dessa dificuldade compartilha também a Professora Munguba que busca estabelecer seus planejamentos de acordo com dois cursos que fez há época da promulgação da Lei 10639/03, ela descreve que

*A minha dificuldade é com os estudantes surdos, por não saber me comunicar com eles, adaptar trabalhos. Percebo também que os professores do AEE começam um trabalho, mas não dão continuidade [...] A falta do material didático, a falta do visual, a falta de uma escola que realmente respire os conhecimentos acerca dos temas raciais e inclusivos. (Entrevista, 17/04/2024).*

Além disso, sem o desenvolvimento profissional contínuo, os professores podem ter dificuldade em acompanhar as pesquisas mais recentes, as melhores práticas e as abordagens inovadoras no domínio da educação especial. Isto pode dificultar a sua capacidade de adaptar os seus métodos de ensino à evolução das necessidades dos seus estudantes. Nas palavras de Camargo *et al* (2020, p.12):

*A ausência de informações e de conhecimentos na formação inicial, bem como durante a prática profissional, são grandes desafios para as professoras. Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, e sim a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança*

Percebo também que a falta de formação continuada pode levar ao esgotamento e à frustração entre os educadores, especialmente quando se deparam com necessidades de aprendizagem complexas e diversas nas suas salas de aula. Esse desgosto e expressiva decepção quando fala de qualidade e no que consegue oferecer, como se pouco fosse, mas dando o seu

máximo com o que tem disponível pode resultar em elevadas taxas de rotatividade e numa escassez de professores de educação especial experientes, exacerbando ainda mais os desafios na prestação de uma educação de qualidade.

A mesma inquietação é apresentada na dissertação do colega Moisés Bezerra (2019) ao indicar os baixos índices de evolução de investimento na estrutura física das escolas no estado do Amapá, ao direcionar os dados para a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio tais índices são ainda mais desanimadores, como diz Bezerra (2019, p. 99-100):

[...] o Amapá não tem evoluído expressivamente, segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), avaliado no ano de 2017, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) [...] o Ideb das escolas públicas do Amapá foi de apenas 4,4 o menor da região norte, estando abaixo da meta estipulada para o estado. Ao se tratar da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, seu índice no ano de 2017 foi de 3,5, não atingindo a meta para as escolas estaduais que era de 4,2. Estes índices são extremamente preocupantes e levam-me a refletir sobre o tratamento dispensado às escolas públicas amapaenses, principalmente ao se tratar de investimentos nas estruturas físicas das escolas e na formação de profissionais da educação.

Como dito acima, não somente é deficitária as estruturas da escola, como também reflete o mesmo tratamento à formação continuada dos professores. Como já expressei em seção anterior, a formação é de responsabilidade da Secretaria de educação, podendo também ser efetivada pelo Núcleo de Educação Especial e ainda pela própria gestão e coordenação escolar, contudo, ao que foi dito pelas professoras nas entrevistas essa formação tem sido pouco efetiva e, quando ocorre, é pouco divulgada, e desse modo, acredito que há baixo incentivo, portanto. Ao questionar sobre a promoção de formação pela Secretaria de educação, a Professora Helicônia diz que

*Promove, mas acho pouco divulgado porque geralmente não tomou conhecimento, e outra coisa, às vezes eles fazem esses cursos muito voltado para os professores das escolas quilombolas e os professores de outras escolas não entendem, desconhecem. Nossos estudantes chegam nas escolas urbanas encontram a dificuldade de não serem compreendidos pelos demais, pois chegam em outra realidade cultural, religiosa e comportamental. (Entrevista, 10/04/2024).*

Em busca da interpretação da realidade, através da fala da professora é possível inferir que os cursos precisam ser adaptados. Isso porque, independentemente do local em que os professores atuem, precisam saber aplicar, valorizar e reconhecer a diversidade e identidade dos estudantes, atendendo às suas especificidades globais, sejam no âmbito da limitação física ou mental (nos casos de estudantes da educação especial), sejam estudantes de origem quilombola que, muitas vezes, não estudam nas escolas em território quilombola.

Outro fator que se pode interpretar da fala da Professora Helicônia é o sentimento das famílias e dos estudantes quilombolas, diante de incompreensão e desconhecimento de sua cultura, religião e comportamento, que obviamente refletirá a identidade negra (Gomes 2002, p. 39). Esse é outro ponto a que os cursos precisam considerar, uma vez que há estudos sobre evasão escolar e reprovação que tem como motivo a falta de reconhecimento da história e realidade dos estudantes.

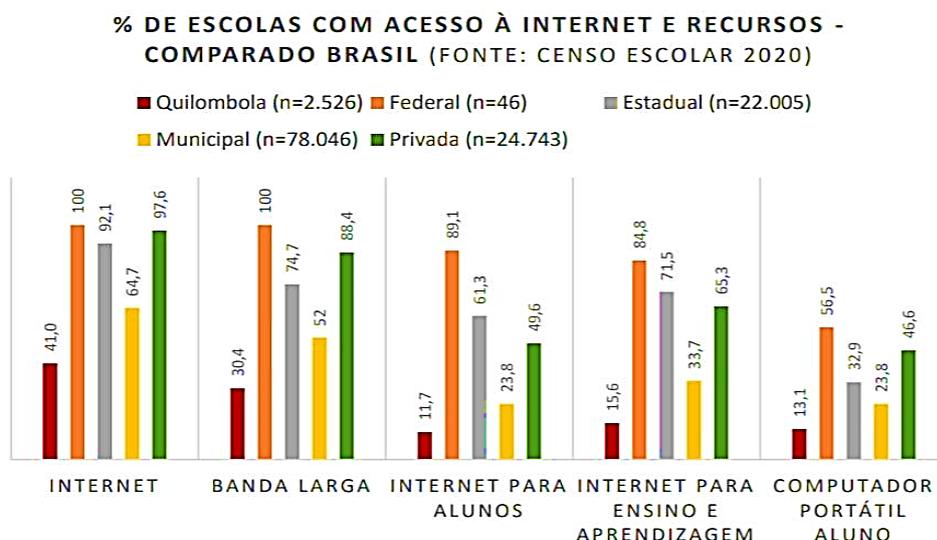
Relacionar o conteúdo à vivência dos estudantes é essencial para que ele reconheça a importância de estudar e como aplicar aquele estudo no seu cotidiano, como descreve Bissaro *et al* (2021, p. 12) “Se não houver contextualização dentro da sua realidade, a aula pode se tornar maçante e inexpressiva, proporcionando assim, a evasão”. Não tenho a intenção de pôr sobre os ombros do docente o fracasso do ensino, mas acredito que um professor bem preparado pode contribuir significativamente para a identificação das diversas causas de evasão e abandono escolar e ser determinante, ante às condições de trabalho que a formação pode proporcionar para que o docente atenda, assim, às necessidades desses estudantes, sendo enérgico no enfrentamento dessa antiga problemática.

Evidentemente, o fracasso do ensino e a evasão escolar não estão relacionados somente à falta de formação continuada. Para Bissaro *et al* (2021) fatores como a falta de apoio familiar, instabilidade de estrutura física das escolas, falta de plano pedagógico, distorção idade-série, baixa estima, desmotivação, falta de material pedagógico, famílias desestruturadas, fatores socioeconômicos dão causa a falta de equidade social e, por consequência, ocasionam afastamento desses estudantes da escola.

Nesse aspecto, entendo ser necessária a implementação de políticas educacionais mais pragmáticas e menos teóricas. Em resultado das minhas entrevistas e observações, percebo que há uma expectativa maior na produção e formação continuada a ser feita pela Secretaria de Educação (SEED) através de cursos práticos, mais efetivos conforme a realidade, segundo Denari e Sigolo (2016) com metodologias e estratégias viáveis de serem realizadas no cotidiano da escola, diante dos recursos disponíveis. Até porque não adiantam palestras e leituras esparsas que tratam de uso de recursos tecnológicos, de acesso à plataforma e softwares se nem Internet a escola possui para os estudantes, tampouco um laboratório de informática para tais atividades.

O demonstrativo do “Projeto Quilombos e Educação”, de 2020 apresenta como as escolas quilombolas estão sempre atrás no que tange às demais escolas quando o assunto é recurso tecnológico. Assim, vejamos:

**Gráfico 3 - Porcentagem de Escolas com acesso à Internet**



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2020

As professoras da escola José Bonifácio demonstram interesse em cursos, mas é desolador reconhecer que a realidade e correria do cotidiano da própria função as impedem e limitam. É através da fala da Professora Alamanda que percebemos isso

*Já ofereceram somente palestras na escola, e quando tem curso é fora da escola, não dando tempo de realizar, devido nossa vida de professor ser muito corrida. Era bom se a Secretaria disponibilizasse essas capacitações na escola. (Entrevista, 13/03/2024).*

É ainda mais preocupante quando falamos sobre formação docente em educação especial e antirracista, especialmente se observarmos o período em que as leis e políticas têm de vigência, sem reais consolidações. Há políticas que abrangem a integração de pessoas com deficiência desde 1989, que obrigava a oferta gratuita e obrigatória da educação especial em estabelecimento público (Lei n. 7.853/89); de promoção de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência (como a Lei n. 10.098/2000); há Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008.

A própria Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96, com a inserção do atendimento educacional especializado e a integração e inclusão destes estudantes no ensino regular; a Resolução CNE/CP N°1/2002 que firmava sobre a formação docente e inclusão na licenciatura de “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais”.

E, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial, o Decreto n. 10.502/2000. Em 2015, com a chamada Lei da Inclusão, Lei n. 13.146/2015, abrangendo a inclusão e políticas de promoção da igualdade e oportunidade de exercer a cidadania plenamente, com todos seus direitos e liberdades. O aumento de matrículas na educação especial em escolas regulares, inclusive, quilombolas é uma realidade desde a lei obrigatória.

**Gráfico 4 - Quantidade de Matrículas em Escolas Quilombolas**



**Fonte:** Censo da Educação Básica, INEP/MEC (2020)

Os dados são bastante significativos se analisados de 2007 para o ano de 2020, deu-se um aumento de mais de 182% de matrículas, conforme o censo INEP/MEC, porém, do ponto de vista do ano de 2019 para 2020 há uma queda de mais de 10%. Pergunto-me qual seria a provável justificativa para essa evasão?

Segundo o “Projeto Quilombos e Educação”, a desigualdade e precariedade das escolas podem estar interferindo, promovendo a saída dos quilombolas de suas próprias comunidades. A ausência de produções científicas, de dados de acesso às tais dificuldades e carências, assim como a falta de monitoramento de políticas públicas nessas áreas impacta na efetivação das mesmas.

Fernanda Rosário (do Jornal Terra, 2023) expressa em sua reportagem que a “Falta de salas de leitura, de bibliotecas e de internet, salas superlotadas, além de alimentação e transporte escolar precário são alguns dos problemas enfrentados por escolas quilombolas no Brasil”. A superlotação também é colocada como fator de dificuldade na aplicação de metodologia individualizada pelos professores da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, segundo a Professora Cattleya, o que dificulta trabalhar com estudantes com deficiência é

*Falta de recursos e principalmente o quantitativo de estudantes. (Entrevista em 06/03/2024).*

O mesmo é abordado pela Professora Orquídea, que diz

*O número de estudantes e ausência de materiais multimídia concreto e adaptado para cada transtorno. (Entrevista em 27/03/2024)*

Em busca de atender os estudantes, as professoras ainda se esforçam, mas o despreparo reconhecido torna-se, muitas vezes, uma questão de desespero, nas palavras da Professora Helicônia

*Não tenho formação nenhuma para lidar com estudantes especiais, quando me deparo com o aluno, vejo a dificuldade, aí procuro pesquisar sobre a deficiência, como trabalhar com eles, mas tenho muita dificuldade de trabalhar com eles. (Entrevista em 10/04/2024).*

A despeito do que relatam as professoras, o que me deixa reflexiva e é preciso expor aqui que ao pesquisar sobre o quantitativo de matrículas na modalidade especial em escolas quilombolas, pouco ou quase nada se vê de produção científica a respeito. Até mesmo os dados disponibilizados pelo INEP possuem poucas informações.

