

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



ROANNE PRISCILA CASTRO ALMEIDA

PROJETO POLÍTICO E PROJETO PEDAGÓGICO DE
ESCOLAS QUILOMBOLAS AMAPAENSES:
Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação

SÃO CARLOS-SP
2018

ROANNE PRISCILA CASTRO ALMEIDA

**PROJETO POLÍTICO E PROJETO PEDAGÓGICO DE
ESCOLAS QUILOMBOLAS AMAPAENSES:**

Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o Exame de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

SÃO CARLOS-SP
2018

Almeida , Roanne

Projeto Político e Projeto Pedagógico de Escolas Quilombolas
Amapaenses: Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação / Roanne
Almeida . -- 2018.
133 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Rosemeire de Araújo Rangni

Banca examinadora: Relma Urel Carbone Carneiro, Adriana Maria Corsi

Bibliografia

1. Educação Especial . 2. Altas habilidades/superdotação . 3. Escolas
Quilombolas . I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

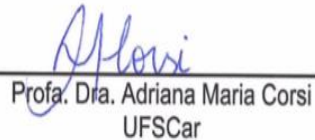
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Roanne Priscila Castro Almeida, realizada em 13/12/2018:



Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni
UFSCar



Profa. Dra. Adriana Maria Corsi
UFSCar



Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
UNESP

A todos os alunos com altas habilidades/superdotação de diversas culturas que ainda não foram identificados. Que eles sejam, independentemente de suas condições, identificados e respeitados em sua identidade cultural.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por permitir e possibilitar a realização deste trabalho, vencendo muitos desafios para alcançar meus sonhos, mesmo difíceis de serem realizados.

Agradeço ao meu esposo Gean Almeida e as minhas filhas Laiza e Maria, pelo carinho, compreensão e incentivo, por nunca duvidarem do meu potencial, também pelo companheirismo, ajuda e paciência nos momentos em que estive ausente.

À minha avó Maria Odete, por seu amor, por sempre acreditar em mim e se orgulhar por cada passo conquistado em minha vida.

À minha mãe Dulcinéia, por se revelar uma grande amiga e parceira, em cada palavra, incentivo e cada momento em que somente ela sabe o que eu passei.

Agradeço ao meu Tio Juvenal, em nome de toda minha família, por suas orações, atenção, carinho e dedicação, principalmente com minhas filhas.

Agradeço a todos os meus amigos de Macapá-AP, em especial a Professora Jacqueline e ao Professor José Adnilton, por me encorajarem fazendo-me acreditar cada vez mais em mim, pois, cada um deles sabe a sua importância na realização deste processo.

Às minhas amigas de São Carlos, Amanda e Ana, por compartilharem tantos momentos de conhecimentos, tristezas e alegrias, dividindo um pouco de suas vidas comigo, em que abriram as portas de suas casas para me acolherem de forma tão afetuosa.

À Dona Arlete, idosa que dividiu um pouco de seu colo comigo, me fazendo um café, um lanche, me enchendo de carinho quando me sentia com saudades de casa e do colo de minha avó.

À minha orientadora Rosemeire, por aceitar me conduzir ao longo deste trabalho, pela paciência e atenção em todos os momentos, encorajando, apoiando e ensinando.

Às professoras Dras. Relma e Adriana pela participação da banca, contribuindo de maneira importante para o aprimoramento deste trabalho.

A todos os colegas do curso, principalmente as alunas e as professoras da turma de seminário que foram sempre solícitas comigo, compartilhando suas experiências e conhecimentos, fundamentais na minha formação.

Por fim, aos profissionais da Secretaria de Educação e das escolas quilombolas do Amapá, que colaboraram com o fornecimento de dados, possibilitando a realização da pesquisa.

RESUMO

As pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) existem em qualquer população, independentemente de suas condições. Entretanto, elas precisam ser identificadas e potencializadas com atendimentos que enriqueçam e favoreçam seu processo de desenvolvimento, respeitando sua identidade cultural. Registra-se a discrepância quanto à escolaridade da população negra comparada à população branca brasileira em qualquer nível de ensino, bem como da pessoa público-alvo da Educação Especial, especificamente alunos com AH/SD e acredita-se, que por meio das ações escolares será possível a realização de uma transformação social com equidade. Dessa forma, a escola deve ter como princípio ações norteadoras visibilizadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e intervenções por projetos pedagógicos (PP). Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os PPPs e PPs de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação. Como objetivos específicos: conhecer o panorama da educação quilombola no Estado do Amapá; analisar o contexto das escolas pesquisadas, embasando-se em seus PPPs e PPs; verificar em que área(s) das AH/SD é (são) mais explícitos nos PPs das escolas pesquisadas; e ampliar a discussão das AH/SD com indicações para a identificação, por meio da provisão e o enriquecimento dos projetos. Desenhou-se uma pesquisa qualitativa documental primária com um estudo de caso múltiplo. Os resultados apontaram: i) o estado do Amapá contava com 21 escolas quilombolas e 1.955 estudantes; ii) no Amapá, no ano de 2017, havia 271 matrículas de alunos com AH/SD; iii) os PPPs das escolas apontaram fragilidades no âmbito da Educação Especial, pois sequer mencionaram os alunos com AH/SD como público a ser considerado pela escola; dando ênfase às limitações dos alunos; iv) os projetos de ambas as escolas apresentaram metas favorecedoras aos alunos, mas verificou-se que a identificação poderia ser realizada por meio da provisão, bem como o enriquecimento curricular poderia ser adotado como forma de suplementação, ambos como possíveis meios para combater os problemas educacionais existentes nas duas instituições escolares. As análises das duas escolas propiciaram entender que há uma exclusão dos alunos com AH/SD no Amapá, com mais destaque nas escolas quilombolas.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas habilidades/superdotação. Escolas quilombolas. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

There are people with giftedness in any population regardless the condition. However, they need to be identified and strengthened with services that enrich and favor their development process, respecting their cultural identity. There is a discrepancy regarding the schooling of the black population compared to the white Brazilian population at any level of education as well as the target public of Special Education, specifically gifted students. It is believed that through school actions it will be possible to achieve a social transformation with equity. In this way, the school should have as a guiding principle visible actions in its Political Pedagogical Project (PPP) and interventions by Pedagogical Projects (PP). In this perspective, we aimed to analyze the PPPs and PPs of two Quilombolas schools in Amapá in order to verify if they contemplate giftedness. And as specific goals: understanding the scenario of Quilombola education in the state of Amapá; analyzing the context of the schools studied, based on their PPPs and PPs; verifying which area(s) of giftedness are more explicit in the PPs of the schools surveyed; expanding the discussion of Giftedness with indications for identification, through projects of the provision and enrichment. The research was qualitative documental with a multiple case study. The results pointed out: i) the state of Amapá had 21 Quilombola schools and 1,955 students; ii) in Amapá, in the year 2017, there were 271 enrollments of students with giftedness; iii) the school PPPs indicated weaknesses in Special Education, as they did not even mention students with giftedness as a public to be considered by the school; giving emphasis to the limitations of the students; iv) the projects of both schools presented goals that favored the students, but it was verified that the identification could be done through the provision, as well as for the curricular enrichment as a form of supplementation, both as possible means to combat the existent educational problems in the school institutions. The analysis of the two schools made it possible to understand that there is an exclusion of students with giftedness in Amapá, with more prominence in Quilombolas schools.

Keywords: Special Education. Giftedness. Quilombolas Schools. Political Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Personalidade e fatores ambientais influenciando a superdotação	45
Quadro 2 – Procedimento	55
Quadro 3 – Categorias e subcategorias dos PPPs.....	67
Quadro 4 – Disciplinas e objetivos da EQ-1	79
Quadro 5 – Projetos, objetivos e definições da EQ-1	83
Quadro 6 – Meta1 e etapa1 – Projeto a Cara do Quilombo	90
Quadro 7 – Meta 1 e etapa 2 – Projeto a Cara do Quilombo	90
Quadro 8 – Meta 1 e etapa 3 – Projeto a Cara do Quilombo.....	91
Quadro 9 – Meta 1 e etapa 4 – Projeto a Cara do Quilombo.....	92
Quadro 10 – Meta 2 e etapa 1 – Projeto a Cara do Quilombo.....	93
Quadro 11- Meta 2 e etapa 2 – Projeto a Cara do Quilombo	94
Quadro 12 – Meta 3 e etapas 1, 2 e 3 – Projeto a Cara do Quilombo	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados educacionais por grupo-cor no Brasil	24
Tabela 2 – Escolas que atendem o seguimento de EF I e II por município	59
Tabela 3 – Escolas quilombolas na rede estadual de ensino do Amapá	61
Tabela 4 – Matrícula dos alunos com AH/SD em 2016 e 2017	63
Tabela 5 – Dados do desenvolvimento dos alunos	70
Tabela 6 – Materiais permanentes da EQ-1	71
Tabela 7 – Funcionários da EQ-1	72
Tabela 8 – Materiais permanentes da EQ-2	100
Tabela 9 – Funcionários da EQ-2	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama das escolas estaduais do Estado do Amapá.....	60
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual.....	32
Figura 2 – O Círculo dos Três Anéis de Renzulli	41
Figura 3 – Representação gráfica da definição de superdotação de Renzulli e Reis (1997)	44
Figura 4 – Modelo Triádico de Enriquecimento	48
Figura 5 – Método de estudo de caso	53
Figura 6 – Escolas pesquisadas	54
Figura 7 – Triangulação dos dados de análise	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAHS	Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
CEAP	Centro de Ensino Superior do Amapá
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
CENSO	Conjunto de dados estatísticos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRQ'S	Comunidades Remanescentes de Quilombos
D.A	Deficiência Auditiva
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
D.F	Deficiência Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
QI	Quociente de Inteligência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIED	Laboratório de Informática Educacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades e Superdotação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - UNIFAP
NEER	Núcleo de Educação Étnico Racial

PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEC	Projeto Educacional Cooperativo
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMS	Prefeitura Municipal de Santana - Amapá
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação – Amapá
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
1 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	21
1.1 AFRODESCENDENTES NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	21
2 PROJETOS.....	29
2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	29
2.2 PROJETO PEDAGÓGICO (PP): IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	34
3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	39
3.1 CONCEITOS, IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO	39
3.2 IDENTIFICAÇÃO POR MEIO DA PROVISÃO	46
4 MÉTODO	51
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51
4.2 PERCURSO DA PESQUISA	54
4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	54
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	56
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
5.1 PANORAMA DAS ESCOLAS AMAPAENSES.....	58
5.1.1 Escolas quilombolas do Estado do Amapá.....	60
5.1.2 Escolas que realizam a Identificação de Alunos com AH/SD.....	62
5.2 ANÁLISE DOS PPPS	67
5.2.1 Análise da Escola Quilombola 1.....	68
5.2.1.1 Contexto da EQ-1.....	68
5.2.1.2 Educação Especial na EQ-1	80
5.2.1.3 Projeto Político Pedagógico e ações.....	82
5.2.2 Análise da Escola Quilombola 2.....	96
5.2.2.1 Contexto da EQ-2.....	96
5.2.2.2 Educação Especial na EQ-2	106
5.2.3.3 Projeto Político Pedagógico e ações.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	115

APÊNDICES	125
-----------------	-----

APRESENTAÇÃO

No segundo semestre do ano de 2012 ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade Estácio do Amapá. Já casada e com duas filhas ainda pequenas, resolvi renunciar a um trabalho na área comercial de Macapá, capital do Amapá, o qual ocupava a função de supervisora de vendas. Logo no início da graduação, já tinha afeição pela área da Educação Especial, pois venho de uma família de professores e minha mãe foi professora de uma turma de “alunos especiais” (termo utilizado na época).

Ao longo da graduação, especificamente no sexto semestre, houve o primeiro contato com as disciplinas voltadas à área de Educação Especial, que se estenderam até o sétimo semestre. Nelas ocorreram os primeiros contatos com a área de altas habilidades/superdotação, porém sem aprofundamentos, pois as disciplinas de Educação Especial eram voltadas às políticas educacionais e às pessoas com deficiência.

No sétimo semestre, construí o projeto para a realização da pesquisa do trabalho de conclusão de curso na área de ensino da Educação Infantil. O primeiro contato mais próximo com a temática de altas habilidades/superdotação ocorreu ao participar da feira de robótica do Instituto Federal do Amapá, o que despertou meu fascínio e interesse, fazendo com que eu almejasse realizar o trabalho de conclusão de curso sobre o assunto.

Esse interesse surgiu por meio da palestra “A importância da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação”, ministrada pela Professora Mestra Maria Lúcia Sabatella, na qual a pesquisadora mencionou a negligência no processo de identificação e a necessidade em disseminar estudos e conhecimentos sobre a área.

No final de 2015, meus professores manifestaram resistência quanto à orientação de um trabalho sobre altas habilidades/superdotação. Argumentaram que o tema não seria muito relevante e que eu teria dificuldades para realização, não somente pela falta de um orientador que tivesse conhecimento nessa linha de pesquisa, mas também pela falta de fundamentação teórica para o embasamento. Sempre persistente, tomei a decisão de realizar um trabalho na faculdade cuja temática era pouco explorada ainda e cujo tema não possuía subsídios na biblioteca para a investigação, dessa forma, busquei apoio, criando coragem para ir além na obtenção de conhecimentos.

No início do oitavo semestre, fui chamada pela coordenadora do núcleo de orientação dos trabalhos de conclusão de curso da instituição para ser apresentada ao meu possível orientador, recém contratado pela instituição, que fazia pesquisa na área na qual eu tinha interesse.

As leituras e estudos propostos pelo professor fizeram com que eu me envolvesse cada vez mais com a temática e me sensibilizasse com o descaso relativo à identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, eu ingressei em um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, realizado de forma intensiva, com duração de 45 dias. Insatisfeita e inconformada com esse tipo de formação insuficiente para a efetivação do processo inclusivo, a inquietação levou-me a uma formação mais aprofundada e consistente, que me fizesse ter condições de compreender realmente esse processo para tentar contribuir de maneira relevante com a educação dos alunos que necessitam de um atendimento suplementar para o seu desenvolvimento.

Ainda em 2016, prestei o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-SP. Embora os obstáculos tenham sido muitos, pois fiquei longe de minha família, consegui o apoio de meu marido, amigos e familiares.