Em estudos sobre o tema, Mantovani e Gonçalves (2017) fazem seus próprios gráficos com base em dados de 2015, do INEP que só evidenciam os desafios e descaso do Estado aos estudantes público alvo da educação especial/ inclusão escolar. As autoras Juliana V. Mantovani e Taísa Grasiela G. L. Gonçalves (2017, p. 26) demonstraram que em 2015 as escolas em território quilombola não tinham a modalidade de educação especial e que apenas 6% delas ofereciam Atendimento Educacional Especializado.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p. 02)

Com efeito, os autores educacionais da escola José Bonifácio ficam como invisíveis para seu estado, refletindo maiores preocupações e obstáculos na concretização dos direitos desses estudantes e de mãos atadas por verem seus estudantes abandonando ou, por vezes, evadindo-se das escolas da comunidade diante da precariedade da instituição escolar.

Tal fato corrobora para maior inquietação e às vezes frustração excessiva dos professores que, além de sentirem-se despreparados, ficam diante de um número exorbitante de estudantes para atender, por obrigação legal e função, mas sem poder proporcionar um aprendizado de qualidade como gostaria. Nesse sentido, a falta de formação continuada efetiva pode desaguar também na má qualidade de vida dos docentes que, sem dúvida, sofrem pressão de seus superiores, das famílias e da comunidade, conforme apontam Rosana Aguiar e Sandra Almeida (2006), que relatam o mal-estar psíquico de professores no cotidiano escolar, manifestando-se comumente em estresse, abandono da sala de aula e até em recorrente depressão.

Atualmente, discute-se muito a problemática do desinteresse e desmotivação do docente em ambiente de sala de aula. O desenvolvimento saudável de todo ser humano envolve a parte biológica, orgânica, e outra parte emocional, afetiva e social. A afetividade, nesse sentido, está ligada ao bem-estar do indivíduo. Pode-se afirmar, portanto, que o bem-estar do sujeito ligado à afetividade é circunstância obrigatória ao desenvolvimento, permitindo ao docente evoluir em seu processo de promoção de qualidade de vida em suas práticas pedagógicas.

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. (Chimentão, 2009, p. 3)

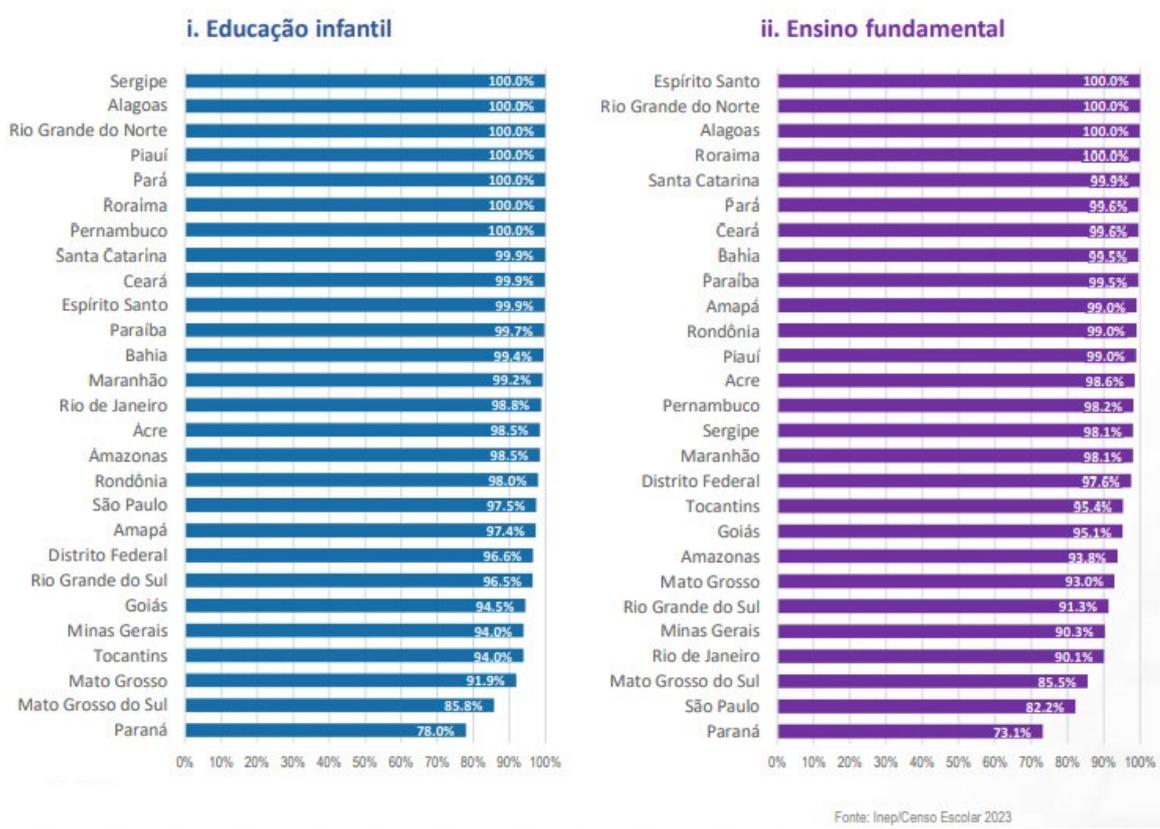
Nesse aspecto, é preciso criar um ambiente seguro e estimulador da participação e da expressividade para a progressão do indivíduo em sua formação. A formação continuada, por exemplo, passa a ser considerada uma estratégia de qualidade de vida docente, no sentido em que vai ao encontro do sucesso como profissional, oferecendo instrumentos de aprimoramento e estímulo da atividade docente.

Diante de evidente descaso na consolidação dos direitos dos estudantes da educação especial, na inclusão escolar, bem como na inserção de um currículo afrorreferenciado, com uma educação antirracista, percebemos a existência de legislações ricas em direitos, escolas urbanas, inclusive no estado do Amapá, belas, onde a inclusão acontece efetivamente, com estruturas excelentes, entretanto, o mesmo não pode-se afirmar de escolas quilombolas, ou seja, mesmo com amparo legal, as escolas em território quilombola, em especial a EQJB, não possui o mínimo dos recursos necessários para a consolidação de uma educação de qualidade.

Sobre o tema, disserta Niltânia Oliveira e Maria Aparecida Campos (2022) que, em comparação às escolas urbanas, escolas indígenas, ribeirinhas e quilombolas, foco este de nosso estudo, estão notadamente e historicamente excluídas de atendimento as suas especificidades, bem como apontam outro conseqüente e triste fato, qual seja de inserção tardia dos indivíduos destes lugares no processo educacional.

Segue abaixo os dados fornecidos pelo INEP com base no Censo da Educação Básica 2023 (MEC, 2023) do percentual de estudantes da educação especial, incluídos na classe comum. Aqui apresento apenas os dados da educação infantil e ensino fundamental, tendo em vista ser esse o foco da minha dissertação os anos iniciais.

**Gráfico 5 - Porcentagem de inclusão escolar nos estados Brasileiros**



**Fonte:** Elaborado por INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica 2023 (MEC, 2023).

Como pode ser observado, o Amapá tem incluído 99% e 100%, respectivamente, das crianças na escola regular, ainda com o déficit de formação continuada de professores e escolas mais estruturadas para receber melhor esses estudantes e oferecer mais qualidade no ensino. Não podemos olvidar que essa inclusão é a garantia de essas crianças exercerem plenamente

seus direitos na sociedade, desempenhar ativamente a cidadania e, com autonomia, lutarem pelo reconhecimento de sua identidade, no que tange à memória e tradição quilombola.

Dado os constantes movimentos e luta do povo negro pelos direitos já normativados, os dados preocupantes do censo escolar que apresentam problemas nas áreas de escolas do campo, onde estão os mais vulneráveis, fica claro que merece além de proposições científicas e produção de conhecimento dos fatos, maior visibilidade social e investimento governamental diante do surgimento de maiores demandas. Ter conhecimento das leis e políticas educacionais é apenas o pontapé inicial.

### 3.1 SABERES RELACIONADOS À INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Não à toa as palavras inclusão e antirracismo estão constantemente na fala de educadores e, mais atualmente, na construção do currículo escolar obrigatório. Isso porque combater o racismo e preconceito contribui para que as “crianças conheçam suas características, respeitem e evitem o preconceito em relação às diferenças presentes em seu entorno” (Silva; Araújo, 2023, p. 3). Desse modo, os saberes relacionados aos referidos temas tornam-se essenciais na formação docente.

Conquanto seja apenas a base da formação continuada, os saberes e a busca por novos conhecimentos são o enredo para a criação de novas metodologias e práticas para a educação inclusiva e antirracista, sendo essenciais para a mudança e melhorias no ensino. Como formadora de opinião, da cidadania e até de caráter, a educação precisa buscar meios de solucionar problemas sociais como a violência e racismo, é através do seu papel fundamental que o ensino repetitivo pode fazer com que os estudantes compreendam sobre o tema étnico-racial e promover práticas que combatam ao racismo.

Antes de tudo, é importante que os professores se apropriem desses saberes, históricos, sociais e legais, para produzirem conteúdos de qualidade, que vá além da informação, relacionando e renovando toda sua prática à educação inclusiva e antirracista (Souza; Silva Júnior, 2023). Ao aplicar as entrevistas às professoras da escola Quilombola Estadual José Bonifácio, reforcei as diferenças entre educação especial e educação inclusiva.

Durante a pesquisa notei que algumas professoras não sabiam distinguir as diferenças existentes entre ambos os conceitos e, por esse motivo, promovi uma oficina para que essas e outras dúvidas concernentes à educação inclusiva e antirracista fossem elucidadas por elas. Nesse sentido, é preciso volver-se às diretrizes oficiais sobre o tema, as quais descrevem as diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva.

A educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 7).

Por outro lado, como explica Eder Camargo (2017), o foco da educação inclusiva são todos os estudantes, o que quer dizer que também atende ao estudante da educação especial.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 1).

Ou seja, a primeira é uma modalidade de ensino, normalmente, realizada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que não impede de ser também parte do ensino regular nas escolas que não oferecem atendimento diferenciado; já educação inclusiva é quando não se faz distinção entre os estudantes, modificando, por vezes, o método de avaliação, que deve respeitar as limitações do aluno com deficiência.

Embora ambas sejam nomenclaturas que engloba às diversidades e respeita a individualidade de cada estudante em sala de aula, são saberes relevantes quando se pretende, como política educacional, ir além das necessidades especiais dos estudantes, requer promover um ambiente acolhedor, uma educação que compreende e respeita a diversidade, em suas diversas formas.

É preciso compreender que a educação inclusiva vai além do acesso à escola, precisa garantir igualdade de oportunidades, desenvolvimento pleno e a continuação e permanência nos estudos, o que só é possível quando se valoriza a participação de todos e se desmitifica traços estigmatizantes. Para tanto, o docente precisa adquirir conhecimentos amplos sobre os temas.

Ao serem questionadas acerca do conhecimento que já possuem sobre práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, bem como da legislação existente, percebi receio das professoras ao refletirem sobre o que de fato sabem. É o que infere-se da resposta da Professora Araçá

*Um pouco, não aprofundei leitura sobre. Já li alguns textos pela internet, ainda não fiz curso na área, somente palestras na área. (Entrevista em 18/03/2024).*

Esse depoimento nos permite questionar às fontes de pesquisa que a professora utiliza para melhorar sua prática, bem como em como colaboram para a formação da docente no que

se refere à inclusão escolar e, mais uma vez, nos faz refletir na ausência de curso de formação continuada para melhor atender às carências significativas de desenvolvimento profissional das professoras que cotidianamente precisam lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula.

Ademais, ao pesquisar na internet sobre o tema demonstra o interesse das professoras em se aperfeiçoar, contudo, são obrigadas a fazer esse trabalho de forma independente, já que não tem cursos práticos disponíveis. Em seu trabalho, as autoras Joice Werlang e Kathia Bublitz (2017, p. 10) falam exatamente sobre como o docente atual tem desenvolvido uma formação autônoma através da internet. Os relatos descrevem que “a internet é vista como uma ferramenta muito útil para o trabalho docente, assim como para o desenvolvimento profissional.”