Nesse contexto, minha pesquisa de Mestrado parte da consciência de que a população do meu Estado é formada em sua grande maioria por negros, índios e povos ribeirinhos e os índices apontam um grande número de escolas quilombolas. Desse modo, fez-se necessário compreender esse cenário por meio de uma pesquisa documental dos projetos escolares, buscando analisá-los e, se possível, proporcionando evidências para que ocorra o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação em alunos quilombolas.

INTRODUÇÃO

As mudanças da sociedade ocorrem com a realização dos projetos estabelecidos pela cultura herdada dos antepassados, assimilada por cada geração. O presente não é um simples acontecimento, é advindo de um passado significativo dando sentido a um futuro almejado (ARANHA, 2012).

Nesse sentido, ao retomar a história dos negros, marcada por opressão, discriminação racial, lutas, fome, dor e fugas, esses se mostraram resistentes pela preservação de sua cultura, pela conquista de sua liberdade e por espaço na sociedade. Os escravizados organizavam-se nas senzalas, e ali eram criadas suas estratégias de fugas para ocupar partes do território brasileiro não povoadas e de difícil acesso. Alguns escravos “fugiam para a mata, vivendo do que achavam por lá” (SILVA, 2003, p.33).

Além disso, no cenário nacional, pode-se mencionar também as negligências sofridas pelo educando que apresenta indicativos de altas habilidade/superdotação (AH/SD)¹. Percebe-se que há um constante desafio na identificação e avaliação desse aluno, o que pode estar relacionado à falta de cultura de identificação; ausência de conhecimento por parte dos profissionais da escola para a identificação; falta de projetos que acolham esse público, já que é amparado por lei como público-alvo da educação especial – PAEE, dentre outros desafios que se perpetuam ainda na atualidade (SOUZA et al., 2015).

Assim, apresentar-se-ão dados referentes a documentos de duas escolas quilombolas amapaenses, partindo da compreensão de que o Amapá é um Estado que tem um grande número de quilombos reconhecidos pela Fundação Palmares, bem como de escolas quilombolas.

Sobre o quilombo, nesses espaços os negros se organizavam de forma a resistir a invasões, transformavam esses lugares em uma espécie de campo aberto a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), representando um sinal de democracia plurirracial. De certa forma, cabe ressaltar que esses grupos eram bem organizados com líderes que mantinham a ordem dos escravizados e/ou refugiados, desenvolvendo-se em quilombo (MUNANGA, 1996, 2013).

O termo quilombo refere-se aos grupos que desenvolveram práticas cotidianas de obstinação na manutenção e reprodução de seus estilos de vida próprios, característicos e consolidados “[...] quando o número de fugidios escondidos era suficiente, formava-se uma

¹O termo utilizado na LDBEN é altas habilidades ou superdotação e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é altas habilidades/superdotação. Este projeto faz uso da terminologia altas habilidades/superdotação, bem como mantém as citações originais de documentos e autores.

comunidade. A essas comunidades deu-se o nome de quilombos” (SILVA, 2003, p.33). Suas identidades não eram definidas pelo tamanho ou número de seus membros, mas por compartilharem de várias experiências em suas trajetórias e dando continuidade de sua cultura enquanto grupos étnicos conceitualmente definidos (O’DWYER, 1995).

No que tange à educação escolar quilombola, propõe-se aos educadores novas formas para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos ambientes educacionais, baseadas em valores do universo da identidade afro brasileiro, permitindo o acesso da criança à cultura e a construção do conhecimento histórico no processo de formação de seu povo (BRASIL, 2003).

Muitas mudanças no contexto escolar, no que se refere à idealização pedagógica, têm ocorrido, tais como: material didático adequado; relação professor/aluno; e adequação de conteúdos para a realidade da comunidade; ainda assim, há controvérsias nas questões de existência de discriminação racial, como algo intocável, mantendo os estereótipos seculares que submetem alunos e alunas negros/as e/ou com condições educacionais diferentes, à opressão e à estigmatização. Há na sociedade vigente uma exacerbada forma de discriminação e preconceito, que usa a imagem do negro, da criança, da mulher e do sujeito que se difere do que é imposto pelo padrão social – por exemplo a pessoa com necessidades sociais diferentes – como figura saturada de estereótipos, claramente percebidas em charges, músicas, danças, teatro, piadas, entre outros (VIDEIRA, 2009).

Segundo Giddens (2012, p. 455):

[...] a discriminação se refere ao comportamento adotado em relação a outro grupo ou indivíduo. A discriminação pode ser vista em atividades que desqualifiquem os membros de um grupo de oportunidades abertas a outros, como quando se nega a um negro britânico um emprego que é oferecido a uma pessoa branca.

Nesse contexto, a criança afrodescendente convive em seu meio social dentro e fora da escola com a ideologia dominante e a dissimetria da cultura, conceitual e social entre afrodescendentes e eurodescendentes (VIDEIRA, 2009).

Assim, faz-se necessária a compreensão de forma específica da real situação do racismo no cotidiano escolar, pois Garcia (2007) postula que formas de tratamentos diferenciados entre negros e brancos, e pessoas com diferentes condições de vida, não somente no ambiente escolar, mas no meio social em geral, são perceptíveis. Além disso, é importante ressaltar que a diferença existe não só no mercado de trabalho, mas também em outros contextos sociais, e vem ocorrendo desde o período de colonização do Brasil.

Logo, é imperioso entender alguns conceitos como preconceito – “opiniões e posturas que alguns membros de um grupo mantêm em relação a outros” (GIDDENS, 2012, p. 455) – e racismo – “uma forma disseminada de preconceito” (GIDDENS, 2012, p. 455). Segundo Giddens (2012), a pessoa racista é aquela que acredita que alguns indivíduos são superiores ou inferiores aos outros, evidenciando as diferenças das características racializadas.

Acredita-se que é por meio das ações escolares que se alcançará a almejada sociedade, para tanto, as escolas precisam realizar uma educação com planejamentos propedêuticos, com uma organização física e filosófica embasada em estudos e pesquisas consistentes, que apontem os resultados reais para que se planeje conforme a realidade de cada comunidade educacional. Portanto, é recomendável atender as diretrizes educacionais no que tange seu público, desde a contextualização da educação quilombola, como também a Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de nº 9.394, de 1996, estabelecia elaboração e execução da proposta pedagógica, orientando estratégias e metas voltadas ao bom desempenho educacional de seu público, já que amparava os alunos com habilidades superiores em seu texto ao apontar para a aceleração em seu artigo 59 (BRASIL, 1996).

Apesar das orientações, com pouco mais de 20 anos da implementação dessa lei, ainda muitas instituições escolares não mantêm seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) atualizados ou até mesmo não os possuem. De acordo com a LDBEN, a escola deve construir esse projeto (BRASIL, 1996), porém, faz-se necessário colocar em prática essas determinações, pois os direitos e deveres são objetivos, mas a execução é subjetiva, emana de uma ação humana e depende de cada comunidade escolar para sua efetivação.

Nessa esteira, atendendo a necessidade de criação do PPP das escolas, no Amapá, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) organizou um material orientador para a construção desses documentos.

O PPP é a expressão cultural da escola. É direcionado para a construção, gerido democraticamente, característico por sua elaboração coletiva, não é isolado em projetos individuais, mas sim, o norteador de todas as ações e projetos escolares, pois eles devem estar consonantes para direcionar e detalhar os objetivos, as ações e diretrizes do desenvolvimento do processo escolar, atendendo as necessidades e expectativas do sistema educativo de cada comunidade escolar (LIBÂNEO, 2001).

Ao ser construído, o PPP é um instrumento de transformação global da escola em todas as dimensões. É sistemático e, como o conhecimento, ele também não é estático, pois deve ser modificado constantemente, sendo aperfeiçoado de acordo com a realidade de seu contexto,

configurando a identidade da instituição escolar ao efetivar as teorias metodológicas para a transformação da sociedade (VASCONCELLOS, 2006).

Por compreender esse papel amplo e sistemático do PPP para uma instituição escolar quilombola, sugere-se a implementação de currículos adequados a seu público, incluindo tanto fatores para inclusão plena de negros no contexto escolar, quanto dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Assim, buscou-se por meio dessa pesquisa investigar sobre os alunos com AH/SD em escolas quilombolas, sendo esses os que apresentam um elevado potencial em qualquer área do conhecimento intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, com criatividade acima da média e grande envolvimento na realização das tarefas de seu interesse (BRASIL, 2008b).

Para conhecer as produções sobre o tema em tela, inicialmente realizou-se uma pesquisa nas bases de dados: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e o Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem delimitar periodicidade. Usou-se para essa pesquisa palavras que correspondiam a: identificação de alunos negros com altas habilidades, e a alunos negros superdotados, talentosos, gênios, e alunos com altas habilidades em escola quilombola. Essas palavras foram usadas em formas combinadas e isoladas, as quais levaram a nenhum resultado encontrado nessas bases de dados. Após a busca nas bases citadas, fez-se uma pesquisa ampla na *internet* com a finalidade de encontrar trabalhos referentes às altas habilidades em alunos negros, e por fim encontrou-se uma pesquisa com o seguinte título: “A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011”, Chacon e Martins (2014), na qual é mencionado um estudo intitulado “Altas habilidades/superdotação em crianças e adolescentes negras”. Com isso, foi possível detectar que se tratava de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, defendida no ano de 2009. Porém, o trabalho não foi encontrado em nenhuma base de dados pesquisada.

Posteriormente, fez-se, então, uma busca nas bases de dados das universidades do Amapá², Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidades Estadual do Amapá (UEAP), sobre educação quilombola e AH/SD, o que resultou em oito produções, sendo que quatro desses trabalhos foram encontrados na UNIFAP e os outros quatro na UEAP, apenas um deles tratava-se do tema AH/SD, sem menção à população quilombola.

² As pesquisas realizadas nas bases de dados das Universidades do Amapá foram realizadas manualmente, pois até o momento da pesquisa não havia uma base de dados eletrônica, desta forma, não há garantias que todas as produções foram encontradas.

No que tange à AH/SD, em 1945, no Brasil, esse alunado passou a ter o atendimento educacional especializado na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff em 1971, quando a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que alterou a LDBEN nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), determinou um “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados, e, não teve um direcionamento para a sistematização desse atendimento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, vigente, objetivou garantir a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como com AH/SD, também norteou direcionamentos de orientações aos sistemas de ensino com o intuito de assegurar “o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2008c, p. 14).

A Resolução CNE/CEB nº 4 reafirmou o atendimento aos educandos com AH/SD com atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas na escola ou em parceria com núcleo de atividades, instituições de nível superior e instituições de apoio ao desenvolvimento desse público (BRASIL, 2009).

Em consonância com esses dispositivos, em 2011, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), explicita que o atendimento educacional especializado (AEE) é abarcado como um conjunto de atividades pedagógicas acessíveis, sistematizadas pelas instituições de forma contínua, para que o aluno com AH/SD tenha um atendimento suplementar ao seu processo de formação escolar, sendo que uma forma de atendimento aos alunos que se destacam por capacidades elevadas é o enriquecimento proporcionado por projetos (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014).

Os projetos pedagógicos (PP) devem ser alinhados em consonância com o PPP, que é o projeto norteador dos trabalhos pedagógicos realizados pela escola, segundo Libâneo (2001). De acordo com Veiga (2003) e Silva (2012), os executores dos PPs devem planejá-los de forma a terem os objetivos claros e suas etapas bem definidas para que sejam exequíveis. Isso é possível quando o trabalho é assentado em uma pedagogia de projetos, pois incide que os alunos aprendam o processo de produzir, levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento e os professores realizem mediações necessárias para que os alunos vejam o sentido do aprendido, relacionando situações aprendidas (PRADO, s.d.).

Neste sentido, Diniz (2015) evidencia que a pedagogia de projetos pode favorecer o trabalho do professor no sentido de possibilitar a aprendizagem de qualidade dos alunos e atingir um alto desempenho e, também oferecer uma possível interferência junto à comunidade.

Diante dessa contextualização, para a realização desta pesquisa partiu-se dos seguintes questionamentos:

- Os PPPs das escolas quilombolas preveem atendimento para alunos com AH/SD?
- Qual ou quais áreas de capacidade que possivelmente é/são contempladas nos PPs favoreceriam os alunos com indicativos de AH/SD nas escolas quilombolas?
- É possível encontrar indícios de enriquecimento para alunos com AH/SD, por meio da realização dos PPs desenvolvidos nas escolas quilombolas pesquisadas?

Desta forma, os questionamentos da pesquisa deram direcionamentos ao objetivo principal do estudo, qual seja: analisar os PPPs e PPs de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação.

Os objetivos específicos são: a) conhecer o panorama da educação quilombola no estado do Amapá; b) analisar o contexto das escolas pesquisadas, embasando-se em seus PPP (s) e PP (s); c) verificar em que área(s) das altas habilidades/superdotação é (são) mais explícitos nos PPs das escolas pesquisadas; d) ampliar a discussão das altas habilidades/superdotação com indicações para a identificação por meio da provisão e o enriquecimento por projetos.

Desta forma, para atingir os objetivos, este trabalho está sistematizado em cinco capítulos.

O capítulo 1 aborda um breve contexto da trajetória histórica dos afrodescendentes, bem como a legislação e o processo educacional da educação quilombola no Brasil.

No capítulo 2, estão expostos os conceitos e importância do PPP e do PP.

Já no capítulo 3 é feita uma abordagem dos conceitos, identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD, bem como, uma breve reflexão sobre a realização de identificação por meio da Provisão, de acordo com Freeman e Guenther (2000) e Freeman (2006).

Após, no capítulo 4, apresenta-se o método do desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente segue-se com os resultados e discussões apresentados no capítulo 5. E como desfecho, são apresentadas as considerações finais.

1 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

1.1 AFRODESCENDENTES NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A constituição do Brasil e do povo brasileiro foi fundamentada, também, por conhecimentos, habilidades e criatividade dos africanos escravizados e trazidos para o país pelos portugueses, pois eles já realizavam essa prática na costa ocidental desde o século XV. Em meados do século XVI iniciou-se a história dos afrodescendentes no Brasil (FERNANDES, 2016). Esse fato ocorreu pela dependência dos portugueses em serem servidos de trabalhos escravos, pois a colônia portuguesa tinha o interesse em tirar o máximo proveito das riquezas da terra recém-conquistada.

Os negros escravizados e trazidos ao Brasil tinham a incumbência de atender à necessidade básica dos colonos europeus sendo mão-de-obra na lavoura. Vale lembrar que as primeiras mãos-de-obra utilizadas no país foram as indígenas, porém sem sucesso, sendo que também não havia intenção em usar a mão-de-obra branca, porque em Portugal não dispunha de imigração portuguesa para as novas terras (CUNHA JUNIOR; RAMOS, 2007).

Silva (2003) ressalta que entre os equívocos da história dos negros no Brasil, acentuando sua passividade por se permitirem serem escravizados, trata-se de uma afirmação pejorativa, preconceituosa e racista, mascarando a realidade vivenciada pelo negro, uma vez que a história tradicional dá ênfase à benevolência branca *versus* a passividade negra na tentativa de mascarar a dicotomia histórica existente. Acrescenta ainda que os negros, desde que foram trazidos para o Brasil, sempre se mostraram resistentes e buscavam lutar por sua liberdade, por um lugar na sociedade.

Nesse sentido, passados muitos transtornos e injustiças vividas pelos negros advindos da sua terra de origem, por volta de 1860, eles começaram a receber apoio de pessoas influentes na sociedade, como o poeta Castro Alves, o jornalista José do Patrocínio, entre outros (FERNANDES, 2016).

Em meio a muitos acontecimentos, em meados da década de 90 acelerou-se o processo de mudança em relação às questões raciais, momento em que houve uma aproximação entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro. Desta forma, foram favorecidas as reivindicações para o enfrentamento ao combate das desigualdades raciais, tornando as ações dos movimentos mais concretas. Nesta seara, destacam-se dois acontecimentos citados por Lima (2010), um na circunjeição nacional e o outro, internacional - a Marcha de Zumbi dos Palmares contra o

racismo, a favor da cidadania e da vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares; e a Conferência de Durban, em 2001.

Silva (2003, p.15) pontua como um período “[...] em que as principais entidades e lideranças do Movimento Negro passaram a assumir abertamente a reivindicação por política de promoção e igualdade racial”. Destaca, ainda, a manifestação mais significativa do povo negro, a Marcha Zumbi dos Palmares³.

Ainda com base em Lima (2010), o importante passo para os negros deu-se pela Marcha Zumbi dos Palmares, pois foi criado em 20 de novembro de 1995 o Grupo de Trabalho Interministerial⁴ com a finalidade de desenvolver políticas públicas para a valorização da população negra como forma compensatória e inclusiva nos campos socioeducativos. O documento assinalava em seu Artigo 1º o ideal de propor ações integradas de combate à discriminação racial; criar e promover políticas governamentais antidiscriminatórias, consolidando a cidadania da população negra, entre outros incisos e artigos que visassem ao favorecimento dessa população. O Artigo 6º determinava que o Ministério da Justiça asseguraria o apoio técnico e administrativo indispensável ao funcionamento do Grupo de Trabalho (BRASIL, 1995a).

Outro grande momento a se destacar no processo de luta contra o racismo ocorreu em Durban, na África, em 31 de agosto de 2001. Essa Conferência Mundial deu origem ao documento que ficou conhecido como Declaração de Durban. O período de 2001 a 2010 foi considerado uma década voltada para a Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo, buscando, dessa forma, arraigar o Plano de Ação sobre uma Cultura de Paz (GOMES, 2010).

Mesmo que o mais importante ato do movimento negro tenha sido a Marcha Zumbi, somente com a realização da Conferência em Durban na África, em 2001, se instituíram, no governo brasileiro, medidas favoráveis para o processo de efetivação e cumprimento das determinações instituídas internacionalmente pelo documento gerado. Desse modo, em 2003 implementaram-se os programas de cotas por iniciativas estaduais e municipais por meio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR).

³ Iniciativa do movimento negro brasileiro e se constitui em um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que viveu o povo negro do Brasil em função dos processos de exclusão social determinados pela discriminação racial presentes em nossa sociedade. Essa manifestação ocorreu pelos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares (BRASIL, 1995a).

⁴ Relações recíprocas entre ministérios e entre ministros.

Desse modo, faz-se necessário que seja dada a importância da efetivação de políticas públicas educacionais, não somente em escolas quilombolas, mas em todos os ambientes da sociedade, de forma a superar as desigualdades vivenciadas por negros em relação aos brancos, extinguindo qualquer tipo de intolerância. De acordo com Nunes (2014, p.11):

[...] políticas educacionais para o negro devem existir, principalmente, no sentido de cumprir com o débito histórico que o Estado tem com essas populações vítimas de práticas sociais segregacionistas e na superação de outras abolições que não foram implantadas [...].

Nota-se que o autor faz referência à população negra no Brasil, citando o quanto essa população esteve à margem das políticas públicas de inclusão social, em que o negro passou da condição de excluído para uma condição de subordinado na contemporaneidade.

Dessa forma, acredita-se que as políticas públicas voltadas para a educação democrática podem impulsionar os fatores inclusivos, proporcionando ao negro a almejada igualdade social, pois com a cultura excludente e elitista que se têm no Brasil, é necessário que se lute pela efetivação dessas políticas. Segundo Nunes (2014), os negros ainda são maioria nas favelas, nos bolsões de pobreza, na população carcerária, na população desempregada e analfabeta e, até mesmo, nas taxas de não escolarização, em que o afrodescendente ainda representa menor índice nas matrículas escolares. O referido autor entende a discriminação racial como uma herança histórica aliada aos interesses políticos e sociais continuam sendo vivenciadas no contexto social atual, ainda que com o êxito dos avanços políticos e educacionais alcançados.

Na visão de Lima (2010), na tentativa de solucionar os problemas de discriminação racial, foram implantadas medidas de ações afirmativas como forma de correção das desigualdades, assim igualando em condições de oportunidades negros e brancos, pois não seria o caso de anular uma cultura e evidenciar outra, mas sim oportunizá-las com igualdade e equidade, já que a cultura negra esteve por muito tempo à mercê das políticas públicas. O posicionamento do autor diante das ações afirmativas assinala divergências de pensamentos na sociedade, gerando muitas discussões entre a reversão das injustiças vivenciadas pelos negros ao longo da história e a hipótese de as medidas serem racistas por privilegiar uns em detrimento dos outros.

Esse autor ainda pontua que se os governantes beneficiaram determinados membros da sociedade deveriam esclarecer os motivos que os levaram a privilegiar determinado grupo, ao invés de atuarem por meio de políticas públicas em benefício de todos e discuti-las, esclarecendo as finalidades dessas políticas diante do contexto histórico do negro no Brasil.

Esse ponto de vista respalda-se na defesa das ações afirmativas e em razão das condições de abolição da escravidão, em que os negros iniciaram suas vidas em liberdade com as piores condições possíveis, já que, de acordo com a Lei de Abolição, resumida em dois artigos): é declarada e extinta a escravidão no Brasil (I), revogava-se as disposições em contrário (II). Essa surgiu com o anseio político e econômico ao invés de benefícios sociais e morais aos negros, apontando que a escravidão já não era condizente com a realidade mundial da economia. Assim, a partir da abolição até as medidas das ações afirmativas por volta do ano de 2001, assegura Lima (2010), denota-se um grande desequilíbrio em relação aos negros, por haver uma ausência de medidas em favor do desenvolvimento social, político e educacional da população negra.

Referenciando a discussão de Lima (2010) e de Nunes (2014), os negros são a grande maioria da população brasileira e possuem expectativas inferiores aos brancos, menos rendas e menores chances de acesso aos programas sociais como educação e saúde.

Em relação à escolaridade, Nunes (2014) apresenta os dados educacionais de 2010, extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Tabela 1.

Tabela1 – Dados educacionais por grupo-cor no Brasil

% de pessoas com 15 anos ou mais de estudos	% de pessoas no Ensino Superior: 18 a 24 anos.	Ensino Fundamental
Euro descendentes 75%	60,3%	64%
Pretos 3,2%	--	--
Pardos 19,7%	--	--
Pretos e Pardos	28,7%	18,7%

Fonte: Elaboração própria, dados extraídos de Nunes (2014)

Na tabela, pode ser observada a discrepância quanto à escolaridade da população negra comparada à população branca no Brasil em qualquer nível de ensino. Desse modo, assinala Nunes (2014), é necessária uma ênfase na importância da efetivação das políticas públicas voltadas à educação do negro e na extinção do racismo na sociedade brasileira.

Por meio da Lei Federal de nº 12.288, de 20 de julho de 2010, institui-se o Estatuto da Igualdade Racial. Seu Artigo 1º busca a garantia da igualdade de oportunidades à população negra, bem como a defesa dos seus direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, combatendo, dessa forma, a discriminação e todas as formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010a).

No capítulo II, do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, fica determinado no Artigo 9º o direito da população negra a participar de atividades educacionais, culturais,

esportivas e de lazer de modo a atender e respeitar seus direitos e condições, respeitando e contribuindo para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira (BRASIL, 2010b).

No que tange à educação, no Artigo 26º, da LDBEN (BRASIL, 1996), é obrigatória a das escolas nos níveis de ensino fundamental e médio, público ou privado o ensino da história e cultura da África, da história da população negra e indígena no Brasil. Ainda, essa mesma lei considera os conteúdos ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase na participação do negro no desenvolvimento social, cultural, econômico, político e cultural do país; preconiza a formação inicial e continuada por parte da mantenedora competente, elaborando, também, materiais didáticos específicos para o cumprimento desta lei; aponta que as datas comemorativas deverão enfatizar a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para discutir com os estudantes as vivências relativas ao tema em comemoração.

Galgados os desafios do acesso e permanência dos negros nas escolas, assegurados na Constituição Federativa do Brasil, em 1988, o documento supracitado, contextualiza que a educação tem como papel principal criar mecanismos e princípios ativos de transformação de um povo de forma democrática e comprometida, propagando ao ser humano sua integridade, seus valores, hábitos e comportamentos que visem o respeito às diferenças e a característica de grupos e minorias.

São apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005) dados que indicam as desigualdades entre negros e brancos na educação. Passou-se, então, a reconhecer as disparidades entre negros e brancos, em que o Estado se tornou o propagador das transformações sociais, com a responsabilidade de dizimar as desigualdades raciais e respaldar os direitos humanos básicos e fundamentais da população negra no Brasil.

Sancionada pelo governo federal em março de 2003, a Lei de nº 10.639 (BRASIL, 2003) alterou a LDBEN, preconizando o ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental ao Médio. Dessa forma, buscou-se historicamente a contribuição dos negros na formação da identidade brasileira.

Em 10 de março de 2008, a LDBEN foi alterada pela Lei nº 11.645, que estabeleceu no currículo oficial do sistema regular de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio. Essa alteração dá aos negros e aos povos indígenas do Brasil, a garantia das questões culturais, a influência na formação da

sociedade nacional e o resgate das contribuições nas áreas social, econômica e política, influentes na história do Brasil (BRASIL 2008a).

O currículo, de acordo com Veiga (2002, p. 7), “[...] é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive”. Ele se constitui por meio da assimilação do conhecimento sendo transmitida historicamente, produzido e construído de forma coletiva no desenvolvimento do currículo escolar, referindo-se na sistematização desse conhecimento por meio da escola (VEIGA, 2002).

Nesse contexto, Silva (2012) faz referência à atuação ideológica da escola de forma discriminatória, abordando a influência que ela tem nas pessoas de classes subordinadas, para a submissão e obediência, comparado ao que se é direcionado às classes dominantes.

Nesse ínterim, Munanga (2013) menciona que, atualmente, as escolas públicas brasileiras adotam o currículo com base na história do país, fundamentando-se em questões como a dominação e o privilégio de alguns, fazendo com que a educação se torne um monopólio de Estado.

A visão, em toda a sociedade, é a prevalência da hegemonia na educação, sob o domínio do Estado e sua visão. Nesse sentido, Munanga (2013) assinala que deve haver uma modificação no currículo adotado para a educação dos negros, sendo que o movimento negro deve contribuir para essa constituição, pois eles são os mais indicados a fazerem mudanças para que se favoreçam os oprimidos.

Ainda se tratando de currículo, o citado autor postula que a questão não é excluir o eurocentrismo, fundamentando-se apenas no afrocentrismo, mas sim, tornar o processo menos complexo como incluir conhecimentos que proporcionem a contemplação de todos os formadores do Brasil, e, dessa forma, o currículo contemplaria as raízes ocidentais, indígenas e africanas com abrangência de outras culturas para proporcionar uma vasta compreensão de mundo.

No âmbito legal, a LDBEN (BRASIL, 1996) trata do assunto ao afirmar que temas relacionados à natureza africana devem ser trabalhados na escola, que se deve valorizar a contribuição afro para a formação do povo brasileiro; também garantida e sancionada pela Lei Federal de nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Nessa perspectiva, os avanços escolares em relação aos saberes escola/realidade, social/diversidade e étnico-cultural dependem da compreensão dos educadores no processo educacional, no que se refere a aspectos como ética, diferentes identidades, diversidade, cultura e relações raciais. Essas dimensões não precisam, necessariamente, serem transformadas em conteúdos escolares ou temas transversais, porém, faz-se necessário, por parte do professor,

uma sensibilidade que desperte a percepção de como esses processos constituem a formação humana, manifestando-se na vida no dia a dia da escola. Dessa maneira, pensa-se na construção coletiva de novas formas de convivência e de respeito entre professores/alunos, professores/comunidade e alunos/comunidade (MUNANGA; GOMES, 2005).

Assim, mediante a construção de um ideal de sociedade e de escola

[...] o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 14).

O mesmo documento anuncia que deve haver mecanismos para que se desenvolva o respeito de forma consciente, para favorecer o convívio entre as organizações escolares, professores e alunos. Pontua, ainda, que o currículo precisa ser adaptado de forma a não realizar avaliações sentenciadoras que impeçam as crianças, adolescentes e a todos os educandos de serem respeitados no seu processo educacional. Ainda, aponta que são perceptíveis os avanços da escola e da sociedade na seara de um ideal democrático, de igualdade e justiça, ao garantir, de certa forma, os direitos sociais, culturais e humanos para todos.