Esse desenvolvimento autônomo, devido às necessidades da realidade escolar e diante da evolução das tecnologias e realidade dos estudantes, é exigido para a construção e humanização dos saberes, com aprofundamento contínuo (Brasileiro, 2017). A Professora Helicônia e a Professora Munguba expressam bem essa realidade ao dizer que

*Sim, tenho conhecimento da Lei, não profundamente, mas trabalho na sala sobre as questões racistas. Nunca fiz (curso), o que sei é por pesquisar e porque a escola trabalha no quilombo. (10/04/2024)*

*Sim, já li textos quando tenho dúvidas, pesquiso sobre o assunto, tem poucos cursos oferecidos pela escola, geralmente fazem palestras e outros. (17/04/2024)*

Esses testemunhos não só contribuem para analisarmos a ausência do Estado, que promulga lei, sem disponibilizar os meios de sua efetivação, como evidencia a sobrecarga sentida pelos docentes e seus esforços para promoverem uma boa aprendizagem.

O esforço parece coletivo e a autonomia na produção de conteúdos e maneiras de inserir uma educação inclusiva e antirracista, embora, desafiadora e até deficitária, tem sido feita da melhor forma, com o que as professoras têm. A Professora Helicônia descreve seu receio, mas salienta sua busca em trabalhar com a perspectiva da educação quilombola inclusiva

*[...] Apesar de não fazer como gostaria, mais sempre incluir a todos os estudantes dependente da deficiência, mas tenho muita dificuldade ainda no entendimento de inclusão. Às vezes tinha medo de conduzir de forma errada a aula com eles. (10/04/2024).*

Acredito que o medo de conduzir a aula de forma “errada” condiz com o desconhecimento da professora acerca do tema inclusão e educação antirracista. De fato, o desconhecido é fora da zona de conforto. Esse sentimento não é exclusivo das professoras da escola José Bonifácio, há diversos estudos que indicam que os docentes se sentem inseguros e

com medo ao lidarem com a inclusão escolar, muitos deles indicam que a causa maior é a falta de um projeto pedagógico e falta de profissionais preparados (Campos; Silva; Ciasca, 2018).

Com foco na formação continuada do professor, comumente na sua defasagem, muitas vezes, esquecemos do quanto a qualidade de vida, no que tange ao emocional e psicológico diante do processo de inclusão refletem na prática educativa do docente.

As implicações desses sentimentos, comuns à humanidade do profissional, podem implicar na insatisfação dos estudantes e, por consequência, o insucesso do ensino e desencantamento do professor com sua função. Conforme apontam as autoras Paula Maria F. de Faria e Denise de Camargo (2021, p. 217):

Embora tradicionalmente tenha sido dada mais atenção aos aspectos de formação e de capacitação intelectual, também é necessário compreender como os aspectos emocionais do professor repercutem sobre sua prática em sala de aula. [...] Os estudos apontaram a presença de diversas emoções/afetos/sentimentos, tanto em relação ao trabalho pedagógico como em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. As emoções mais frequentemente mencionadas foram: impotência, insegurança, medo, angústia, desamparo e isolamento. Em geral, essas emoções foram relacionadas ao despreparo do professor para realizar o trabalho sob a perspectiva inclusiva.

É preciso considerar que o processo de inclusão envolve, além do planejamento e preparo do professor, outros autores escolares, onde juntos podem colaborar para realizar a perspectiva legal da inclusão escolar. Essa colaboração democrática fortalece os laços afetivos e favorecem o trabalho pedagógico, gerando maior satisfação entre as partes. Noutro lado, as autoras Luciane Smeha e Lolete Ferreira (2008, p. 37) descrevem que

[...] apesar de o sofrimento ser iminente, o prazer do professor em trabalhar com a inclusão está relacionado ao vínculo afetivo que ele estabelece com seus estudantes, o que constitui uma representação positiva na prática docente.

Ou seja, atrelado ao papel docente, o sentimento de afetividade, de identificação e de prazer pelo trabalho que executa por parte dos professores que os estimula a permanecer tentando incluir, buscando melhorias, pesquisando estratégias, investindo, muitas vezes, o seu próprio capital no intuito de agregar valor e qualidade na didática e em recursos utilizados em sala, tudo para alcançar resultados melhores, melhor desenvolvimento dos seus estudantes, mais interesse, mais participação e, principalmente, incluir a todos, sem distinção. Em nota, a Professora Araçá diz que

*Em nossa escola, acho que na maioria das escolas públicas, é o professor que banca todo material pedagógico em sala de aula, a escola nunca fornece[...]. Esbarra*

*novamente na falta de material didático-pedagógico, mas sempre procuro pesquisar e adaptar a realidade dos estudantes. (18/03/2024).*

Tal sentimento de pertencimento ao papel de educador é, muitas vezes, colocado como vocação, como “quem faz por amor”, como descrevem as professoras da escola Quilombola Estadual José Bonifácio.

Os motivos que levaram quase todas as professoras da escola de Cria-ú a escolherem a profissão carregam um teor sentimental: algumas por admiração, outras por uma espécie de "chamado". Nesse aspecto, a Professora Munguba diz que

*Desde criança brincava de ser professora, tinha vocação para o magistério. (17/04/2024).*

No mesmo sentido, aponta a Professora Araçá, que diz

*Sonho de infância e a possibilidade de emprego rápido e uma profissão que me identifiquei muito. (18/03/2024).*

O mesmo sentimento de encantamento e vocação se repete nas falas das outras professoras, no entanto, também aparece como uma profissão de herança, algo passado por gerações, quiçá seja também inferível de ser uma escolha mais palpável considerando o contexto que vivem, talvez a impossibilidade de ir além, conhecer e refletir em outras opções profissionais. Nas palavras das professoras Helicônia e professora Cattleya, respectivamente:

*Minha mãe era professora e isso me encantava, vendo minha mãe dando aula, então meu sonho era ser professora desde criança. (10/04/2024)*

*Minha mãe era professora, tias e tios, sempre achei uma profissão linda, que é de grande importância social. (06/03/2024)*

Como se vê, entre o sofrimento e o prazer do processo de inclusão, o afeto do professor com seus estudantes tem falado mais alto. No entanto, dada a carência de recursos e falta de formação adequada para atender os paradigmas da inclusão escolar na rede regular de ensino, a complexa tarefa de relacionar e aplicar, adequando o currículo e atividades para estudantes “normais” e com deficiência torna-se ainda mais árdua.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Diante do exposto, dado os esforços e realizações das professoras em buscar implementar a inclusão escolar e uma educação antirracista em suas práticas, ainda que sob grandes dificuldades e receios, além de precários recursos, acredito ser relevante expor, de

forma mais aprofundada, as práticas que elas têm promovido, para análise da perspectiva em comento, para expandir o debate e promover dados relevantes em busca de melhorias na educação para os estudantes do Cria-ú.

As práticas pedagógicas são elementos fundamentais para fortalecer o sentimento de pertencimento identitário, dito isso, acredito que as atitudes e atividades das professoras da Escola José Bonifácio precisam favorecer e apoiar-se na consolidação da inclusão e na valorização da cultura e história afro-brasileira. Significa dizer que a mera inclusão de conteúdos étnico-raciais em sala de aula, na sanha do cumprimento dos padrões legais, não basta.

**Figura 23** - Atividades do projeto "Cria-ú Mostra Tua Cara", na sala de aula



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

**Figura 24** - Atividades do Projeto "Cria-ú Mostra Tua Cara"



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Desse modo, concordo com Caroline Fernandes (2013, p. 191) que diz que “É preciso pensar uma escola que dê condições para que jovens negros se vejam inseridos no contexto escolar e que sua cultura seja valorizada de forma que fortaleça seus marcadores identitários”, ou seja, escola precisa incorporar elementos culturais que compõem a realidade dos seus estudantes, contribuindo na ressignificação da educação antirracista, priorizando metodologias que promovam significado da educação, atribuído também pela comunidade.

Portanto, a formação continuada de professores no quilombo precisa propor práticas relacionadas às pessoas negras, uma legitimação que envolve uma narrativa homogênea do passado comum de escravidão e ligação direta com as mazelas sociais contemporâneas, que compõem textos de afirmação identitária (Pontes, 2015, *apud.*, Oliveira, 2017, p. 147). As práticas pedagógicas são também o aporte para as lutas e busca pela ocupação e visibilidade do negro em locais e espaços de poder. É o que explica Maria Nazaré Mota de Lima (2015, p. 54)

Reflexões sobre identidades, cultura, dupla consciência são importantes para a compreensão do negro e sua abordagem na escola, porque informam sobre como somos vistos, como somos tratados, os papéis sociais que desempenhamos ou deveríamos desempenhar na sociedade brasileira, influenciando relações de poder.

O professor precisa estar atento às atualizações para que sua didática esteja sempre em concordância com a realidade e as mudanças dentro do contexto de seus estudantes. As reflexões ditas pela autora acima são cruciais para uma autoavaliação contínua da prática aplicada em sala de aula, a qual precisa estar na perspectiva inclusiva e antirracista, conforme legislação vigente, ressaltando que não apenas como conteúdos lançados, muitas vezes, sem contextos ou em específica data de comemoração ao movimento negro ou como aspecto folclórico.

Nessa perspectiva, questioneei às professoras da escola quais metodologias elas têm aplicado e suas dificuldades na realização de seu trabalho docente, considerando os fatores étnico-raciais e a inclusão escolar. A Professora Orquídea descreve

*Sempre que possível uso metodologias interdisciplinares, onde seja possível o aluno se identificar e não ter o sentimento de exclusão, como por exemplo usando a técnica de debates e observação cotidiana, onde os mesmos possam contribuir com suas experiências sociais e empíricas.*

Acredito que essas metodologias aplicadas pela professora acima sejam promissoras, ainda que simples. Trazer para a aula debates sobre o tema, com certeza, fomenta a reflexão, estimula a participação dos estudantes e os incentiva a pesquisarem sobre os assuntos em foco. Inclusive, em sua dissertação sobre a discussão e debate em aulas de História, Anabela Milheiro

(2017) aponta como esse tipo de metodologia agrada a grande parte dos discentes, gerando maior organização, participação e um ambiente aberto, propício à reflexão.

Além disso, sendo algo próximo deles, considerando suas experiências, como a professora falou, tendo em vista a própria identidade afro-brasileira, bem como a convivência com os pais e familiares que devem repassar oralmente, através da tradição e cultura, sobre a história e memórias do povo negro, proporciona um debate com maior propriedade.

Por estarem em comunidade quilombola, as professoras sentem maior necessidade em incluir de fato no currículo a educação antirracista e inclusiva. É o que apontam os depoimentos das professoras Araçá e Munguba, respectivamente

*A gente procura pesquisar, trazer atividades voltadas para a inclusão e cultura quilombola, principalmente porque recebemos muitos estudantes de fora do quilombo.*

*Temos que trabalhar nessa perspectiva, se não trabalhar estaria mascarando o meu fazer. (18/03/2024).*

Tendo em vista as respostas dadas pelas professoras, observo a dificuldade em falar concretamente nas estratégias que utilizam no seu dia a dia, na perspectiva inclusiva e antirracista. Acredito que tal dificuldade coincide com a própria dificuldade de inserir essas metodologias, por falta de formação continuada específica.

Inclusive, essa minha interpretação não foge à lógica, ou denota mera especulação quando lemos demais respostas dadas pelas professoras, ao se deparar com a diversidade de estudantes, que apresentam resistência à identidade e cultura dos próprios professores, aparentemente, um preconceito sociocultural/ religioso, em razão da religiosidade

*Minha maior dificuldade é fazer a interligação as culturas e religiões dos estudantes, porque fica difícil você trabalhar com estudantes da área urbana e de outros bairros próximos que estudam na escola e já vem com uma carga cultural diferenciada, a religião também é um problema pois temos muitos estudantes evangélicos que não aceitam nossa forma e jeito de ser [...] Recursos e equipamentos que dê condições para desenvolvermos nosso trabalho. E a formação continuada de forma permanente nas escolas. (PROFESSORA CATTLEYA)*

*A questão do material didático é crucial, pois é muito difícil achar material didático em nosso contexto regional. (PROFESSORA ARAÇÁ)*

*Os livros e materiais didáticos não são adaptados para nossa realidade (região), geralmente vem com exemplos [...] objetos de outros lugares, que muitas vezes os estudantes desconhecem (PROFESSORA MUNGUBA)*

A ausência de preparação profissional e de uma infraestrutura adequada, bem como de recursos didáticos permeiam as reclamações praticamente na totalidade das respostas das professoras, deixando evidente a importância e validade da formação continuada na perspectiva

inclusiva e antirracista que me proponho a realizar através desse trabalho de pesquisa, em busca de melhores resultados no ensino e gerando aprendizado e informação para as professoras da escola quilombola.