Com base em Santos (2005), não é somente tornar obrigatório os estudos relacionados à cultura e a história do negro no Brasil que o tornará satisfatório para que de fato seja implementada, sendo que a Lei de nº 10.639 não tinha compromisso vigoroso com sua efetivação eficaz, e, principalmente, por não estender a obrigatoriedade desse ensino aos programas de ensino dos cursos de graduação, preferencialmente nos de licenciatura, das instituições públicas e privadas.

De acordo com os objetivos promulgados na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010c), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que definiu em seu Artigo 41º:

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, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010c, p.13).

A Resolução CNE/CEB nº 8 , que também foi definida de forma mais específica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL,2012), considera no Artigo 5º da Constituição Federal os Direitos e Garantias Fundamentais, bem como no Artigo 68º das Disposições Constitucionais Contingentes, que ficam estabelecidas as diretrizes para a educação escolar quilombola.

Em novembro de 2013 foi aprovado o Decreto de nº 8.136, que regulamentou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR⁵ (BRASIL, 2013), instituído pela Lei de nº12.288, de 2010 (BRASIL, 2010b). Esse foi estabelecido para constituir formas de organização e de articulação para implementar políticas e serviços destinados a superar as desigualdades raciais existentes no país, sendo prestado pelo Poder Executivo Federal, com o objetivo de “[...] promover políticas de igualdade racial, compreendidas como conjunto de diretrizes, ações e práticas a serem observadas na atuação do Poder Público e nas relações entre o Estado e a sociedade” (BRASIL, 2013, s/p).

Esse conjunto de legislação mais efetiva pós LDBEN demarcou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Pluralidade Cultural (BRASIL, 2001), tendo a pluralidade cultural implantada como tema transversal com o propósito de rever o contexto histórico para transformar práticas inalteráveis, inaceitáveis e inconstitucionais, ao mesmo tempo elucidam os conhecimentos em relação à história do negro no Brasil. Essa pluralidade objetiva oportunizar ao aluno conhecimentos sobre as complexidades multifacetadas do Brasil, no âmbito do patrimônio e aspectos socioculturais brasileiros (BRASIL, 2001).

Esse documento também oferece ciência da importância das equipes técnicas escolares, os professores, os propagadores de projetos educacionais e curriculares, em que estão incumbidos de realizarem adaptações estratégicas, acrescentando e priorizando conteúdos que estejam de acordo com as peculiaridades vivenciadas cotidianamente, respeitando as dificuldades quanto à heterogeneidade de desenvolvimento dos alunos.

Considerando a importância de elaboração e realização de projetos, o capítulo seguinte aborda o tema na perspectiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e projetos pedagógicos de intervenções na escola e/ou projetos escolares.

⁵ O SINAPIR é um sistema integrado que visa a descentralizar e tornar efetivas as políticas públicas para o enfrentamento ao racismo e para a promoção da igualdade racial no País (BRASIL, 2013, s/p).

2 PROJETOS

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A escola deve ter como princípio de ação norteadora a estruturação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse deve ser construído de forma coletiva, democrática, explicitando a intencionalidade da educação escolar, dando notoriedade à filosofia adotada pela instituição de ensino. O PPP é o que forma a identidade da escola e norteia os caminhos a serem seguidos. Ele busca as concepções de sociedade, tendo como função sistematizar o trabalho da equipe escolar, coordenando as ações educativas da escola efetivando-se desta forma como projeto político pedagógico (VEIGA, 2002).

O PPP é comparado por Libâneo (2001) a uma árvore, em que se planta uma semente que brota, fortalecendo-se com suas raízes, produzindo sombra, flores e frutos dos quais se originam outras árvores. Para manter-se viva, é necessário que seja sempre e constantemente regada e cuidada. A comparação do autor é significativa, pois, são necessárias muitas ações e intervenções para a sustentabilidade do PPP na escola, o qual precisa ser reformulado constantemente, acompanhando as transformações da sociedade a qual o projeto busca atender. Esse norteador da escola é um instrumento de construção social, direcionado e efetivado por professores, alunos, pais e membros da comunidade e entorno.

A LDBEN de 1996, prevê em seu Artigo 12º, inciso I, a incumbência de estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica. Já no Artigo 13º, incisos I e II, trata-se da incumbência dos professores, entre outras, de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (I) e desempenhar seus planos de trabalho com base na proposta pedagógica estabelecida pela escola (II). O Artigo 14º assinala as normas da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino público na educação básica, ajustando-se às particularidades em consenso com a realidade, pois é de responsabilidade do professor e demais profissionais da educação seu envolvimento e contribuição na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996). O Artigo 15º da mesma lei assegura progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para as escolas.

Evidenciam-se, por meio dessa lei, as obrigações de professores e demais profissionais da educação e comunidade em que a escola está inserida, bem como a participação, a elaboração e a execução do projeto norteador da escola.

A esse respeito, Veiga (2003) menciona que a construção do PPP é um processo contínuo, pois exige comprometimento, envolvimento coletivo, ter sua elaboração de forma dinâmica, atendendo às necessidades e particularidades da escola e/ou comunidade da qual faz parte. Ainda, indica que não se trata de uma simples realização, de uma elaboração qualquer de um documento que deve ser construído simplesmente pela obrigatoriedade de tê-lo e que para ter consistência seja eficiente, como também, dever-se-á fazer uma reflexão sobre os pilares da educação, sobre as concepções que abarcam os contextos escolares e sociais, a cidadania e a formação crítica social do homem.

Sobre a eficiência da escola e a qualidade de seu ensino relacionar-se ao seu planejamento, Libâneo (1985) assinala que o professor e toda a comunidade escolar precisam elaborar o planejamento escolar e o de ensino; sejam eles macro ou micro, pois nas dimensões escolares devem prever as atividades em termos de sistematização e coordenação, no que tange os objetivos idealizados ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Nesse caminho reflexivo, o planejamento educacional tem sido compreendido como algo insignificante, tendo em vista que há preocupações em demasia com roteiros bem elaborados e esquece-se do aprimoramento político do ato de se planejar. Assim, é necessário refletir sobre que tipo de cidadão se tem a intenção de formar de acordo com a análise feita da sociedade que ele faz parte (LUCKESI, 2005).

Do mesmo modo, tendo em vista a grande relevância da realização do planejamento, e, para que se tenha êxito na realização de um PPP, faz-se necessário refletir sobre as ações desenvolvidas, analisando todos os passos ao longo de seu desenvolvimento. Nesse entendimento, Veiga (2003, p. 25) orienta caminhos para o trabalho pedagógico: “descrevendo-o, problematizando-o, analisando os componentes ideológicos que o sustentam, configurando uma matriz teórica que permitirá a participação de toda a comunidade em sua concretização”. Ao seguir essas orientações da citada autora, é possível proporcionar uma revisão do trabalho realizado na escola que ocasionará sua organização e reestruturação, evidentemente por meio de momentos de avaliação.

A avaliação, de acordo com Veiga (2003), surge da inevitabilidade de conhecimento sobre a real situação da escola com a finalidade de compreender e explicar a realidade dos problemas existentes, visando alternativas que promovam as mudanças necessárias para a solução dos contratemplos. Veiga afirma, ainda, que o processo de avaliação é primordial para o êxito de projetos, pois norteia as condições e decisões consideráveis a serem tomadas.

Pode-se compreender por meio de Luckesi (2005), que a avaliação não opera por si mesma, ela existe sempre em função de um projeto ou de um estudo, de alguma concepção de

teorias que tem intencionalidade, e se dá pela prática educacional da pedagogia a qual se adequa. A avaliação não deve ser apenas um “privilégio”, segundo ele, de realização por meio de provas, pois, deve conduzir todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem de forma contínua.

Não é plausível falar em PPP sem falar de avaliação, Villas Boas (2010) considera que ela mantém no andamento desejável, por meio de contínuas revisões de percurso, e por oferecer elementos para a análise do produto. Seu processo de construção é avaliado, pois o PPP precisa ser direcionado a um público específico, portanto, seu processo de elaboração e execução deve ser ajustado de acordo com o seu andamento. A citada autora conclui que o PPP deve ser elaborado, desenvolvido e avaliado coletivamente com autonomia e que o tipo de avaliação formativa⁶ é recomendável, pois ela permite suporte em todas as dimensões e ao longo de seu desenvolvimento.

A educação, com sua intencionalidade, e todos os processos que a sistematizam devem ser planejados, e também devem ser alinhados porque necessitam estar de acordo com os objetivos a serem alcançados. “O planejamento da avaliação integrante da proposta pedagógica da escola pode ser um meio de superação da prática classificatória, seletiva, autoritária e punitiva” (VILLAS BOAS, 2010, p. 196).

A autora supramencionada delinea avaliação como

um ato presente em todos os momentos do trabalho pedagógico, a avaliação precisa ser planejada: o que, por que, para que, como, quem e quando avaliar são decisões a serem tomadas pelo grupo de profissionais da educação que atuam na escola (VILLAS BOAS, 2010, p. 196).

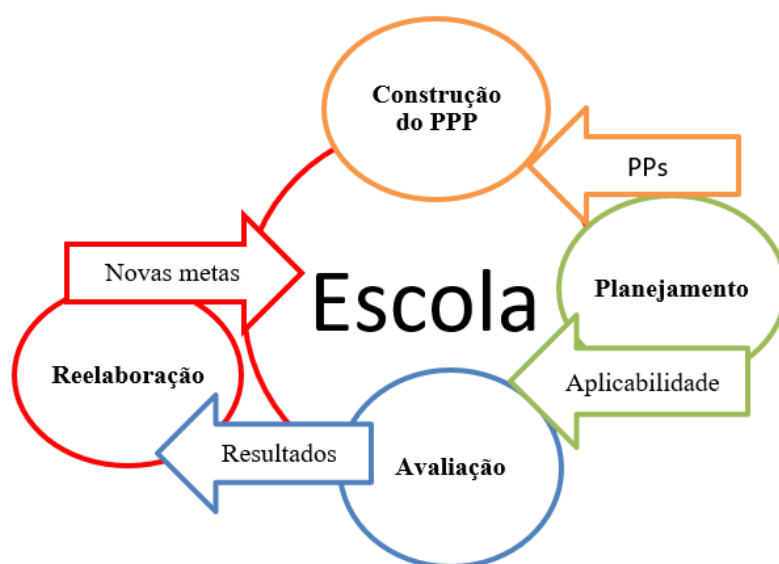
A avaliação, assim como a construção do projeto político pedagógico, deve ocorrer coletivamente de acordo com a intencionalidade do projeto; cada passo que se dá desde a elaboração e ao longo de sua execução pressupõe momentos de avaliação e desenvolvimento ao longo do processo.

Considera-se o PPP como um projeto/intenções, de acordo com Veiga (2002), sendo referenciado como uma constituição coletiva, interveniente de uma equipe escolar que relaciona todo o corpo técnico - pedagógico da escola, o qual cabe a incumbência de liderar a construção do projeto. Por ser a identidade da escola, Veiga recomenda que o PPP seja constantemente avaliado e reelaborado e que estejam contidas todas as ações ou projetos intervenientes da

⁶Processo que fornece dados para que o professor aprimore suas práticas de ensino atendendo as necessidades de seus alunos, bem como oferece informações sobre o desenvolvimento de seu aprendiz, proporcionando-lhes reflexões em torno de seus progressos e de suas dificuldades ao longo do processo, com possibilidades de superação diante das defasagens de seu aprendiz (HADYTT, 2011).

escola, norteando-se e alinhando-se a proposta e a filosofia de formação do homem. Nesse sentido, o ponto de partida é a construção do PPP, em que são planejadas as ações escolares e seu processo metodológico de aplicação, em que se necessita a avaliação dessa aplicabilidade para a elaboração de acordo com os resultados, buscando novas metas a serem alcançadas para o êxito no processo educacional desenvolvido pela escola. A figura 1 ilustra o mapa conceitual de escola-PPP, baseado em Veiga (2010).

Figura 1 – Mapa conceitual



Fonte: Elaboração própria

O PPP seria, segundo Silva (2012), uma forma de garantir significativamente o compromisso quanto à ação dos objetivos propostos pela escola. A amplitude na expressão do PPP emerge de muitos significados, e ambos não deixam de ser políticos na ideia do autor, pois seria quase impossível pensar em um projeto que não comportasse características políticas em sua dimensão, pois a ação realizada na escola requer a explicitação do tipo de políticas que estão vinculadas a eles.

O citado autor faz uma relação divergente entre o documento (PPP) escrito e a vivência na prática, sendo que o analisa como burocrático com tarefas de cunho administrativo, “reelaborado” todo início de ano letivo para atender as solicitações das mantenedoras, com a descrição dos objetivos, público-alvo, calendário escolar, retratando um documento escrito, para atender a legalidade da lei quanto aos objetivos das instituições, relacionando aos seus procedimentos metodológicos.

Quanto à prática, que deveria ser a aplicabilidade do que foi planejado no documento em seu projeto, o referido autor assinala: “[...] isso não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto comum” (SILVA, 2012, p. 208). Segundo ele, é comum a repetição do documento de ano a ano, pois, trata-se de uma mera formalidade burocrática, insignificante quando não é elaborada com bases em discussões críticas significativas para a realidade de sua clientela (SILVA, 2012).

Embasando-se ainda na ideia desse autor, é indispensável que a equipe escolar elaboradora e executora da proposta pedagógica da escola tome ciência de que o PPP não é um documento produzido apenas para atender a necessidade dos órgãos responsáveis pela administração escolar, sua visão deveria ser delineadora, embasando a prática e as discussões voltadas à organização da escola, flexível a novas estratégias percebidas por meio de constantes avaliações. Em uma melhor compreensão, Silva (2012, p. 209) exemplifica comentando que: “trata-se, portanto, de um documento que deveria estar sempre na mesa de trabalho pedagógico coletivo dos professores, em vez de ser letra morta em alguma prateleira empoeirada da escola”.

A concepção do que vem a ser um PPP, cuja definição, ordinariamente, evidencia um caráter “descritivo e programático”, pode favorecer a identificação não só de alguns requisitos prévios para que as escolas possam elaborar seus respectivos projetos, mas, também, de algumas condições que faltam para a sua plena execução, advindo daí justamente um programa de ações futuras, inserido na própria definição (SILVA, 2012, p 209).

Os PPPs geralmente podem ser elaborados com muita precisão, com objetivos bem determinados, porém a execução é a questão principal, ou seja, saber se eles são satisfatórios ao desenvolvimento do seu público. Eles são essenciais para as adequações dos projetos, a notoriedade dos valores fundamentais em suas ações, viabilizando os ensinamentos a serem fornecidos e cultivados de forma propedêutica (SILVA, 2012).

Segundo Luckesi (1990, p. 30-31),

a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social [...] a sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática.

Por esses e outros fatores como pode ser entendido, as intenções dos projetos pedagógicos escolares devem não somente estarem adequados, mas pertinentes à sociedade a qual a escola está inserida (SILVA, 2012).

Assim, o item a seguir aborda sobre projeto pedagógico no contexto escolar.

2.2 PROJETO PEDAGÓGICO (PP): IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As ações que são pensadas e desenvolvidas nas/pelas escolas devem ser planejadas por todos, sendo que todas as realizações da escola devem compor seu plano maior que é o PPP, sendo influenciado pelas ações que o compõem, pois partem dos interesses e intencionalidades a nortear as ações escolares (VILLAS BOAS, 2002).

A discussão em torno do Projeto Pedagógico (PP) abre uma vertente bem diversificada, seja ela direcionada por teóricos ou até mesmo pelos agentes das instituições escolares. Essa diversificação quanto à interpretação e intencionalidade do PP pode comprometer seu desenvolvimento em potencial nas ações e orientações norteadoras das instituições. Os projetos escolares devem nortear as ações na escola com atenção no que lhe são mais convenientes, de forma consistente e intencional (SILVA, 2012). O mesmo autor defende que é fundamental para o PP uma mínima clareza sobre quais são os objetivos de uma escolarização pública em uma sociedade que se quer democrática e o tipo de práticas de que se deve lançar mão para alcançá-los.

As ações de projetos devem ser planejadas, discutidas e seus objetivos devem ser intencionais. Recomenda-se que esses requisitos devem compor as discussões sobre o planejamento e a execução dos projetos, etapas indispensáveis para o êxito de sua efetivação (VEIGA, 2003; SILVA, 2012).

Silva (2012) alerta para o conhecimento do conceito e do tema do PP, para que sua compreensão o torne consistente e não perca a direção em função da sua potencialidade nas atividades escolares. As metodologias aplicadas para a contextualização dos projetos levam em consideração tanto a teoria como a prática, atentando-se, também, para os seguimentos de acordo com a legislação educacional.

Villas Boas (2010) ressalta que os trabalhos pedagógicos não podem ser realizados de forma intuitiva, sem fundamentos. Eles exigem um maior desempenho e comprometimento por parte de seus executores e oportunizam um melhor desenvolvimento para o processo de aprendizagem do aluno. Recomenda, ainda, seguir todas as diretrizes norteadoras do currículo e do fazer pedagógico, sobretudo porque não é algo isolado do processo educacional.

Prado (2003) alerta para a profusão de projetos no âmbito educacional. Da variedade de projetos, que compõem a educação escolar, emerge preocupações por parte de professores quanto as suas práticas pedagógicas, no sentido de promover aos educandos metodologias inovadoras adaptadas para o desenvolvimento educacional em diferentes espaços e disciplinas.

As conexões dos projetos interligados tornam-se indispensáveis entre as várias áreas do conhecimento, com a intencionalidade educacional.

Vasconcellos (2006) faz referência ao projeto correspondente ao ensino-aprendizagem do aluno, como um plano didático, aproximando o conceito de projeto e plano:

[...] enquanto plano nos remete mais à ideia (sic) de produto, projeto traz subjacente a ideia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e o transcende, na medida em que remete também a todo processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas ao seu registro (VASCONCELLOS, 2006, p. 98).

A articulação do projeto à realidade do educando o torna melhor e mais viável, pois é a essência que o faz significativo ao seu público e a sua realidade social. A elaboração do projeto é considerada um processo de construção de conhecimento para seus organizadores (VASCONCELLOS, 2006).

Introduzir a pedagogia de projetos de forma dinâmica no decorrer do processo de desenvolvimento da aprendizagem propicia ao aluno vivências práticas dinamizadas para a descoberta e construção de conhecimento. Essa construção vai além da sala de aula, se ampliada nas escolas e em meio à comunidade. Trabalhar propostas pedagógicas por projetos é muito interessante, porém a preocupação é com sua articulação, para que se efetive essa forma de ensino inovador em ação e construção do próprio educando (PRADO, 2003).

O ideal de uma educação de qualidade parece bem simples de ser alcançada por meio da junção de várias teorias educacionais e associações de projetos pedagógicos, que interligam a teoria com a prática educacional. Essa perspectiva favoreceria a qualidade de ensino se isso não fosse nocivo, pois a diversidade argumentativa para o alcance de práticas educacionais de qualidade passou a ser o foco, tornando-se um problema repetitivo de exigências mixórdicas que obscurecem os objetivos educacionais e práticas que resultariam na qualidade do ensino público (SILVA, 2012).

Esse mesmo autor (SILVA, 2012) faz um alerta para o PP, que esse não pode estar alheio a princípios e valores, cabendo assim uma reflexão entre eles e os objetivos da escola, delineados no PPP, sendo que a intencionalidade do ensino deve se voltar a muitas vertentes, não de forma divergente, mas buscando um sentido que desobscureça o papel e a finalidade da escola.

Nessa perspectiva, o aprendizado do aluno por meio da pedagogia de projetos ocorre segundo Prado (2003), no processo de produção, de questionamentos, de dúvidas, de pesquisas, de conexões entre conhecimentos e suas novas descobertas, de construir inovações ou

reconstruir conhecimentos já estabelecidos, de elaborar novas respostas para perguntas já respondidas. Cabe ao professor a mediação do conhecimento, elaborar estratégias de aprendizagem que se relacionem a esse processo significativo de construção.

As possibilidades de promoção que o professor pode vir a ter na realização dos projetos com diferentes estratégias de ensino podem favorecer as conexões de conhecimentos aos alunos, pois serão favorecidos para alcançar a resolução de problemas, assimilar conceitos das disciplinas e sobre como aprendê-las (VALENTE, 1999). O desenvolvimento do ensino por meio dos projetos pedagógicos requer do professor um acompanhamento gradativo no processo de desenvolvimento do aluno, sistematizando a cognição, a afetividade e o contexto cultural, social e educacional (PRADO, 2003).

O educador, por sua vez, precisa ter clareza sobre a intencionalidade pedagógica no processo de ensino aprendizagem para mediar significativamente no desenvolvimento de seu aluno, tendo em vista que a propagação de ensino sob projetos, dessa forma, possa propiciar ao aluno interações sociais, culturais, religiosas e/ou interpessoais coniventes ao seu contexto social, pontua Prado (2003).

O papel da escola é educar para a cidadania (BRASIL, 1996), essa finalidade educacional não estaria bem delimitada e nem deveria estar sendo, já que a educação não tem somente essa finalidade e/ou se tem, não deveria ter. As práticas escolares devem ser repensadas de acordo com Silva (2012, p. 214):

[...] a adoção, por parte das escolas, de algumas concepções contemporâneas, como a precária pedagogia das competências, tão defendida atualmente, parece apontar para uma preocupação restrita a um tipo de instrução limitada, mais do que propriamente para a formação de cidadãos.

Deve existir um aumento no acompanhamento da avaliação da ação escolar no exercício de sua funcionalidade, visando desenvolver nos alunos habilidades e competências para as quais ele deve se adaptar, esse pode ser o risco outorgado à escola, deixando-a sempre em um segundo plano, perdendo o foco de sua intencionalidade. Enfatiza Silva (2012), ainda, que é preciso percorrer o caminho sistematicamente com um ponto de partida, sem perder a direção e os detalhes que surgem ao longo da jornada, e, assim, alcançar a chegada com exatidão, que é a competência desenvolvida.

O citado autor menciona que o corpo docente, coletivamente, deve assumir o compromisso da realização dos projetos da escola, buscando qualidade em suas execuções, pois devem estar embasados em informações consistentes sobre as significações da escola para a

realização de seus papéis, não que essa seja uma incumbência apenas dos professores, mas sim, de toda a equipe que compõe a escola. Certamente os PPs serão realizados com exatidão se forem constituídos coletivamente por todos que compõem esse grupo de trabalho.

Visando à formação para a cidadania, Silva (2012) dá notoriedade sobre o esforço coletivo para a execução do PP, viabilizado por práticas consistentes para o desencadeamento de valores nessa formação cidadã, em aspectos morais, intelectuais, afetivos, emocionais e sociais.

A articulação do PP, seja na sala de aula ou na escola, é gerida pela gestão escolar, possibilitando o estímulo dos alunos na realização de estudos que atendam aos seus interesses, sejam de cunho particular ou coletivo. As integrações das diversas áreas de conhecimento no contexto escolar e de mídias aplicadas às questões educacionais tornam o desenvolvimento do aluno viável (PRADO, 2003).

A autora retrata as possibilidades da pedagogia de projetos [...] “embora constitua um novo desafio para o professor, pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdo das várias áreas do conhecimento” (PRADO, 2003, p. 4). Seguindo essa linha, a articulação na realização de projetos é muito importante e a participação de vários protagonistas permite a viabilidade de desenvolvimento de um aprendizado que tenha sentido para a vida.

Um fator que emerge da pedagogia de projetos, na perspectiva da integração entre diferentes mídias e conteúdo é que ela “[...] envolve a inter-relação de conceitos e de princípios, os quais, sem a devida compreensão, podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor” (PRADO, 2003, p. 5).

Faz-se necessário, assim, o entendimento quanto aos conceitos que determinam os projetos para as suas realizações. A ideologização de projetos demanda de uma constituição propedêutica, um pensamento na realidade que ainda não se concretizou, pois, a construção de estudos e análises do presente são utilizados como fonte para reorganizar as futuras possibilidades que se almejam, ressaltam Freire e Prado (1999).

Machado (2006) ressalta que o projeto como um futuro a fazer-se e a concretizar-se, uma ideia possível de ser transformada no real não é ou não deveria ser apenas uma representação do futuro, deve ser um ato idealizado e, a partir disso, constituído e executado. Esse ato de projetar parte de uma abertura com flexibilidade para o desconhecido, o indeterminado, com estratégias que possibilitem a reformulação de metas à medida que as necessidades forem surgindo.

Prado (2003, p. 6) relaciona o fazer do professor em relação ao desenvolvimento da autonomia do aluno na realização projetada: “cabe ao professor elaborar projetos para viabilizar a criação de situações que propiciem aos alunos desenvolverem seus próprios projetos”. A distinção das ações projetadas proporciona uma educação mais atrativa, que serão construídas pelos alunos, problemáticas de seus interesses em assuntos relacionados às suas práticas cotidianas, e essas poderão ser socializadas na escola, possibilitando a interação entre os colegas.

A ação educacional por meio de projetos oportuniza ao aluno com AH/SD um aprender fazendo, e, principalmente, oportuniza um aprendizado relacionado com sua área de interesse, tornando-se o mentor de sua produção por meio da investigação, e, impulsionando-o a novas descobertas por meio da contextualização de conceitos existentes, porém, buscando outros. Essa prática leva o aluno ao desenvolvimento de sua aprendizagem por meio de situações que lhe permitem atitude, tomada de decisões, desenvolver-se em grupo, conciliar a divergência de ideias, aprendendo na coletividade com a relação entre seus pares e, dessa forma, desenvolver suas competências pessoais e interpessoais (PRADO, 2003).

Nessa trilha de reflexão, no caso dos alunos com AH/SD, que têm habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, segundo Renzulli (1986, 2016) e de Prado (2003), a pedagogia de projetos é fundamental para

[...] repensar as potencialidades de aprendizagem dos alunos para a investigação de problemáticas que possam ser significativas para eles e repensar o papel do professor nesta perspectiva pedagógica, inclusive integrando as diferentes mídias e outros recursos existentes no contexto da escola (PRADO, 2003, p. 7).

O capítulo seguinte introduzirá conceitos e compreensões que embasam os sujeitos com AH/SD, que serão fundamentados nas concepções de Renzulli (1986, 2016), contextualizando-os aos alunos de escolas quilombolas, na vertente do trabalho por meio de projetos, com intuito da identificação por provisão.

3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

3.1 CONCEITOS, IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO

A idiossincrasia de sujeitos com AH/SD vem tornando-se notória na sociedade contemporânea. Conhecer seu conceito, contexto histórico, direitos e formas de atendimento educacional são relevantes para que seja possível atender às necessidades educacionais e sociais dos alunos que se destacam, os quais são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), e, conseqüentemente, têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE). Em meio a muitas mudanças desde o surgimento dos primeiros estudos científicos sobre inteligência, há equívocos sobre o que dificulta esse processo (SÃO CARLOS AGORA, 2017).

Considerando às AH/SD no âmbito Escolar, entende-se que é incumbência da escola a organização do AEE dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, alicerçando-se nas orientações contidas na LDBEN, que define o PAEE como: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

No Brasil, existe uma disparidade nas terminologias que definem o fenômeno de AH/SD. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), alunos com AH/SD são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008b, p.11).

Sodré (2006) enfatiza que, mesmo que contestada atualmente, a educação dos superdotados – termo utilizado pela autora – indubitavelmente é uma das mais fascinantes áreas no cenário educacional, em que muitos aspectos devem ser levados em consideração quando se contextualiza sua natureza, pois os fenômenos peculiares que expressam os traços próprios de um indivíduo decorrem das combinações de fatores independentemente alusivos de um sujeito, dentre esses aspectos está o atendimento.

Sobre o AEE, a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), em seu Artigo 7º, expressa que os alunos com AH/SD deverão ser contemplados com atividades de enriquecimento curricular, desenvolvidas no ambiente escolar em conjunto com os núcleos de atividades para esses alunos,

com instituições de ensino superior, bem como institutos voltados ao desenvolvimento de pesquisas, na área das artes e áreas esportivas.

O atendimento ao aluno com necessidades educacionais específicas, notadamente na Educação Básica, pode ser realizado pelo professor do AEE, cujas funções estão anunciadas no Artigo 13º da referida Resolução: “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.3).