Antes de adentrar ao campo da pesquisa, investigando estratégias e metodologias antirracistas e inclusivas de baixo investimento e acessível para as docentes, destaco algumas das inspirações descritas pelo Portal Lunetas, um portal de jornalismo que propõe para famílias, disseminando informações, contação de história, propor reflexões e inspiração de atitudes para olhares múltiplos das muitas infâncias no país. As inspirações a seguir são apresentadas pela autora Cecília Fernanda Lima (dez/2023), quais sejam:

- (a) Aulas com brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros em várias disciplinas;
- (b) Cardápio da merenda preparado com ingredientes ou pratos de influência africana;
- (c) Leituras de autores negros, a fim de enfatizar personalidades negras regionais e nacionais;
- (e) Produção do “censo da diversidade”, para que a escola reconheça o pertencimento étnico-racial de estudantes e trabalhe temas no bairro ou na cidade;
- (e) Atividades artísticas e expositivas para os estudantes explorarem de forma criativa a temática (teatro, dança, música, seminários);
- (f) Formação continuada à toda equipe escolar, para evitar constrangimentos em situações do dia a dia e ter espaço seguro para diálogos;
- (g) Exibição de filmes que tratam sobre o tema e debate entre os professores;
- (h) Priorizar materiais escolares que promovam educação antirracista, como giz de cera com cores de diferentes tons de pele.

As inspirações coadunam com o que dispõe a Lei nº 10.639/03, em seu art. 26 A, o qual estabelece que

Art. 26-A. 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.  
(Brasil, 2003)

As ideias citadas acima são excelentes inspirações para os professores que se propõem a buscar uma educação mais inclusiva e antirracista, atendendo às políticas educacionais e realidade de estudantes quilombolas. As contribuições, nesse sentido, valorizam o povo afro-brasileiro e a prática pedagógica, e o melhor, não exigem recursos tecnológicos, uma vez que a escola em foco não dispõe desse meio. A prática pedagógica precisa apropriar-se do contexto histórico-social e cultural, daí a importância de o docente estar em contínua formação, como apontam Aline Andreoli, Márcio Malavolta e Rosa Rosado (2012, p. 187)

O educador, de fato, é aquele que vive profundamente uma experiência histórico-social e cultural, apropriando-se, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem essa experiência. O conjunto das atividades que se oferece/constrói no ambiente escolar – o lugar da escola e das relações que nela acontecem – não é composto por elementos neutros, mas por dimensões integrantes e constituintes do processo ensino-aprendizagem. Essas dimensões são decisivas para que esse processo ocorra verdadeiramente.

É preciso pensar numa prática pedagógica contínua, já que educação antirracista e inclusiva não são efetivadas em uma aula ou em um ano, mas em todas as práticas, em todas as atitudes, nas falas, nos valores, é preciso, portanto, fortalecer a História e cultura afro-brasileira, em engajamento coletivo, para se destrinchar a intolerância religiosa e o comportamento preconceito e racista velado e estrutural.

#### **4 ESPECIFICIDADES DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO**

Como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2002, p. 169).

Com o pensamento de Celso Vasconcellos (2002), sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), dou início a esta quarta seção, considerando que o presente estudo foi realizado em uma Escola Quilombola Estadual situada na área rural do município de Macapá, Amapá, um território marcado pela resistência e preservação da cultura afro-brasileira e, tendo em vista a escolha desse local se justificar por sua relevância nas discussões sobre educação inclusiva e antirracista, uma vez que a comunidade quilombola enfrenta desafios como a desigualdade social, o racismo estrutural e a marginalização histórica de sua identidade cultural. O objetivo desta seção é explorar as especificidades da escola lócus de pesquisa na promoção de uma educação inclusiva e antirracista.

Nesse contexto, a formação de uma educação que valorize a diversidade e combata as formas de exclusão é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam equidade. Para tanto, serão explorados os fatores históricos que levaram à criação da escola, seu funcionamento, o papel do projeto político-pedagógico na promoção de uma educação inclusiva e antirracista, e a dinâmica da comunidade escolar, destacando como esses elementos se interconectam para transformar a vivência educacional dos estudantes quilombolas.

#### 4.1 HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO

A Escola Estadual Quilombola José Bonifácio tem um histórico peculiar, pois sua função social como instituição escolar antecede a sua própria criação. Conforme apontam os dados históricos (Projeto Político Pedagógico, 2022), a instituição já funcionava desde o ano de 1945, onde atualmente é o museu da comunidade. Na época, era uma casa de uma família que cedeu o espaço para a realização das aulas.

Contudo, como estão nos dados históricos, conforme o PPP (2022), ao chegar à comunidade, o mineiro Antônio Carlos Cândido se deparou com um percentual elevado de analfabetismo, iniciando, a partir daí uma longa trajetória em defesa da identidade e dos valores tradicionais da comunidade, assim como do fortalecimento da educação quilombola, buscando junto às autoridades uma educação de qualidade.

De acordo com os dados colhidos em entrevista com o autor Moisés Bezerra, Antônio Carlos Cândido foi um dos principais articuladores na implementação de uma educação voltada para as necessidades da comunidade e em 1948 foi criada uma escola na então comunidade, denominada de Escola Agrupada do Curia-ú. Somente em 23 de janeiro de 2001 que a referida instituição foi registrada como Escola Estadual José Bonifácio, nome dado em homenagem ao primeiro político que se destacou por integrar a ecologia ao projeto de construção da nação, quem também se posicionava contra a escravidão e defendia o uso racional dos recursos naturais.

A EEQJB atende aos estudantes do 2º ao 9º ano, tanto da comunidade do quilombo, quanto aqueles que vivem em bairros próximos, não quilombolas. Ela foi criada pelo Decreto nº 0197-GAB, em 23 de janeiro de 2001, a Escola Estadual Quilombola José Bonifácio atua na Educação Básica, no nível de Ensino Fundamental, conforme a Portaria nº 301/10-SEED. Ela é mantida pelo Governo do Estado do Amapá e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, orientando-se pelo seu Projeto Político Pedagógico todas as suas ações, consoante à legislação educacional vigente (LDB, em seu artigo 12), *in verbis*

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;  
[...] (Brasil, 1996)

Salienta-se que a Escola, embora esteja localizada em uma área rural, acaba sendo afetada por questões da zona urbana. Em virtude do crescimento populacional na zona urbana

do município de Macapá, por exemplo, a EEQJB recebe estudantes de bairros do entorno da vila de Cria-ú. Nesse sentido, as diversidades raciais e culturais tornam-se temas ainda mais relevantes, tanto nas práticas pedagógicas, quanto para a comunidade escolar como um todo, sendo importante apreciar a inclusão e participação de todos nos segmentos educacionais. Segundo Adrielma Bronze (2022, p. 7)

[...] a Escola Quilombola José Bonifácio - tem sido um agente provocador de mudanças no ambiente escolar e na comunidade. Assim sendo, a pesquisa vem identificar entre as ações aquelas que dialoguem com o empreendedorismo social analisando sua contribuição para o fortalecimento do desenvolvimento local, promovendo mudanças de forma significativa para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao longo do tempo, a Escola passou por diversas gestões, que auxiliaram para o crescimento e desenvolvimento do funcionamento da instituição e trouxeram melhorias à comunidade. Essa mutabilidade também interfere, positivamente, na continuidade de alguns projetos específicos, além de novos que advém de outros olhares que buscam também a facilitação e transformação da vida dos moradores locais.

**Figura 25** - Escola Estadual Quilombola José Bonifácio



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Essa transformação local e escolar condiz com a visão e objetivo propostos pela Instituição, que visa, entre outras palavras, “Oportunizar a formação intelectual e humana a toda a comunidade escolar e (extraescolar) na perspectiva de formar sujeitos críticos, investigadores permanentes da realidade local [...]” (PPP, 2022, p. 23). É o que evidencia o trabalho de Adrielma Bronze (2022) ao falar do empreendimento promovido por projetos da Escola que fortalecem o capital humano e social de Cria-ú, bem como mantém as tradições e costumes

ancestrais, desenvolvendo conhecimento e agregando avanços sustentáveis para os quilombolas do território.

#### 4.2 FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO

A escola, como reflete a tese de Josélia Fonseca (2011) é um dos principais pilares da formação cidadã, nesse sentido, a cidadania é um projeto educacional que se organiza de maneira a promover não apenas o ensino formal, mas também a construção de valores sociais. Seu funcionamento depende de uma gestão que articula diferentes setores, desde a direção e coordenação pedagógica até o corpo docente e a comunidade escolar, com o objetivo de criar um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a EEQJB está inserida em área de proteção ambiental e tem seu funcionamento em prédio do Governo do Estado do Amapá, atendendo a 266 estudantes, distribuídos em oito turmas entre o 1º e 9º ano, do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e à tarde. Segundo o PPP (2022), embora alguns estudantes apresentem distorção idade/série, o público-alvo da instituição é de estudantes com 6 a 18 anos, sendo a maioria residentes da comunidade de Cria-ú.

No que tange à estrutura física da escola, considera-se bastante precária. A coordenadora pedagógica, inclusive, informou que “há muitos anos a escola precisa de reforma, além de melhorias nos equipamentos, recursos didáticos e instalações”. Observa-se que nem todas as salas são climatizadas e a iluminação é inadequada, resultando em ambientes fechados e escuros. De acordo com o PPP (2022, p. 12), as “instalações elétricas não suportam os equipamentos como centrais de ar e computadores do ambiente escolar”. O quadro abaixo é o demonstrativo das dependências da escola.

**Quadro 3** - Demonstrativo das dependências da escola.

<b>Dependências</b>	<b>Quantidade</b>
Diretoria	1
Secretaria escolar	1
Coordenação pedagógica	1
Sala de professores	1
Biblioteca	1

Sala de Multimídia / Planejamento	1
Sala de aula	7
Sala de leitura	1
Sala de AEE	1
Sala de recomposição	1
Depósitos	3
Quadra Poliesportiva	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Sanitário para funcionários	3
Sanitário para os alunos	3

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da EEQJB (2022)

No que se refere aos recursos e equipamentos, a escola possui:

- 04 computadores;
- 1 notebook;
- 03 impressoras;
- 1 projetor de multimídia;
- 1 caixa amplificadora;
- 157 étnico-raciais;
- 484 entre revistas, jornais, atlas e mapas;
- 6.214 Livros didáticos, paradidáticos, dicionários, coleções e manuscritos;
- 50 jogos educativos.

Já no que tange aos recursos humanos, a escola conta com:

- 1 diretor;
- 2 coordenadores pedagógicos;
- 6 professores no Ensino Fundamental I;
- 14 professores no Ensino Fundamental II;

- 8 professores em outros setores, como na coordenação pedagógica, assessoria pedagógica, biblioteca e sala de leitura.

Ressalta-se que em conversa recente com a coordenação da escola, a coordenadora informou que muitos desses nove professores acima descritos estão aguardando o processo de aposentadoria, ou seja, provavelmente, em breve a escola precisará de novos profissionais para executar as funções destes que logo mais se ausentarão em vista do curso para a inatividade.

#### 4.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2022- 2029)

Com a missão de criar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo que eles participem ativamente de seus contextos familiares e sociais, destacando o respeito a si mesmos, aos outros, à natureza, valorizando a identidade racial e a herança cultural.

Consoante aos valores de reafirmação, respeito, excelência, disciplina e parceria, o PPP da EEQJB tem por fundamento a formação de cidadãos críticos e ativos em sua comunidade para oportunizar a igualdade e superar eventuais desigualdades sociais, através de novos saberes, acumulados aos conhecimentos e conteúdos históricos enraizados.

Nesse aspecto, em que pese a escola busque adequar-se às mudanças sociais, tecnológicas e aos progressos científicos, a dinâmica da atualização e as estruturas disponíveis obsoletas torna essa adaptação extremamente desafiadora. Acredita-se que o ensino e aprendizagem precisam ser significativos, devendo, portanto, serem humanizados e concretos. Como acentua José Libâneo (1994, p. 69) “a difusão de conteúdo é a tarefa primordial da escola, não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”.

John Dewey, o educador e psicólogo norte-americano amplamente conhecido como influenciador da educação progressista, expressa em suas obras que a escola tem o papel de preparar o indivíduo para viver em sociedade. Em sua obra sobre “Democracia e Educação”, o autor fala Educação é vida, e não uma preparação para a vida futura. O ensino deve partir da experiência concreta do aluno, conectando o conteúdo com as vivências e o ambiente em que ele está inserido (Dewey, 2018). Na mesma linha entende Paulo Freire (1987, p. 29), que diz

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Pesquisa implica mudança, busca, compreensão e incorporação da realidade.

É considerando os termos acima dos autores que a EEQJB, como escola em território quilombola, imprime em seu currículo a identificação da diversidade negra, desenvolvendo projetos e estratégias inclusivas e mantendo uma política de ações afirmativas, combatendo o racismo e a discriminação. Conforme dispõe a Resolução nº 025/16 – CEE/AP,

Art.11 – A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- III – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- IV – valorização da diversidade étnico-racial;
- V – respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ademais, as ações e metas que norteiam o PPP da escola são vinculadas ao projeto existente “Cria-ú Mostra a Tua Cara”, destacando-se alguns como o Projeto Conviver; o Projeto de Jardinagem e Horta Doméstica; o Projeto Educacional Cooperativo e o Plano de Ação para a Biblioteca e sala de leitura. Alguns destes projetos buscam incorporar e adequar-se às legislações vigentes, em virtude de a Escola ser classificada como escola rural, já que, além de parte das famílias serem agricultores, a instituição está situada em local de proteção ambiental.

Desse modo, com base no comprometimento de práticas para a construção de uma sociedade justa e sustentável e nas disposições da Lei 9.795/1999, a escola tem incluído no currículo a Educação Ambiental. No artigo 28 da LDB 9.394/96 estabelece que:

Art. 28 Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente.

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais realidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural [...] (Brasil, 1996)

Assim sendo, em conformidade com a Lei, a EEQJB busca atender suas especificidades no currículo e nas práticas pedagógicas. No que tange ao currículo escolar, este está estruturado numa educação que valorize a pluralidade cultural, a identidade quilombola e a inclusão social, em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Amapá.

A educação é vista como um meio de transformação social, e o currículo tem um papel central na promoção dessa transformação, ao conectar o aprendizado formal com a cultura e história locais, especialmente a história afro-brasileira e africana, como previsto na Lei 10.639/03. Como acentua Paulo Freire (1996, p. 67) a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

Um dos pilares do currículo é a inclusão de conteúdos que valorizem a cultura quilombola e afro-brasileira. O currículo é adaptado para integrar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas, reforçando a importância da identidade étnica e do patrimônio cultural da comunidade. Projetos como “Curiaú Mostra a Tua Cara” utilizam a vivência cultural dos estudantes, abordando temas como a terra, a religiosidade e a organização comunitária, e são fundamentais para a integração do conteúdo acadêmico com as tradições locais.

As disciplinas tradicionais, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, são abordadas de maneira interdisciplinar, permitindo que os estudantes façam conexões entre os conteúdos e suas próprias experiências. Em Língua Portuguesa, por exemplo, há um foco no desenvolvimento da capacidade crítica e na valorização da diversidade linguística. Já em História, a ênfase está no reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e quilombolas para a formação da sociedade brasileira.

**Figura 26** - Composição de mesa, figuras negras da sociedade e da comunidade quilombola do Cria-ú no projeto “Cria-ú Mostra Tua Cara” (2023).



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2023)

O currículo da escola também é orientado para o desenvolvimento de competências gerais e específicas, conforme a BNCC. Essas competências incluem a valorização dos

conhecimentos históricos e culturais, o exercício da curiosidade intelectual, o uso de diferentes linguagens (verbal, visual, digital), e a promoção de atitudes de respeito à diversidade e ao meio ambiente.

Os temas transversais também foram incorporados. A saúde, ética, pluralidade cultural e meio ambiente são abordados em todas as disciplinas de forma integrada. Esses temas são considerados essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. É preciso salientar que esse currículo está em constante adaptação e avaliação, com vistas às particularidades da comunidade e adequação às necessidades dos estudantes.

O PPP é claro em afirmar que a escola realiza encontros pedagógicos e oficinas com professores para discutir o planejamento e a implementação das atividades curriculares, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e adequado à realidade local. As práticas pedagógicas são revisadas periodicamente para assegurar que o currículo esteja alinhado com os objetivos educacionais e sociais da escola.

A parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar. Afinal, por que até hoje em pleno século XXI a escola reclama da pouca ou insignificante participação da família na escola, na vida escolar de seus filhos? Seria uma confusão de papéis? Onde estaria escondido o ponto central desse dilema que se arrastam anos e anos? (Garcia, 2006, p. 12)

Sobre o mesmo assunto descreve Rejane Baggio (2010, p. 72), afirmando: “o desempenho escolar da criança varia conforme práticas educativas familiares positivas ou negativas são preponderantes em sua educação”. Essa também é a percepção do trabalho de Patrícia Santos e Sônia Graminha (2005, p. 217) que, ao investigarem histórico de desenvolvimento de um grupo de crianças, confirmaram que as crianças com materiais e estímulos em casa, bem como aquelas que tinham as mães mais ativas na escola apresentaram bons níveis de rendimento, enquanto as crianças com menos estímulo e com pais de baixa escolaridade apresentaram número maior de adversidades.

Diante do exposto, é relevante compreender que o ser humano é complexo e toda a sua bagagem de vida vai influenciar seu desempenho escolar, como também influenciará as demais áreas de sua vida. Por fim, a escola também trabalha com um enfoque inclusivo, respeitando e valorizando a diversidade dentro da sala de aula, haja vista a presença de estudantes que não são remanescentes quilombolas. Dessa maneira, há maior integração, fomento ao respeito e a

não discriminação, uma aprendizagem significativa, ponto-chave nas práticas pedagógicas da escola.

#### **4.3.1 Do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ)**

Em visita à instituição para entrevista com a coordenação em busca de informações sobre o planejamento, produção e implementação do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), optou-se pela gravação das respostas. A entrevistada foi a coordenadora pedagógica, que nos recebeu e compartilhou informações importantes sobre o assunto do PPPQ, sobre os desafios de sua elaboração conjunta e implementação e a lacuna dentro do sistema para sua consolidação.

Nesse aspecto, a coordenadora informou que ouviram falar pela primeira vez sobre o tema em uma formação. Na tentativa de alinhar o Projeto, a escola chegou a descrever alguns pontos, mas ao encaminhar à SEED, tiveram uma devolutiva dizendo que a nomenclatura estava equivocada.

Em encontro de gestores quilombolas, em formação docente no ano de 2023, a gestão escolar buscou dirimir as dúvidas sobre o projeto tendo como resposta que vigorava a obrigatoriedade de PPPQ nas escolas quilombolas. Entretanto, nas palavras da entrevistada, aparentemente, nenhuma escola no estado do Amapá tem PPPQ.

*O que tem mesmo é PPP, mas lembrando que as escolas vão fazer como uma escola quilombola. O currículo é, tem que ser quilombola. A diferença é essa da nossa escola [...] Até agora, na verdade, a gente está com uma lacuna aqui [...] Já era para ter sentado com os professores para ver como está, para avançar o PPPQ.*

Como visto, a EEQJB busca inserir no currículo às especificidades da comunidade quilombola, entretanto, ainda vê entraves para a sua elaboração. Como pesquisadora, observei a importância do documento para permear as ações escolares e verificar, posteriormente, como está o avanço e efetivação prática do fazer pedagógico. Além disso, pela fala da coordenadora, inferi que há necessidade de diretrizes oficiais para a realização deste documento.

Dentre os desafios para avançar sobre o Projeto e as demandas não atendidas, especialmente a instauração do Conselho Escolar, a escola sofre com a interferência da política partidária, que acaba burocratizando o andamento e deliberação da validade de ações e do PPPQ da instituição, burocracia ainda mais acentuada diante da alternância de poder e “cadeiras” políticas.

Outro fator questionado foi a importância do PPPQ para a escola e sua relação com as Secretarias de Educação. Segundo a coordenadora pedagógica “[...] a Secretaria exige um feedback da escola sobre o Projeto a cada dois anos, mas o próprio PPP estava inacabado, sem constar a linha teórica que a escola utiliza, as menções de novas legislações, a instituição do Conselho Escolar Democrático e a pauta do PPPQ”.

#### 4.4 A COMUNIDADE ESCOLAR

De acordo com os dados do PPP (2022), a comunidade adjacente à Escola é composta por aproximadamente 3.000 habitantes, majoritariamente de origem afro-brasileira e com predominância negra. A religião predominante é o Cristianismo, especialmente o Catolicismo, com celebrações tradicionais de santos padroeiros, embora haja também pequenos grupos de outras crenças como Protestantismo, Espiritismo e Umbanda. As danças culturais principais são o Batuque e o Marabaixo, sobressaindo o Batuque como identidade da comunidade do Cria-ú.

O documento também informa que, quanto à educação, a comunidade apresenta variações no nível de escolaridade, com avanços no ensino superior após a chegada de um polo da Unifap oferecendo o curso de Letras. No entanto, ainda há desafios em relação à motivação para a conclusão do ensino médio, especialmente entre jovens e adultos. Apesar de avanços educacionais com a chegada de unidades municipais e federais, o analfabetismo ainda persiste na comunidade, especialmente entre os mais idosos. A tradição local é mantida, como o uso do latim em festas religiosas.

Ademais, as moradias predominantes são de alvenaria, refletindo a modernização da comunidade, embora se questione o impacto dessa mudança na preservação cultural e ambiental. As principais atividades socioeconômicas são a agricultura familiar e a pecuária em pequena escala, além de comércio, serviços domésticos e docência. A falta de opções de lazer e recreação contribui para a vulnerabilidade social, especialmente entre os jovens, que buscam essas atividades fora da comunidade, aumentando os riscos sociais. Essas dificuldades afetam diretamente a escola e seu entorno.

### **5 PRODUTO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP**

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1997, p. 20).

Paulo Freire (1997), ao abordar a formação de professores, traz o conceito de formação permanente como uma necessidade intrínseca ao ser humano em “acabamento”, ou seja, em constante aprendizado para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, inicio esta quinta seção descrevendo as ações de formação continuada voltadas para as professoras dos anos iniciais da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, contemplando as demandas identificadas pelos docentes a partir da coleta de dados. O objetivo é contribuir colaborativamente nas trocas de experiências entre os (as) professores (as), promovendo a efetivação de saberes e práticas pedagógicas sob a perspectiva inclusiva e antirracista.

A partir da oficina pedagógica com o tema “Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais na Perspectiva Inclusiva e Antirracista: Saberes e Práticas Pedagógicas no Contexto da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, no Quilombo do Cria-ú/AP”, buscou-se propor estratégias pedagógicas, com base na realidade encontrada, para atender aos anseios e demandas dos docentes na produção de um Guia Metodológico. Com isso, objetivou-se disponibilizar metodologias e estratégias que promovam práticas inclusivas e antirracistas, atendendo às necessidades de todos os estudantes e fomentando uma reflexão coletiva, de caráter teórico-prático, sobre as percepções e práticas relacionadas à Educação Inclusiva e Antirracista na instituição escolar.

Desta forma, a seguir esclarecemos como se deu o delineamento e execução do produto educacional na instituição, que inicialmente teve o intuito de sensibilizar os professores, sobre a importância da formação continuada em serviço. Para assim, proceder com a execução Produto Educacional como parte integrante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UNIFAP, com a linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

## 5.1 DELINEAMENTO E EXECUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para iniciar o delineamento do produto educacional na Escola Quilombola José Bonifácio no início de março do corrente ano, ministrei uma palestra aos professores com duração de 4 horas, com o tema “A Educação Especial e inclusiva no ambiente escolar” e contei

com a presença de um palestrante convidado, o psicólogo e Dr. Claudio Afonso Soares que trouxe como tema “A importância da Learnability no processo de inclusão escolar”. Desta forma, iniciamos com uma dinâmica de socialização, e seguimos com uma manhã repleta de conhecimento e trocas de experiências relevantes a formação docente.