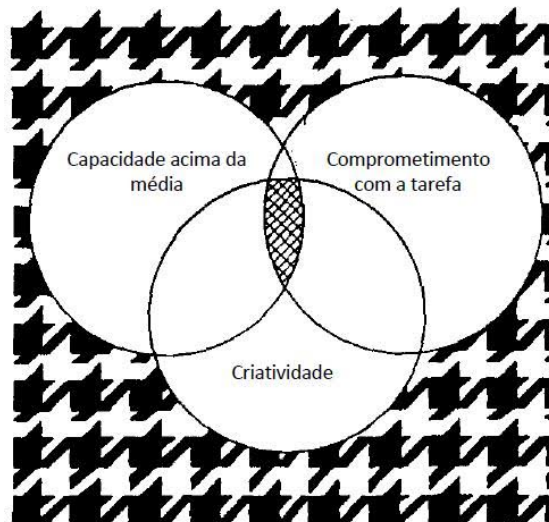
Verifica-se que há uma preocupação plausível quanto às atribuições desse professor, sendo-lhe impostas muitas funções para diferentes tipicidades dos alunos. O professor multifuncional pode desenvolver seu trabalho com dificuldades pela quantidade de atribuições que lhe cabe, pode haver um comprometimento junto à necessidade dos alunos pela variedade de suas atribuições.

No entanto, a identificação do aluno com AH/SD não é uma atribuição apenas do professor do AEE, ainda, é um desafio para os profissionais da área da educação pelos seguintes motivos: falta de uma “cultura” entre os educadores para a identificação de pessoas AH/SD; falta de conhecimentos específicos suficientes por parte dos profissionais da escola para identificação; falta de avaliar/identificar interesses e falta de buscar parcerias com entidades especializadas/voluntárias como especificado por lei (SOUZA et al., 2015). Essas barreiras no processo de identificação não responsabilizam o professor, mas a mantenedora, que deveria fornecer suporte, acompanhamento e formação aos profissionais da escola.

Pessoas com AH/SD compreendem o mundo e tentam, geralmente, transformá-lo, pois elas se percebem diferentes e sempre procuram desenvolver seu potencial. Entretanto, isso dependerá do estímulo que recebem ao seu redor, sendo assim, é importante identificá-las e encorajá-las em seu processo de desenvolvimento (SIMONETTI, 2007).

Sob esse ponto de vista, é necessário que se faça, então, a observação sistemática dos indicadores de AH/SD e de como se determinam. Nesse sentido, Renzulli (1986) traz contribuições sobre os traços que constituem o comportamento de AH/SD, como sendo em três grupos básicos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade; componentes de sua Teoria dos Três Anéis, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 - O Círculo dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: (RENZULLI; REIS, 1997, p. 287)

O autor ainda acrescenta, acentuando que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 1986, p.11-12).

A princípio pensava-se que os anéis deveriam ser do mesmo tamanho contendo o mesmo nível de características, que se baseavam em compreensões nesse conjunto, sendo eles:

- **Habilidade acima da média:** é a capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informações e de agregar experiências que tenham respostas adequadas e adaptadas a novas situações;
- **Envolvimento com a tarefa:** implica motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança, autoconfiança e concentração;
- **Criatividade:** envolve aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura, tais como: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

As reflexões de Renzulli (2014b) se voltam para esses três traços, que os tornam capazes de aplicá-los nas áreas de desenvolvimento humano. Desse modo, ele aponta que raramente pode ser medida nos processos formais de avaliação escolar homogêneo, em vista que suas características enfatizam o pensamento divergente, o elevado nível de criatividade e a capacidade de produção independente, quando em contato com seu centro de interesse.

Observa-se que, nem sempre as AH/SD são identificadas na escola, pois os interesses e habilidades raramente estão contemplados no currículo escolar. Nesse ponto de vista, assinala-se que os alunos com AH/SD podem ser identificados por várias pessoas na escola (pedagogos,

professores e educadores especiais), sobretudo, devem estar capacitados e comprometidos com a observação e a indicação dos alunos.

Ainda Renzulli (1986, 2005) categoriza a superdotação em dois tipos distintos: a escolar e a criativo-produtivo. A superdotação do tipo escolar está ligada ao processo de desenvolvimento da aprendizagem e pode ser possivelmente identificada por meio do teste de Quociente de Inteligência (QI), este é utilizado para avaliar as capacidades cognitivas de uma pessoa (VIRGOLIM, 2010). Já a superdotação criativo-produtiva não possibilita sua mensuração por meio do teste de QI, portanto esse critério não deve ser o único a ser utilizado, porque uma característica comum no aluno com AH/SD criativo-produtivo é o pensamento divergente (GUENTHER, 2000). Esse tipo de AH/SD se relaciona com a produção de materiais com originalidade, como se fosse uma realização mais prática de informações com pensamentos indutivos, orientados para o sentido real dos problemas (VIRGOLIM, 2010).

Renzulli (2005) sugere que se aumente as oportunidades para que os alunos aprimorem suas habilidades quanto ao pensamento criativo-produtivo para que contribuam de forma impactante e duradoura para o desenvolvimento como um todo. É considerado pelo mencionado autor, de acordo com Virgolim (2010, p. 2), que a pessoa com AH/SD não é consumidora de conhecimento, mas sim “os reconstrutores de pensamento em todas as áreas do esforço humano”.

As habilidades acima da média são definidas em duas vertentes: (A) habilidades gerais: correspondem à inteligência de modo geral, com capacidade de processar informações, elaborar e adaptar novas respostas a várias situações, aliciar pensamentos abstratos e (B) habilidades específicas: são voltadas ao desenvolvimento das capacidades técnicas, decorrem mais especificamente nas áreas de desempenho humano como – dança, liderança, música, moda, entre outras (REZULLI, 2005).

No entendimento de Virgolim (2010, p. 4), quando Renzulli usa o termo habilidade acima da média,

[...] ele se refere a ambos os tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas, que deve ser interpretado como o domínio superior do potencial em alguma área específica. [...] o termo se refere a pessoas que possuem a capacidade já desenvolvida ou o potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área do desenvolvimento.

Renzulli (2005) aponta que, no segundo conjunto de traços consistentes nas pessoas criativo-produtivas, está um refinamento motivacional com foco na tarefa, que ficou conhecido

como envolvimento com a tarefa. Já Virgolim (2010) assegura que a motivação foi considerada como uma energia que gera reações no organismo e “[...] envolvimento com a tarefa se refere à energia exercida em um problema particular ou área específica de desempenho” (VIRGOLIM, 2010, p. 4). A autora exemplifica esse termo como “perseverança, resistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação específica aplicada à área de interesse são geralmente utilizados para descrever o envolvimento com a tarefa” (VIRGOLIM, 2010, p. 4).

O traço seguinte que é correspondente ao conjunto dos indicativos de AH/SD é conhecido como criatividade. A diversidade de conceitos que buscam a definição desse traço confunde, mas é perceptível que a autenticidade, originalidade e a efetividade compõem esse indicativo (VIRGOLIM, 2010).

Entretanto, nas concepções mais recentes sobre o Modelo dos Três Anéis os indicadores da superdotação são variantes, podendo ocorrer em tempos distintos, não obrigatoriamente devem manifestar-se juntos. Todos têm igual teor de importância, podendo ser analisados separadamente para as indicações de pessoa aos programas de atendimento suplementares⁷ (RENZULLI, 2005).

As influências exercidas no comportamento de AH/SD decorrem da personalidade, do ambiente, bem como de fatores genéticos. As práticas educacionais planejadas também podem contribuir positivamente, pode definir a criatividade e o envolvimento com a tarefa, sendo variantes e não permanentes, sem distinção de intensidade. Há uma ligação entre os traços, da influência um do outro, pois dependerá dos interesses de cada indivíduo (RENZULLI; REIS, 1997).

Renzulli (1986, 2004, 2005, 2014) esclarece que os comportamentos de AH/SD podem ser desenvolvidos em certas pessoas em alguns momentos de sua vida, e não em todas as pessoas e nem em todos os momentos. Diante desse posicionamento, afirma que o comportamento de AH/SD é dinâmico, podendo ser uma “condição”. O indivíduo pode vir a se desenvolver de acordo com a sua área de interesse e por algum acaso da vida também pode perdê-lo. Nessas circunstâncias surgem preocupações com os estereótipos, alertando para não classificar o educando com AH/SD. E, ainda, as habilidades podem ser desenvolvidas por meio de estímulos que motivem o indivíduo ao seu desenvolvimento em sua área de interesse.

De acordo com Cristina Delou, em entrevista cedida ao programa “Como Será?” (REDE GLOBO, 2015), o potencial oculto deve ser desenvolvido porque a prática é o que mantém a

⁷ Suplementar refere-se ao atendimento a alunos com AH/SD.

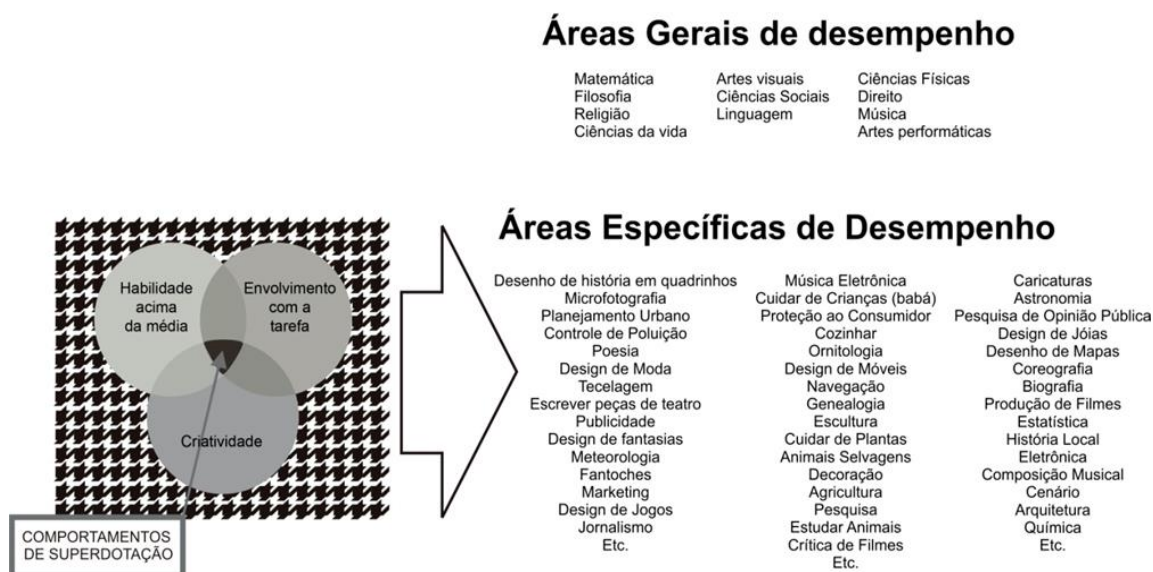
habilidade, ou seja, os potenciais precisam ser “alimentados” para serem desenvolvidos. Nesses termos, ela afirma que: o que não é praticado não é desenvolvido.

Nessa perspectiva, esse público pode estar à mercê de possíveis fracassos no que se refere ao desenvolvimento na escola. O insucesso em amparar esse alunado no desenvolvimento de suas habilidades é uma catástrofe social, já que as crianças superdotadas são parte substancial das diferenças entre o que somos e o que poderíamos ser como sociedade (GALLAGHER, 1994).

Nesse mesmo sentido, o documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006) aponta que ocorre uma constante inquietação, por parte dos educadores, para que alunos com AH/SD não sejam desperdiçados e não deixem de contribuir socialmente, bem como para si próprios.

Retoma-se, então, o Círculo dos Três Anéis (RENZULLI; REIS, 1997) anteriormente apresentado na figura 01, no qual o padrão xadrez corresponde à personalidade e às influências ambientais que contribuem para as AH/SD. De acordo com Renzulli (2005), os comportamentos observáveis em dados momentos de desenvolvimento do ser humano permitem aflorar sua potencialidade mais específica em uma determinada área. É possível a observação na representação gráfica da definição de superdotação de 2005, adaptada por Virgolim (2010).

Figura 3 - Representação gráfica da definição de superdotação de Renzulli e Reis (1997)



Nessa representação, os comportamentos de superdotação tornam-se mais abrangentes, tirando o foco da área acadêmica. As habilidades acima da média não seriam obrigatoriamente tão acima, mas possivelmente acima do que era considerado comum, e que necessariamente não fosse tão superior. Em consonância a essa média de habilidade, levaria em consideração as áreas específicas de desempenho que abarcaram habilidades relacionadas a conhecimentos de domínios mais populares no contexto social. Esses conhecimentos possibilitariam transformações ou contribuiriam de alguma forma para o desenvolvimento da sociedade.

Há, no entanto, uma série de fatores que devem ser levados em conta para explicar o que faz com que algumas pessoas exibam comportamentos de AH/SD em determinados momentos e, sobretudo sob certas circunstâncias. Baseado nos resultados do autor e divulgado em 1998, o Quadro 1 ilustra os fatores de personalidade e ambientais.

Quadro 1 - Personalidade e Fatores Ambientais Influenciando a Superdotação

FATORES DE PERSONALIDADE	FATORES AMBIENTAIS
Percepção do eu	Status socioeconômico
Coragem	Personalidades parentais
Caráter	Educação dos pais
Intuição	Estimulação dos interesses da infância
Carisma	Posição da família
Necessidade de realização	Educação formal
Força do ego	Disponibilidade do modelo de função
Energia	Doença física e / ou bem-estar
Sentido de destino	Fatores de chance (herança financeira, morte, morar perto de um museu de arte, divórcio, etc.)

Fonte: Elaboração própria, traduzido de Purcell e Renzulli (1998).

No contexto do AEE para os alunos com AH/SD, é possível afirmar que o número de matrículas ainda não é satisfatório se levarmos em conta os dados censitários de 2017, pois, em um cenário de 48.608.093 alunos cadastrados na Educação básica, 1.066.446 são cadastrados na Educação Especial, sendo que 19.451 são identificados com AH/SD, percentual aproximado de 0.04%, e abaixo de 3 a 5% estabelecidos pelo Relatório Marland (1972). Com base nesses dados de identificação emergem muitos questionamentos sendo um deles a preocupação de como tem sido realizada a identificação e os serviços suplementares aos alunos indicados.