**Figura 27** - Palestra inicial com os professores da escola EQJB



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Salientando que a palestra tinha um planejamento inicial com duração de 2 horas, mas durante sua execução observou-se o quanto os professores almejavam por esse momento, com manifestações de interesse pelos temas abordados. Com isso, foram surgindo diálogos, discussões e trazendo à tona a carência de uma formação continuada sobre o processo de inclusão no contexto da escola quilombola.

Ademais é relevante que os docentes sejam ouvidos, pois compreendem os desafios do cotidiano escolar e anseiam uma formação a partir de suas realidades. A proposta formativa foi organizada de forma híbrida, com encontros presenciais e online através da Plataforma Googlemeet, esse formato foi estabelecido pelos próprios professores por ser um recurso facilitador, em relação a questões de disponibilidade de tempo em relação as aulas em dois turnos.

Dessa forma, a oficina se deu em encontros presenciais com duração de 12 horas e 18 horas de encontros online totalizando 30 horas aulas. No formato digital, foram postados no grupo de WhatsApp materiais de estudo, com a intenção de facilitar a comunicação com as professoras. A oficina organizou-se com aulas expositivas, discussão do texto, análise e discussão de vídeos, estudo dirigido, o uso de recursos didáticos e materiais pedagógicos.

A partir da oficina pedagógica para a “Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais na Perspectiva Inclusiva e Antirracista: saberes e práticas pedagógicas no contexto da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio no Quilombo do Cria-ú/Ap”, objetiva-se contribuir com a efetivação da proposta, nas trocas de experiências entre os professores (as) e garantia de ações práticas inclusivas e antirracistas voltadas ao contexto de uma escola quilombola. Assim como, oportunizar formação continuada através da autonomia de estudo, análise crítica da realidade, socialização e troca de experiências.

**Figura 28** - Oficinas presenciais na Escola José Bonifácio



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira (2024)

Desta forma, no primeiro encontro presencial foi tratado sobre a Introdução a Educação Inclusiva no Brasil e os aspectos legais para a Educação Inclusiva e antirracista: Fornecendo informações importantes sobre a legislação para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade racial e as necessidades educacionais especiais dos estudantes.

No segundo encontro foi sobre a Educação Escolar Quilombola na Perspectiva da Educação Inclusiva, abordando as especificidades da educação em comunidades quilombolas, com foco na inclusão e na valorização da cultura e identidade afro-brasileira. Propondo estratégias e abordagens pedagógicas para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade racial e as necessidades educacionais especiais.

**Figura 29** - Oficinas presenciais na Escola José Bonifácio



Fonte: Jusse Raquel (2024)

Figura 30 - Oficinas presenciais na Escola José Bonifácio



Fonte: Jusse Raquel Oliveira (2024)

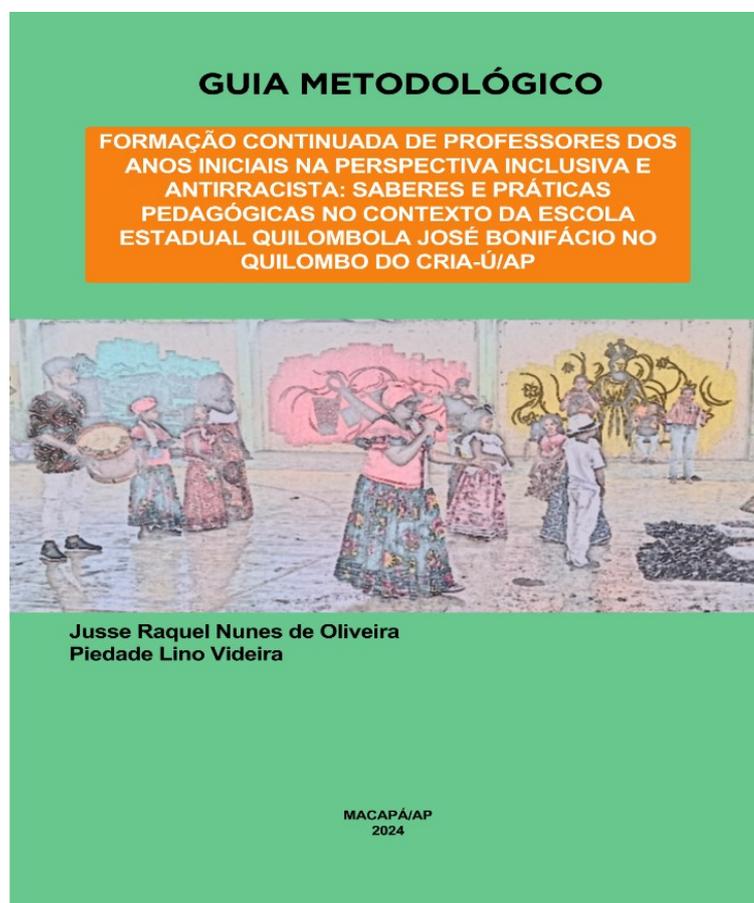
E o terceiro encontro abordou sobre as Práticas Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Inclusiva e antirracista, onde propôs apresentar metodologias e práticas pedagógicas que podem ser aplicadas para promover uma educação mais inclusiva e antirracista no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, todas as ideias das professoras, em conjunto com a pesquisadora foram delineadas para que, de que forma poderiam trabalhar em suas aulas.

A adesão dos professores foi bastante significativa e nos aproximou, por meio das reflexões e contribuições de diferentes pontos de vista, que tinham o objetivo comum o aprimoramento da prática docente.

Como produto final da oficina, foi construído um “Guia Metodológico” com o Tema: “Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais na Perspectiva Inclusiva e Antirracista: saberes e práticas pedagógicas no contexto da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio no Quilombo do Cria-ú/Ap”, com assuntos relacionados ao tema e de acordo ao que foi proposto

nas oficinas, assim o guia contempla dicas de leitura, vídeos, sugestões de atividades, temas de trabalho que poderão ser utilizados pelos docentes em sala de aula com toda a turma.

**Figura 31** - Capa Produto Educacional, Guia Metodológico



**Fonte:** Jusse Raquel Oliveira(2024)

Figura 32 - Sumário do Guia Metodológico



The image shows a green background with a white table of contents. At the top left, the word 'Sumário' is written in large white font. To its right is a small photograph of a dirt path leading through a colorful archway. At the bottom left, there is another small photograph of a school building with a blue fence. The table of contents lists various sections and their corresponding page numbers, with some entries underlined.

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>INCLUSÃO E DIVERSIDADE RACIAL NAS ESCOLAS: VALORIZANDO AS DIFERENÇAS</b>	<b>08</b>
<u>Relevância de um Trabalho Integrado entre Família e Escola</u>	<u>13</u>
<u>Dicas para trabalhar a temática</u>	<u>15</u>
<b>EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>	<b>18</b>
<u>Movimento Negro: A luta antirracista e por justiça social em nosso país</u>	<u>19</u>
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b>	<b>22</b>
<u>Educação escolar quilombola e educação cultural quilombola</u>	<u>24</u>
<u>A importância da formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva e antirracista</u>	<u>25</u>
<u>Por que a formação docente é essencial para uma educação escolar quilombola na perspectiva inclusiva e antirracista?</u>	<u>29</u>
<b>SUGESTÕES DE METODOLOGIAS</b>	<b>31</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>33</b>

Fonte: Jusse Raquel Oliveira (2024)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada me permitiu mergulhar profundamente nas práticas pedagógicas de inclusão e educação antirracista em uma escola quilombola. Ao longo do estudo, fui além da observação acadêmica, mergulhando nas dinâmicas reais do ambiente escolar e identificando os desafios enfrentados pelos professores. Fiquei particularmente sensibilizada com as dificuldades enfrentadas, especialmente por ser pesquisadora-parte do corpo docente.

O que mais me chamou a atenção foi a lacuna entre o que a legislação educacional prevê e a prática cotidiana nas escolas. Percebi que, além de uma formação continuada inadequada, os recursos disponíveis são escassos e os materiais pedagógicos nem sempre estão contextualizados com a realidade quilombola. Em resposta a esses desafios, um dos resultados mais gratificantes da pesquisa foi a criação, junto com os professores (as), de um guia metodológico colaborativo. Esse guia, que reúne estratégias inclusivas e antirracistas, tornou-se uma ferramenta prática para enfrentar essas deficiências e promover mudanças reais no ambiente escolar.

Ao longo do estudo, ficou claro que a formação continuada dos professores é essencial para a implementação eficaz de metodologias ativas que favoreçam a inclusão no contexto da educação quilombola. Como observei de perto a Escola, apenas seguir a legislação não é suficiente para garantir uma prática pedagógica que contemple as especificidades locais e culturais dessa comunidade. Isso se torna ainda mais evidente em um ambiente que carece de recursos básicos, o que torna fundamental o compromisso das políticas governamentais com a educação quilombola.

A ausência de uma arquitetura acessível, a carência de equipamentos tecnológicos e a falta de materiais pedagógicos adaptados criam barreiras significativas que impedem o pleno desenvolvimento da educação. Para que a inclusão seja uma realidade, é necessário que os governos, juntamente com as Secretarias de Educação e a gestão escolar, trabalhem para garantir a construção de escolas com estruturas físicas adequadas, respeitando as necessidades de acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Apesar dos desafios, como a falta de formação específica e de recursos adequados, há o esforço das professoras para adaptar suas práticas. No entanto, também ficou claro que ainda falta uma abordagem pedagógica sistemática que aborde, de forma efetiva, as necessidades desses estudantes. Isso só reforça a importância de uma formação continuada voltada para a inclusão e de um investimento maior em recursos pedagógicos adequados.

As docentes muitas vezes buscam adaptar as atividades pedagógicas de acordo com suas próprias experiências e conhecimentos adquiridos, mas, devido à falta de formação continuada específica para a educação inclusiva, essa adaptação nem sempre é suficiente para atender plenamente às exigências de cada estudante com deficiência. A inexistência de materiais didáticos adequados e de recursos tecnológicos que possam facilitar o aprendizado dessas crianças também agrava a situação, limitando as possibilidades de uma inclusão efetiva no ambiente escolar.

No que se refere às práticas pedagógicas relacionadas à educação antirracista, minha pesquisa destacou que as professoras da escola reconhecem a importância de abordar questões de raça e identidade cultural no contexto escolar quilombola. A Lei 10.639/03, que obriga a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, é um norteador importante, e as docentes tentam incorporar esses elementos em suas aulas.

Elas se esforçam para promover o reconhecimento e valorização da cultura quilombola, utilizando exemplos e referências culturais que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes. O ensino de conteúdos relacionados à história afro-brasileira e à luta contra o racismo também é uma preocupação constante, mas sua implementação enfrenta obstáculos práticos, como a falta de materiais didáticos e a escassez de tempo para aprofundamento desses temas dentro do currículo já sobrecarregado.

Ao longo das entrevistas, observações e vivências notei que as práticas antirracistas na escola tendem a ser mais visíveis em atividades extracurriculares, como projetos culturais (como o Projeto Cria-ú Mostra Sua Cara) e eventos comunitários, nos quais a identidade quilombola é celebrada e os estudantes têm a oportunidade de se conectar com suas raízes culturais. Porém, na rotina pedagógica diária, essas práticas nem sempre estão presentes de maneira estruturada e contínua.

O objetivo central do trabalho foi analisar como os professores dos anos iniciais, atuando no contexto da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva inclusiva e antirracista. Para isso, a pesquisa propôs a realização de oficinas formativas que visaram contribuir para a formação continuada desses professores, oferecendo subsídios teóricos e práticos que os ajudassem a lidar com as particularidades de uma escola quilombola.

O alcance da pesquisa em relação ao seu objetivo foi significativo, especialmente no que tange à criação de um "Guia Metodológico", que serviu como produto final e prático da investigação. Este guia foi construído no intuito de fornecer orientações pedagógicas concretas,

adaptadas às necessidades específicas da escola quilombola, promovendo a participação e inclusão de estudantes e fortalecendo o combate ao racismo no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa permitiu um olhar crítico sobre as práticas vigentes, revelando tanto os avanços quanto as limitações no campo da educação inclusiva e antirracista dentro da escola.

Sustento que a criação do guia metodológico demonstrou ser uma resposta concreta ao problema, uma vez que proporcionou aos professores ferramentas práticas para implementar as políticas educacionais. Nesse sentido, este estudo não apenas teorizou a importância da formação continuada, mas também atuou diretamente na capacitação dos docentes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática no ambiente escolar quilombola.

Embora tenha proporcionado uma contribuição significativa para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, é necessário reconhecer algumas das limitações da minha investigação. Primeiramente, o estudo foi conduzido em uma única escola quilombola, o que restringe a generalização dos resultados para outras escolas de comunidades semelhantes; e o número reduzido de participantes, que limita a profundidade dos dados coletados e as variáveis analisadas.

Diante dessas limitações, sem a intenção de esgotar o tema, recomendo novos estudos para aprofundamento da investigação sobre as práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas em diferentes escolas quilombolas e em outros contextos periféricos, ampliando o número de participantes e considerando as diversidades locais. Além disso, acredito ser relevante explorar a relação entre a formação continuada de professores e a efetiva transformação das práticas pedagógicas, considerando também o papel das políticas públicas e a eficácia das normativas legais, no contexto da educação quilombola.

Defendo, ainda, que a escola, de modo geral, mas aqui especialmente no contexto quilombola, deve ser vista como um espaço de desenvolvimento integral, onde o currículo não apenas reflete as diretrizes nacionais, mas, sobretudo, integra as especificidades locais, culturais e históricas da comunidade em que está inserida. No caso do lócus da pesquisa, a realidade dos estudantes está profundamente enraizada na identidade quilombola, marcada por uma rica herança cultural, religiosa e histórica que precisa ser reconhecida e valorizada dentro do ambiente escolar.

Como visto, a instituição de ensino não pode ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos desvinculados das experiências de vida dos estudantes. Ao contrário, ela deve funcionar como um espaço de valorização das identidades locais, promovendo um currículo que reflita as tradições e saberes da comunidade, implicando em trazer para a sala de aula as

histórias de resistência, a cultura afro-brasileira e as práticas que historicamente constituem a base da vida comunitária, como o Marabaixo e o Batuque, mencionados na pesquisa como elementos centrais da identidade cultural do Cria-ú.

Além disso, é essencial que a escola funcione como um espaço de formação crítica, capacitando os estudantes a reconhecerem as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e racismo, fornecendo-lhes, assim, ferramentas para enfrentar essas realidades. Desse modo, rechaçar todas as formas de exclusão e racismo é uma obrigação moral e pedagógica que deve permear todo o processo educacional.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos**. Formação de professores no ensino superior, 2019.

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem**. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Acesso em: 05 fev. de 2023.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; Almeida, Sandra Francesca Conte de. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. In: **Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão**, 2006.

AMAPÁ. (2015). **Resolução nº 26/2016-CEE/AP** de 02 de dezembro de 2015. Estabelece normas para criação e funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amapá e dá outras providências.

AMAPÁ. (s/a). **Referencial Curricular Amapaense - Educação Básica**. Disponível em: [https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/3\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL.pdf](https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/3_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

AMAPÁ. **Conselho Estadual de Educação do Amapá. Resolução CEE/ N° 025/2016** - Estabelece normas para criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombola, no âmbito da educação básica do estado do Amapá. Macapá-AP, 2016.

AMAPÁ. **Secretaria de Estado do Meio Ambiente. Plano de manejo da Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú**. Macapá: SEMA. 2007.

ANDREOLI, Aline de Abreu; MALAVOLTA, Márcio de Almeida; ROSADO, Rosa Maris. **Descobertas e desafios de uma formação pedagógica sobre a temática africana e afro-brasileira no espaço virtual**. EDITORA DA UFRGS, p. 187, 2012.

ANJOS, R. S. A. **Quilombos: Geografia Africana - Cartografia Étnica - Territórios Tradicionais**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009. 190 p.

ARAGÃO, Fernanda et al. A Tradição da Benção em Salvador. **Revista Intercom**, p. 16, 2011. Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2011/expocom/EX28-0390-1.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BAGGIO, Rejane Cristina. **Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar**. 2010. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/789332>. Acesso em: 17 set. 2024.

BAHIA, D. A.; NÓBREGA ROCHA, Rúbia Cristina Lima. **Dissertação de Rúbia Cristina Nóbrega - PPGREC**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wpcontent/uploads/2021/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-R%C3%BAbia-Cristina-Nobrega-PPGREC.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, v. 17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19403>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BECKER, H. S., & Geer, B. **Metódos em Pesquisa Social**. Quarta edição (1999): Editora HUCITEC. Disponível em: [https://csociais.files.wordpress.com/2014/05/becker-h\\_sobre-metodologia.pdf](https://csociais.files.wordpress.com/2014/05/becker-h_sobre-metodologia.pdf). Acesso em: 29 abril, 2023.

BENTES, Silvia Rejane Souza. A relação campo-cidade sobre uma análise do território quilombola a partir da comunidade remanescente da Lagoa dos Índios. **VII Semana de Arquitetura e Urbanismo. Mobilidade Urbana e Sustentabilidade: Por onde tu andas?**, SAU, 2018.

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos et al. **“Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”: as práticas culturais/religiosas afroindígenas do quilombo do Cria-ú e o currículo de ensino religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Amapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/451>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)] . **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. 2003. **Decreto Federal Nº 4.887** de 20/11/2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 02 de nov. 2024.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 11 de nov. 2024.

BRASIL, **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**, tipifica como crime de racismo a injúria racial. DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm). Acesso em: 11 de nov. 2024.

BRASIL, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)**. Desigualdades raciais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro n.41 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 1996**. Disponível em <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.196 de 19 de fevereiro de 2008**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial do Estado do Amapá n. 4210 de 14 de março de 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17576-ceb-2012-sp-689744736>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 nov. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 de nov. de 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2023.

BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. **Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários**. 2017. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Educação e Diversidades (MPED) – Jacobina. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/2f7cd4a7-94a5-44bf-a276-76e075de66cc> Acesso em: 07 dez. 2024.

BRITO, Ana Júlia Ribeiro Vieira de; DIAS, Hadassa Rodrigues; LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. Permanências e ressignificações: o ato de pedir a bênção na comunidade

quilombola de Vila Santa Efigênia e Adjacências. Conecte-se! **Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 6, n. 12, p. 147-162, 2022.

BRONZE, Adrielma Nunes Ferreira. **Educação do campo, empreendedorismo social e desenvolvimento local**: o caso da escola estadual quilombola José Bonifácio do Curiaú/AP. 2022. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/handle/jspui/6778>. Acesso em: 20 set. 2024.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 1-6, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e214220. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd#>. Acesso em: 20 set. 2024.

CANTO, Fernando. **A água benta e o diabo**. 2ª ed. Macapá: FUNDECAP, 1998.

CHAVES, João Marcos. **Seed disponibiliza cursos de formação continuada a educadores da rede pública**. Portal GOV. Macapá, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1603/seed-disponibiliza-cursos-de-formacao-continuada-a-educadores-da-rede-publica>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, p. 1-6, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> Acesso em: 12 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **RESOLUÇÃO n.º 510**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 20 fev.2023.

CUNHA JR., Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Texto de trabalho da disciplina de Etnia, gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendentes, 2006.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Ensino religioso no Amapá: intolerância contra as religiões de matrizes africanas. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, v. 9, n. 1, p. 259-280, 2017.

DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. **Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores**, p. 15-32, 2016.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1966 [1916].

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Ozymandias Press, 2018.

DOLHNIKOFF, Miriam. **José Bonifácio**. Editora Companhia das Letras, 2018.

DOS SANTOS OLIVEIRA, Edna. **Da tradição oral a escritura: a história contada no Quilombo de Curiaú**. 2006. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/366287>. Acesso em: 20 jul. 2024.

EDUCA, Canal Tudo. Caminhos para uma educação antirracista. **YouTube**, 10 jun. 2020. 03h e 28 min. Disponível em: <https://youtu.be/ihQxsZvbNH8>. Acesso em: ago. 2024.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva. Educação em direitos humanos como combate ao racismo estrutural. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9040>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FEIFEL, Bianca. **Educação antirracista: 20 anos da implementação da lei 10.639 nas escolas do DF**. Brasil de Fato, 17/05/2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/17/educacao-antirracista-20-anos-da-implementacao-da-lei-10-639-nas-escolas-do-df>. Acesso em: 06 abr. 2024.

FERNANDES, L.B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/181>. Acesso 02 jun.2024.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. **Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?**

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **Territorialidade quilombola do Sapê do Norte-ES: Contribuição da Geografia Agrária na identificação de territórios étnicos**. Disponível em: <[www.geografia.ffe.usp.br/inferior/.../agraria/.../artigos/Ferreira\\_SRB.pdf](http://www.geografia.ffe.usp.br/inferior/.../agraria/.../artigos/Ferreira_SRB.pdf)>. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Neliane Alves de. **“É uma questão de pele, é uma questão de cor, Curiaú mostra tua cara!”: a identidade cultural e institucional da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio**. Orientador: Piedade Lino Videira. 2023. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

GALBRAITH, M. W. **Adult Learning Methods**. Malabar: Krieger Publishing Company, 1998.

GARCIA, E. G.; VEIGA, E. C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 02 jun.2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte da pesquisa. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

GOMES, Francisco Marlon da Silva. **Memórias das danças do marabaixo e do batuque: cultura quilombola e corporeidade na comunidade do Curiaú em Macapá-AP**. 2012. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/180>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.

INCRA. **Títulos Expedidos às Comunidades Quilombolas**. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/titulos\\_quilombolas\\_nov\\_2021.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/titulos_quilombolas_nov_2021.pdf). Acesso em: 14 nov. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 12 nov. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação** [recurso eletrônico] ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2017.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**. São Paulo. Cortez,1994.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução / Sergio. Vasconcelos de Luna. São Paulo: EDUC, 1997. 108 p.; 18 cm. (Série Trilhas) 1 a edição:1996. Reimpressão: 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2004.

MARQUES, C. E. Direitos Territoriais ou Territórios de Direitos? Reflexões etnográficas sobre direitos étnico-territoriais quilombolas. In: **CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**, 11., 2011, Ondina. Anais... Ondina: Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307419128\\_ARQUIVO\\_ARTIGOVERSAOMAIODireitosTerritoriaisouTerritoriosdeDireitos.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307419128_ARQUIVO_ARTIGOVERSAOMAIODireitosTerritoriaisouTerritoriosdeDireitos.pdf). Acesso em: 29 fev. 2024.

MARTINS, Francisco André Silva; AMARAL, Felipe Bueno. ANTI-RACIST EDUCATION: Potentialities and Obstacles. In **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6305>. 2023. Acesso em: 29 fev. 2024.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Outra Amazônia: os santos e o catolicismo popular. **Norte Ciência**, v. 2, n. 1, pp. 1-26, 2011.

MILHEIRO, Anabela Ferreira et al. **Aplicação da Discussão nas aulas de História**. 2017. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/85508> Acesso em: 5 dez. 2024.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONCAU, Gabriela. (2022) Quilombolas no Amapá lutam contra despejo de comunidade que tem mais de um século. [24/11/2022], **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/11/24/quilombolas-no-amapa-lutam-contradespejo-de-comunidade-que-tem-mais-de-um-seculo>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MOTA, E. G. Diálogos Sobre Religiões de Matrizes Africanas: Racismo Religioso e História. **Revista Calundu**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/issue/view/911>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 5 ed, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kanbegele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03. Disponível em : <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. - 2ª ed. - Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor, 2002. Acesso em: 29 nov. 2024.