Nessa direção, apresenta-se uma forma de identificação de estudantes com AH/SD proposta por Joan Freeman, que respaldará discussões na análise documental proposta nesta pesquisa e a possibilidade desse processo de identificação ser mais acessível aos profissionais, sem que se perca sua eficiência na realização do processo.

3.2 IDENTIFICAÇÃO POR MEIO DA PROVISÃO

De início, é possível afirmar que os instrumentos que vêm sendo utilizados ao longo dos anos para a identificação dos alunos com AH/SD não satisfazem a necessidade de reconhecimento em sua completude (VIEIRA, 2014).

Assim, nos procedimentos de identificação devem ser levados em consideração os tipos de capacidades a serem reconhecidas. Nesse sentido, os testes de QI permitem a distinção de desempenhos apenas do tipo acadêmico, não favorecendo outras habilidades como as culturais e as sociais. Essa lacuna, nesse tipo de identificação, inevitavelmente compromete o desenvolvimento de outras habilidades potenciais em processo de evolução (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Estudos de alguns autores como Renzulli (1986, 2014), Freeman e Guenther (2000), Riley e Moltzen (2011), embasam a identificação por meio da provisão, na qual ocorre com a realização de um conjunto de procedimentos multidimensionais, que podem envolver o próprio sujeito, professores, pais e responsáveis, bem como colegas do convívio escolar. Vale mencionar que esse processo também precisa da motivação própria da área de interesse do indivíduo para ter êxito.

O processo de identificação por provisão pode propiciar ao sujeito a compreensão de suas potencialidades a serem desenvolvidas, mas esse fator dependerá do seu envolvimento em relação aos objetivos almejados (TREFFINGER; FELDHUSEN, 1996). Além disso, a identificação possibilita a distinção das habilidades em qualquer área de desenvolvimento, sejam elas acadêmica, cultural ou social, abrangente e oportuniza a realidade de cada pessoa (VIEIRA, 2014).

Para Freeman e Guenther (2000, p. 53) a “identificação pela provisão implica oferecer experiência educacional, que estimule e desafie os mais capazes. Como qualquer outro estudante, eles precisam disso constantemente e consistentemente”. Esse processo deve ser contínuo durante os anos escolares, não é uma forma de identificação tão simples, mas tem uma abertura para adicionar informações regularmente de todos os participantes. Os sinalizadores que vão sendo acumulados indicam que:

provisão específica, dentro de áreas reconhecidas, é de longe a maneira mais efetiva de se promover excelência, ao invés de um reconhecimento geral, sem objetivos claramente identificados (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 55).

As citadas autoras atestam que assim como os outros processos de identificação existentes, a prática por meio da provisão também depende de profissionais qualificados (com especialização e/ou cursos, oficinas...), com conhecimentos específicos em AH/SD, com planejamento e métodos diversificados, com estratégias e técnicas variadas, potencializando as habilidades.

No entanto, a provisão carece de avaliação contínua, sistemática e abrangente da provisão da escola para os alunos com AH/SD, sendo essencial para garantir responsabilidade e melhorias no processo (WARMKE, 2015). Nessa perspectiva de auto revisão, Riley e Moltzen (2011) sugerem três perguntas: (1) O que está acontecendo no processo? (2) O que está funcionando? e (3) como sabemos? Além dessas, requer-se uma abordagem colaborativa robusta, que utiliza uma gama de metodologias quantitativas e qualitativas, não apenas que permita que o processo de auto revisão seja desenvolvido em conjunto, mas forneça uma ampla gama de perspectiva para determinar a eficácia do processo.

Freeman (2006) pontua algumas questões a serem levadas em consideração na provisão dos alunos: (1) A identificação deve ser baseada no processo contínuo; (2) A identificação deve ser feita por múltiplos critérios, incluindo provisão para aprendizado e resultados; (3) Os indicadores devem ser validados para cada curso de ação e provisório; (4) As habilidades do aluno devem ser apresentadas como um perfil em vez de uma figura única; (5) Critérios cada vez mais nítidos devem ser empregados em estágios subsequentes de aprendizado; (6) Reconhecimento deve ser dado a atitudes possivelmente afetadas por influências externas, como cultura e gênero; e (7) Os alunos devem estar envolvidos na tomada de decisões educacionais.

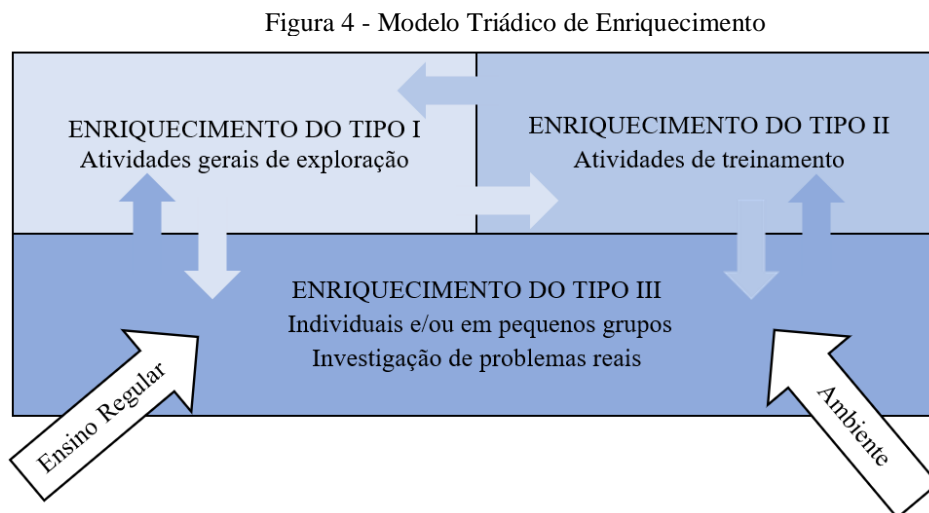
Esse método de identificação tem por finalidade amparar pessoas no desenvolvimento de seus potenciais com meios que efetivem a superação de barreiras psicológicas, propiciando o almejado desenvolvimento próprio (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Nesse contexto, ressalta-se que não existe um instrumento único e perfeito para a identificação, as instituições são aconselhadas a usar um modelo de 'melhor ajuste' que se baseie em uma série de evidências, incluindo elementos qualitativos e quantitativos (DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILY, 2008). Além disso, defende-se a ideia de que a identificação e a provisão são inseparáveis, porque a identificação inclui o potencial de identificar por meio da participação em oportunidades de aprendizagem, pois prevê um processo cíclico contínuo de identificação e revisão, em vez de um processo único.

Com base na identificação por meio da provisão, pode-se realizar esse processo com a adaptação no Modelo Triádico de Enriqueciemnto (BURNS, 1990; 2014; RENZULLI; REIS,

1997; RENZULLI, 2014) com intuito de encorajar os alunos a realizarem atividades investigativas, buscando desenvolver sua criatividade em potencial, ampliando seu campo de conhecimento.

Essa teoria é sistematizada em três etapas, sendo que são possíveis de serem realizadas na própria escola pelos professores tanto do ensino regular, quanto do professor do AEE. As etapas serão apresentadas na figura 4:



Fonte: Elaboração própria, extraído de Burns (2014, p. 48)

Burns (2014) indica que o modelo de enriquecimento sugerido pode contemplar toda a escola, bem como podem ser formados grupos mais específicos. As atividades podem ser realizadas nas salas de aula, em salas multifuncionais, ou em outro ambiente adequado na escola. As formas de enriquecimento são do tipo I, II e III (RENZULLI, 2014), são elas:

- I. A primeira forma se inicia com atividades realizadas com todos os alunos, com o principal objetivo de oportunizar ao aluno um contato com uma ampla variedade de conhecimentos, referentes a coisas, lugares, pessoas, disciplinas de áreas afins, possibilitando a vivência de novas experiências que sejam de seu próprio interesse, indo além do currículo escolar, que possam favorecer o desenvolvimento com atividades criativas-produtivas;
- II. A segunda forma é realizada, podendo contemplar todos os alunos, também, porém, de forma mais aprofundada, com a sistematização por meio de métodos, técnicas e materiais de instruções, possibilitando um desenvolvimento mais fundamentado com habilidades mais específicas para a realização de pesquisas e com capacidades e habilidades mais particulares de seu desenvolvimento pessoal (emocional, afetivo e social). Essa forma objetiva de expandir as

habilidades dos alunos de forma crítica, com criatividade para resolução de problemas leva em consideração os valores afetivos, sociais e morais. O aluno terá contato em seu processo de desenvolvimento com conhecimentos mais aprofundados, aprendendo “como fazer”, coisas como: entrevistas; análises; classificações; conclusões, entre outras. Terá, ainda, capacidade de aprofundamento em pesquisas mais avançadas com embasamentos em: resumos, catálogo, programas digitais de novas tecnologias e, conseqüentemente, enriquecerão seu vocabulário linguístico, sua escrita, ao ampliar seu campo de percepção;

- III. A aplicabilidade dessa terceira forma depende do empenho apresentado pelos alunos em realizarem estudos mais aprofundados em sua área de conhecimento e/ou interesse, dispondo de tempo e dedicação para o avanço com um grande nível de comprometimento para a participação de treinamentos mais complexos, responsabilizando-se por seu aprendizado de forma a buscar seu desenvolvimento pessoal. Esse tipo de enriquecimento apresenta-se com a finalidade de que o aluno prossiga com seus interesses com motivação, envolvimento com a tarefa e criatividade na busca constante de conhecimentos na(s) área(s) de seu interesse, com a sistematização e com o uso de suas próprias metodologias, com autenticidade, planejamento, escolha e utilização de melhores recursos e autoavaliação. Além desses, é importante que o aluno desenvolva a autoconfiança, interaja com seus colegas, professores e pessoas que têm interesses e conhecimentos comuns.

Com a intencionalidade de conhecer o processo de identificação menos burocrático, buscou-se verificar a incidência do processo de identificação por meio da provisão em produções acadêmicas em bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos anos de 2000 a 2018. As palavras-chave utilizadas foram: identificação; provisão; talentoso; autoindicação; altas habilidades; superdotação – sendo usadas de forma isolada e combinada.

A busca resultou no registro de apenas uma pesquisa, de Vieira (2014), verificando-se, então, que a identificação de AH/SD por provisão ainda não é muito explorada no Brasil.

O estudo de Vieira (2014), intitulado “Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos?”, aponta para uma preocupação no processo de identificação de pessoas com AH/SD no âmbito acadêmico e tem

por objetivo realizar a identificação dos indicadores de AH/SD em acadêmicos do Programa de Educação Tutorial (PET) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para tal investigação, a citada autora defendeu que a identificação pela provisão, não se tratava de formatar ‘provas’ para a criança/adolescente/adulto responder, mas, estimulá-los para a ação, por intermédio de tarefas e materiais que lhe desafiassem e despertassem o interesse. Como fundamentação teórica, o estudo citou a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos Três Anéis, além de estudos de Freitas e Pérez (2012).

Na realização dos procedimentos de seu estudo, Vieira (2014) priorizou dois grupos focais, abordando o conceito de AH/SD, e aplicando uma Lista de Verificação de Identificação de Indicadores e um Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD em Adultos, contribuição de Freitas e Pérez (2012). Por este processo, foram identificados oito alunos no total, quatro de cada grupo. De acordo com Vieira (2014), as necessidades dos alunos vêm sendo supridas pelo PET, reforçando a ideia de que se trata de um programa com boa proposta de atendimento a esse público. Assim, pode-se perceber que a pesquisadora abordou a realização por meio da provisão, porém, fez uso da aplicação de instrumentos para complementar a identificação.

Entende-se, nesse íterim, que a identificação pela provisão proposta por Freeman remete-se mais acentuadamente às oportunidades oferecidas aos alunos de acordo aos seus interesses, merecendo avaliação constante desse processo. A partir dessa abordagem, identificação pela provisão, é possível a verificação das ações voltadas aos alunos, por meio dos projetos pesquisados das escolas.

Dessa forma, em seguida serão apresentados o método e os resultados desta pesquisa.

4 MÉTODO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo proposto delineou como objetivo geral analisar os PPPs e PPs de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação. Os objetivos específicos foram: conhecer o panorama da educação quilombola no Estado do Amapá; analisar o contexto das escolas pesquisadas, embasando-se em seus PPP (s) e PP (s); verificar em que área(s) das altas habilidades/superdotação é (são) mais explícitos nos PPs das escolas pesquisadas; ampliar a discussão das AH/SD com indicações para a identificação, por meio da provisão e o enriquecimento por projetos. Sendo assim, desenhou-se uma pesquisa qualitativa, documental primária com um estudo de caso múltiplo.

A pesquisa qualitativa “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (ANDRÉ 2003, p. 18). Este tipo de pesquisa oferece um melhor detalhamento na coleta de dados e necessita de um aprofundamento no contexto no qual se desenvolve. Também apresenta decisões reversíveis, por se tratar de uma exploração constante de dúvidas, respostas e indagações permanentes que seguem abertas até o seu encerramento, em que o método não é fechado em relação ao pesquisador (CASTRO, 2006).

Deve-se, pois, considerar por parte do pesquisador que tudo é relevante, todos os dados são submetidos à análise para a compreensão satisfatória da dinâmica do fenômeno. Essa abordagem de estudo pode ser dinamizada por três dimensões de pesquisa, a do tipo documental, o estudo de caso e a etnográfica (GODOY, 1995). Neste estudo, foram adotados a (1) Pesquisa Documental e o (2) Estudo de Caso múltiplo.

- Pesquisa Documental - pode ser considerada inovadora contendo uma rica fonte de dados, contribuindo com eficiência no estudo de algumas temáticas, em que os documentos são de grande importância, fornecem o registro de dados que norteiam outros estudos e demandam de uma atenção específica. O substantivo “documento” é compreendido de forma ampla nesta circunstância, utiliza-se de materiais escritos: jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, projetos, dados estatísticos de determinada sociedade, entre outros. Esse tipo de pesquisa é pertinente, pois possibilita estudar indivíduos aos quais não há acesso presencial e podem estar distantes ou até mesmo por não estarem mais vivos.

Permite também que se faça o comparativo entre documentos na versão antiga e suas novas versões (GODOY, 1995).