OLIVEIRA, Edna dos Santos. **Da tradição oral à escritura: a história contada no Quilombo de Curiaú**. 2006. Tese (Doutorado). [s.n.]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/366287>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; CAMPOS, Maria Aparecida Santos e. A gestão democrática de escolas quilombolas, indígenas, ribeirinhas e do campo e urbanas. **Faces da Educação II: A gestão escolar vista desde a perspectiva participativa, inclusiva e organizacional**, p. 80, 2022.

ONU, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2023.

PEREIRA, Marilda Leite et al. **Contribuição da Escola José Bonifácio para o fortalecimento da identidade cultural e territorial do quilombo do Curiaú**. 2016. [Dissertação de Mestrado, UFRRJ]. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3252/2/2016%20-%20Marilda%20Leite%20Pereira.pdf>. Acesso em: 28 abril, 2023.

PEREIRA, N. O. **Sahiré e o Marabaixo: Tradições da Amazônia**. Contribuição ao Primeiro Encontro Brasileiro de Folclore. 1951.

PINHEIRO, Angleson Pantoja. **“A cultura de mazagão velho e a festa de são Tiago das crianças são jóias raras”**: a construção da identidade cultural mazaganense a partir da festa

de São Tiago mirim, Mazagão Velho-AP. Orientador: Piedade Lino Videira. 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

PORFÍRIO, Francisco. Quilombolas. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/sociologia/quilombolas.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RATTS, Alecsandro J. P. **(Re) conhecer quilombos no território brasileiro**. In: FONSECA, Maria de Nazareth Soares (Org.) Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

REIS, L.A. **Trabalhando a autoestima de crianças negras no ambiente escolar: desfazendo preconceitos e estereótipos**. 2015, 42p. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Trabalho de conclusão de especialização em Educação e Relações Étnico – Raciais. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ADSKVU>. Acesso em: 10 fev. 2024.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Claudilene Maria da. Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação. **Revista Roteiro**, v. 6, jan-dez., p. e26312, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26312>. Acesso em: 10 fev. 2024.

REZENDE DA SILVA, Simone. **Negros na Mata Atlântica, territórios quilombolas e conservação da natureza**. 2008. 370 f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, june 2021. ISSN 2675-3294. Disponível em: <https://revista.ufr.br/revista/article/view/e20218>. Acesso em: 23 fev. 2023.

RODRIGUES, Ayodellê Abionná Silva; DE RESSUREIÇÃO, Sueli Barros. Dança e ancestralidade:(re) descoberta nos percursos identitários de mulheres negras professoras de dança afro-brasileira. **Psicologia e Saber Social**, v. 10, n. 1, p. 85-105, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/download/83388/50358/313080>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RODRIGUES, Efigênia das Neves B.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do Estado do Amapá. **Revista SILVA**, p. 12, 2011.

ROLIM, Maria Rita (2021). Tranças: além da estética uma forma de sobrevivência. [25/08/21] **Em Pauta: cultura e entretenimento**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/trancas-alem-da-estetica-uma-forma-de-sobrevivencia/#:~:text=%E2%80%9CAs%20tran%C3%A7as%20acabam%20tento%20um,pa%20serem%20levadas%20aos%20quilombos>. Acesso 15 nov.2024.

SANTOS, Edmea; CARVALHO, Felipe. Cibercultura e educação: experiências de pesquisa, docência e formação. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 01-14, 2020.

SANTOS, Josafá Ribeiro dos; GONÇALVES, Claudio Ubiratan. Resistência camponesa no quilombo e mocambo (PI): agricultura camponesa com prática de sustentabilidade. **Produção Acadêmica**, v. 1, n. 2, 2015.

SANTOS, Manoel Raimundo dos. **Referencial curricular amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNCC/AP**. 2020. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Amapá. Disponível em: [https://www2.unifap.br/ppged/files/2021/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MANOEL-RAIMUNDO\\_VERS%C3%83O-FINAL.pdf](https://www2.unifap.br/ppged/files/2021/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MANOEL-RAIMUNDO_VERS%C3%83O-FINAL.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 185-212, 2018. Acesso em: 18 maio. 2024.

SANTOS, Patrícia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, p. 217-226, 2005. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, Renato Emerson N. dos.; SANTOS, Ronald Coutinho. Desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de geografia: os conflitos na prática cotidiana de professoras (es). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. Ed. Especi, p. 78-108, 2020. Acesso em: 18 junh. 2024.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Estudantes Negros e com Deficiência: Uma Produção Social de Duplo Estigma**. [https://lume.ufrgs.br/discover?filtertype=author&filter\\_relational\\_operator=equals&filter=Scholz,%20Danielle%20Celi%20dos%20Santos](https://lume.ufrgs.br/discover?filtertype=author&filter_relational_operator=equals&filter=Scholz,%20Danielle%20Celi%20dos%20Santos). Acesso em: 12 abril 2023.

SILVA, André. **Governo do Amapá promove curso de formação para novos servidores da Educação**. Portal GOV, Macapá 08 jul. 2024. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0807/governo-do-amapa-promove-curso-de-formacao-para-novos-servidores-da-educacao>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, Ane Elyse Fernandes; CARNEIRO, Leonardo de Oliveira. Reflexões sobre o processo de ressemantização do conceito de quilombo. **Revista de Geografia-PPGEO-UFJF**, v. 6, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/18033>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, Inaiara Ferreira da; ARAÚJO, José Douglas de Abreu. Atividade de extensão antirracista: educação contra o preconceito e discriminação na escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2023.

SILVA, Jucilene Belo De Oliveira. A importância do território para as comunidades remanescentes quilombolas. **Anais do XIV ENANPEGE...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77716>. Acesso em: 15 abril 2023.

SILVA, Lo Ruama De Sousa; LIMA, Tiago. Caminha de. Desafios da educação inclusiva no ensino regular do 6º ao 9º ano em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Porto Grande, estado do Amapá. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 2, n. 1, p. 81-106, 2022.

SILVA, Maria do Carmo Lobato. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola.** Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13428/SILVA%20\\_%20Maria%20do%20Carmo%20Lobato%20da\\_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13428/SILVA%20_%20Maria%20do%20Carmo%20Lobato%20da_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y). Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, Maria do Socorro Mereira. **Educação escolar quilombola: revisão sistemática de dissertações e teses no período 2010-2020.** Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/producao-turma-mestrado/turma-2020/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SILVA, Ricardo Viana e. **Educação inclusiva no ensino fundamental II do Sistema Organizacional Modular de Ensino do Estado do Amapá.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/abda0c9c6dd50bf3501fba404b085ff0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Sebastião, M. **Curiaú: sua vida, sua história.** Macapá: FUNDECAP, 2000.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira.** 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005. [Ilustrações de Olavo Cavalcanti].

SOUSA, Adam Benedito do Carmo de. **O professor e os desafios na perspectiva da educação inclusiva: as experiências no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Campus Macapá.** 2021. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/10039>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. Território e identidade. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas**, v. 1, n. 6, p. 126-147, nov. 2007.

SOUZA, Edílson. **Curso de história da África.** Recife: UFPE, 2000.

SOUZA, João José do Nascimento; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Caminhos Para Uma Educação Antirracista: Teorias e práticas docentes.** Wak, 2023.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SÉRIES INICIAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 253-268, 2023.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; PEREIRA, Adriana Alonso; LINDOLPHO, David Marcos Perrenoud. **Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de estudantes com deficiência.** In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). *Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.* Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

TERRA, Redação. **94% dos professores não têm formação para lidar com estudantes com deficiência.** Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para->

incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-estudantes-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html. Acesso em: 18 mar. 2024.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Cláudia. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, n. 26, v. 45, p. 109-123, 2013.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em: 13 set. 2023.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação**. Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3177>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica donegro amapaense**. Fortaleza: UFC, 2009.

VIDEIRA, Piedade Lino; DO ESPIRÍTO SANTO, Raylana. Projeto Curiaú Mostra Tua Cara: educação quilombola no combate ao racismo na Escola Estadual José Bonifácio, localizada no quilombo do Cria-ú em Macapá. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/349> Acesso em: 13 abril, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERLANG, Joice Carneiro; BUBLITZ, Kathia Regina. Desenvolver (se) com autonomia na profissão docente: o uso da internet como prática formativa do professor. **Maiêutica-Pedagogia**, v. 5, n. 1, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2015.

## APÊNDICES 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA  
ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO

- 1- Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro ( ) Prefiro não dizer
- 2- Cor ou raça: ( ) branco ( ) pardo ( ) preto ( ) amarelo ( ) indígena
- 3- Qual a sua religião? \_\_\_\_\_
- 4- Qual sua idade? \_\_\_\_\_
- 5- Tempo de atuação na escola: \_\_\_\_\_ anos
- 6- Função que exerce na escola: \_\_\_\_\_
- 7- Qual sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_
- 8- Quais foram os motivos e/ou razões que a levou a profissão de professor (a)?
- 9- Quais os aspectos que facilitam/dificultam seu trabalho como professor (a)?
- 10- Tem conhecimento sobre as leis antirracistas? Já leu texto ou fez curso de formação sobre essa temática?
- 11- Já fez algum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais?
- 12- A Secretaria de Educação promove formação acerca das relações étnico-raciais? E sobre Educação Inclusiva?
- 13- Quais as dificuldades para trabalhar com estudantes com deficiência na sala de aula?
- 14- Como seleciona as atividades e os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes com deficiências?
- 15- Para você quais as maiores dificuldades para se efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais no currículo dos anos iniciais? E na escola, de maneira geral?
- 16- O seu trabalho em sala de aula é realizado na perspectiva da educação Escolar quilombola e inclusiva?
- 17- Quais as principais dificuldades enfrentadas em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas?
- 18- Você compreende a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Explique.

## APÊNDICES 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução CNS nº 510/2016)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP**. A pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os professores do Ensino fundamental I desenvolvem suas práticas e saberes pedagógicos na perspectiva da educação inclusiva e antirracista, no contexto da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar da entrevista e responda as questões que são pertinentes ao objetivo da pesquisa no que tange sobre os saberes e práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder ao roteiro da entrevista, cansaço ao responder as perguntas, quebra de sigilo e anonimato, mesmo que não seja involuntário e intencional por parte da pesquisadora, em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa será possibilitar através de reflexões o fortalecimento do setor no qual atua, bem como, rever e adotar estratégias intervenção pedagógica e contribuir para a melhoria e oferta da educação escolar pública, trazendo relevantes contribuições a comunidade escolar. E oportunizar a construção de uma Cartilha Pedagógica que, ficará no acervo da escola para acesso da comunidade escolar e extraescolar.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (096) 9913546-16 (celular). O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre

esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones (096) 4009-2804, (096) 4009-2805. Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO NO QUILOMBO DO CRIA-Ú/AP”**.

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Pesquisadora-Jusse Raquel Nunes de Oliveira  
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP  
Cel: (96) 991354616  
e-mail: jusseraquel@gmail.com

---

Orientadora - Profa. Dra. Piedade Lino Videira  
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP  
Cel.: (96) 981321637  
E-mail: piedadevideira@bol.com.br

---

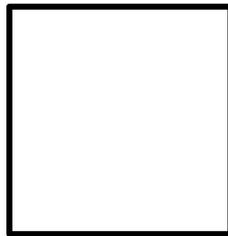
Assinatura do (a) colaborador (a)

Caso o colaborador esteja impossibilitado de assinar:

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o (a) sujeito \_\_\_\_\_, o (a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação. Polegar direito (caso não assine).

Testemunha nº1: \_\_\_\_\_

Testemunha nº2: \_\_\_\_\_



**ANEXOS- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MINICURSO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO CONTEXTO DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO - CRIA-Ú /AP.

**Pesquisador:** JUSSE RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70274623.8.0000.0003

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Número do Parecer:** 6.142.464

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Auto r	Situaçã o
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2136237.pdf	11/05/2023 19:47:21		Aceito
Outros	Anuencia.pdf	11/05/2023 19:40:49	JUSSE RAQUEL NUNES DE	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	11/05/2023 19:38:37	JUSSE RAQUEL NUNES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/05/2023 19:33:32	JUSSE RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	11/05/2023 19:27:21	JUSSE RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	11/05/2023 19:24:02	JUSSE RAQUEL NUNES DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 26 de  
Junho de 2023

Assinado por:

**Francisco Fábio Oliveira de Sousa  
(Coordenador (a))**