Os documentos são preciosidades para as pesquisas nas áreas das ciências sociais. Por meio deles é possível ser transmitidas memórias passadas, sendo um testemunho dos acontecimentos do passado, distante ou recente. Não são simples escritos de palavra, são riquezas com informações e tornam-se “sujeitos” em pesquisas (CELLARD, 2010).

- (2) Estudo de Caso - possibilita investigar de forma a preservar as características significativas observadas como um todo dos fatos da vida real, especificamente momentos de vida individuais, procedimentos organizacionais e administrativos, alterações ocorridas em lugares, relações mundiais e o sazonalidade de alguns campos (YIN, 2001). O mesmo autor ressalta que esse tipo de estudo trata de um processo empírico de investigação de determinado fenômeno contemporâneo inserido no contexto da sua realidade vivida, principalmente com relação aos limites do contexto quando definidos com clareza (YIN, 2001).

O estudo de caso, ainda, pode ser caracterizado por estratégias de variações podendo ser único ou múltiplo. A fonte de dados de pesquisa em unidade primária de análise pode ser coletada em várias informações de um caso ou de mais “casos” no mesmo estudo, desse modo, pode ser considerado um estudo de caso múltiplo. O estudo de caso pode ser feito sobre decisões, programas, documentos, processos, empresa, entre outros, não necessariamente em um único indivíduo. O mesmo autor acrescenta que a unidade de análise será definida de acordo com as questões iniciais do estudo, tendo em vista as questões e os objetivos do estudo (YIN, 2001).

Na visão de Ludke e André (1986), o estudo de caso é sempre bem delimitado, tendo como característica fundamental a descoberta, buscando retratar a realidade dos fatos ao interpretar o contexto de forma completa e relatar com uma linguagem mais acessível que outros.

[...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Em um estudo de caso as unidades de análises podem ser semelhantes ou divergentes, porém precisam ser claras e bem definidas para não serem confundidas (YIN, 2001).

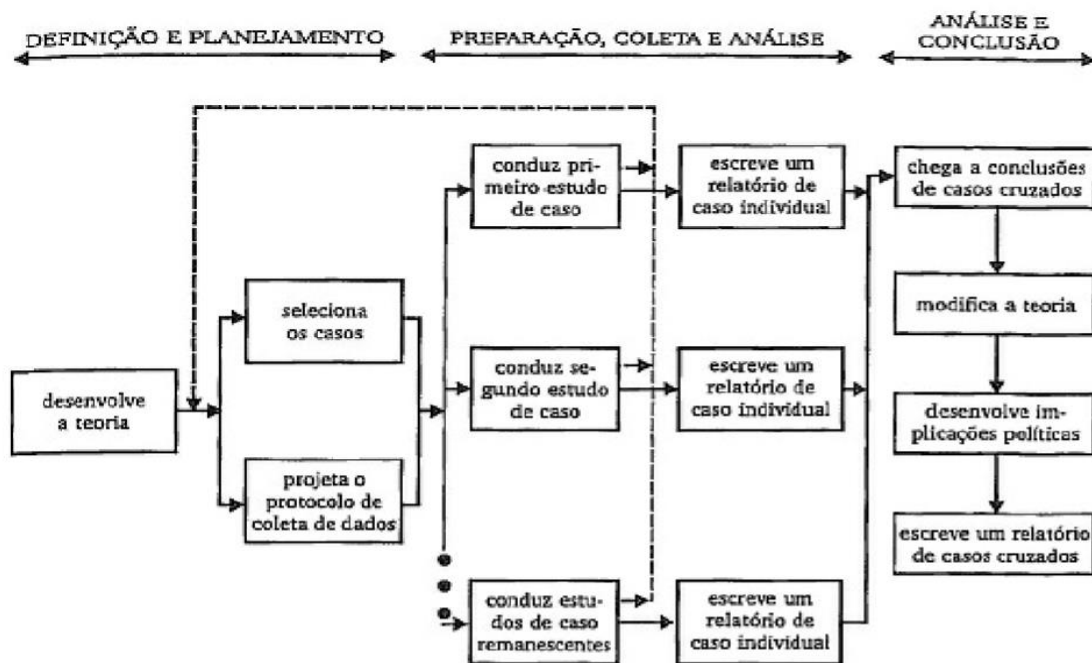
Diante do aludido, estabeleceu-se estudo em caso múltiplo por:

[..]o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos, e esses projetos aumentaram com muita frequência nos últimos anos (YIN, 2001, p. 53).

Acrescenta-se que realizar um estudo de casos múltiplos não significa que esses devem ser analisados com base nos mesmos critérios e nem que esses devam ser semelhantes, mas sim, serem analisados de acordo com suas especificidades apresentadas.

Compreende-se, portanto, que é um único estudo de análise de dois casos, sendo que as fontes de evidências são primárias, tratando-se de dois fenômenos de investigação que são os documentos de duas escolas determinadas (EQ1 e EQ2), ambas da rede estadual do Amapá, localizadas em municípios diferentes, porém são reconhecidas como escolas quilombolas e localizadas em áreas quilombolas. Elas têm características semelhantes e ao mesmo tempo singulares. Os procedimentos metodológicos do estudo de casos múltiplos foram ilustrados por Yin (2001, p. 58), conforme a figura 5.

Figura 5 - Método de estudo de caso

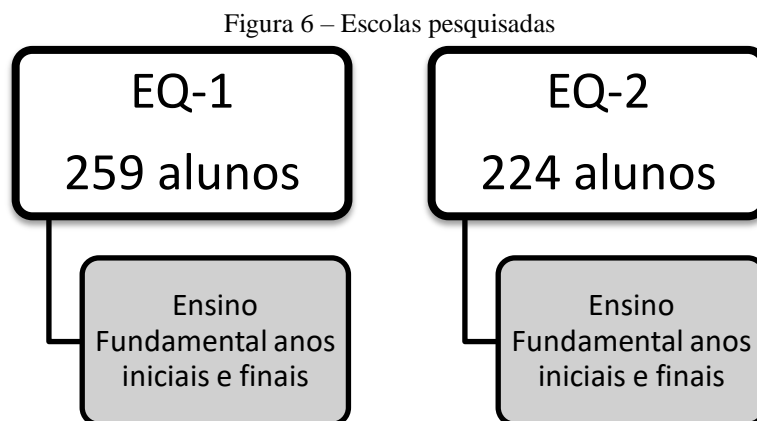


Fonte: (YIN, 2001, p. 58)

4.2 PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada por meio da análise de documentos de duas escolas quilombolas da rede estadual de ensino que atendem o ensino fundamental nos anos iniciais e finais, pertencentes à área rural de Macapá e de Santana, municípios do Amapá. Foram utilizados, também, documentos fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/AP, que se localiza na área central da cidade de Macapá que é a Capital. Os critérios para a escolha dos documentos das escolas foram: a) ser reconhecida como quilombola; b) ser inserida em comunidades remanescentes de quilombo; c) atender os seguimentos do ensino fundamental nos anos iniciais e finais, d) possuir o PPP; e e) possuir um PP.

As duas escolas selecionadas pelos critérios estabelecidos são denominadas no estudo como EQ1 e EQ2. Elas estavam com 259 e 204 alunos, respectivamente.



Fonte: Elaboração própria

4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa está sistematizada em três fases:

Na primeira fase, realizou-se revisão bibliográfica voltada às políticas educacionais, políticas étnicos-raciais, legislação da Educação Especial geral e identificação e atendimento dos alunos com AH/SD.

Na segunda fase, foi estudado o panorama da educação no Estado do Amapá, com pesquisas em bases de dados, relacionando dados sobre a quantidade de escolas da rede estadual, quantidade de escolas quilombolas, catalogação das escolas por município, quantidade de alunos e quantos dentre eles são identificados com AH/SD, estudo comparativo dos municípios que realizam a identificação desses alunos.

Na terceira fase, coletaram-se dados e os procedimentos dividiram-se em quatro etapas, relacionadas no quadro 2.

Quadro 2 - Procedimentos

Etapas	Procedimentos
I	Coletas de dados realizadas no site do governo amapaense, órgão públicos como: SEED-AP e nas escolas quilombolas. A coleta nas escolas ocorreu por meio de visitas autorizadas e direcionadas pelo chefe do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SEED-AP (NEER).
II	Foi construído um roteiro para direcionamento das análises. Leitura e compilação dos documentos disponibilizados na coleta de dados.
III	Fichamento dos conteúdos dos documentos, destacando as relevâncias encontradas para a discussão dos dados.
IV	Categorização dos dados e organização em subcategorias para o procedimento da análise e tabulação.

Fonte: Elaboração própria

Etapa I – nesta etapa, notou-se resistência por parte dos profissionais dos órgãos públicos para o fornecimento de documentos e dados públicos. No Amapá, poucas informações estão disponibilizadas em sites e páginas na internet. Para entender a dimensão do problema, as Universidades ainda não tinham, até o momento da coleta de documentos, bases de dados dos seus acervos de pesquisas. Assim, para a coleta dos documentos, foram realizadas visitas em algumas escolas e em outras a coleta foi por meio do contato telefônico. Algumas escolas ainda não possuíam o PPP. Entretanto, conseguiu-se os documentos de duas escolas, uma no início da busca e a segunda com muita dificuldade, posteriormente.

Etapa II – foi construído um roteiro para a análise dos documentos. Após a coleta dos documentos na SEED-AP, procedeu-se a leitura de forma minuciosa e compilação das partes relevantes.

Etapa III - realizada a leitura e análise dos documentos, iniciou-se o processo de fichamento, destacando-se os pontos relevantes a serem analisados de forma isolada para posterior análise conjunta, já que na SEED-AP existem documentos que subsidiam a construção dos projetos escolares.

Etapa IV – foi realizada a categorização dos dados analisados, organizados em subcategorias de forma que sua compreensão fosse possível, e, deu-se início à produção do texto e sistematização dos dados com análises isoladas e combinadas para discussão dos resultados obtidos.

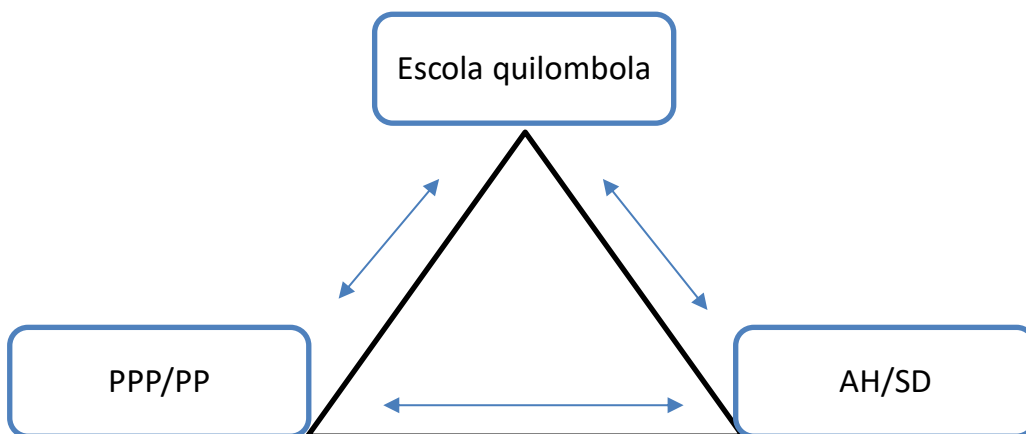
4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados adquiridos por meio dos PPP e PP das duas escolas pesquisadas e documentos da SEED/AP buscaram responder às questões propostas na pesquisa, utilizando-se da triangulação de dados.

O termo triangulação de dados originou-se da navegação e da topografia. É um determinante de posição em relação a um ponto referencial, em que os ângulos em meio aos pontos chegam à formação da figura de um triângulo. No entanto, nas áreas das Ciências Sociais, essa definição é menos rigorosa (DUARTE, 2009).

A triangulação de dados parte de uma perspectiva em que podem ser assumidos vários métodos ou abordagem, respondendo a questões em determinados temas relacionados a uma combinação de diferentes perspectivas teóricas aplicadas aos diferentes dados (FLICK, 2013). Como no caso de PPP/PP - escola quilombola - AH/SD, conforme representado na diagramação.

Figura 7 – Triangulação dos dados de análise



Fonte: Elaboração própria

Em consonância a essa perspectiva, a visão dos pesquisadores se amplia sem perder o controle de análise, pois incorporam diferentes perspectivas em determinada questão ou estudo de forma mais abrangente. Recomenda-se levar em consideração as diferenças entre os tipos de pesquisas, não como dicotômicas, mas como forma de complementação entre as relações “à debilidade de cada método simples se compensará com o contrapeso da força do outro” (JENSEN; JANKOWSKI, 1993, p. 78). A triangulação dos dados é tida como facilitadora no

desenvolvimento das análises e discussões de uma pesquisa, pois todos os temas elencados são importantes e precisam ser relacionados.

Sob esse prisma, os dados foram analisados, de acordo com as etapas estabelecidas na pesquisa, foram sintetizados e relacionados, utilizando-se de gráficos, quadros e tabelas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar os PPPs e PPs de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação. Como objetivos específicos: conhecer o panorama da educação quilombola no Estado do Amapá; analisar o contexto das escolas pesquisadas, embasando-se em seus PPP (s) e PP (s); verificar em que área(s) das altas habilidades/superdotação é (são) mais explícitos nos PPs das escolas pesquisadas; ampliar a discussão das AH/SD com indicações para a identificação, por meio da provisão e o enriquecimento dos projetos.

Os resultados serão apresentados nos seguintes tópicos: Panorama das escolas amapaenses e as Análises dos PPPs e PPs.

5.1 PANORAMA DAS ESCOLAS AMAPAENSES

No Estado do Amapá foi cadastrado no censo de 2017 (INEP, 2018), um total de 1.024 escolas em 16 municípios⁸ nas redes pública e privada de todos os seguimentos. O Estado possui 420 Escolas Estaduais⁹, sendo que 135 atendem somente as séries iniciais no Ensino Fundamental (EF) (EF-I) e 11 somente os anos finais (EF-II), 47 oferecem serviços ao EF-I e EF-II, 30 EF I-II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 32 EF-I e EJA, 12 EF-II e EJA, 38 EF I-II e Ensino Médio (EM), 19 EF I-II, EM e EJA, 15 EF II e EM, 28 EF-II, EM e EJA, totalizando 367 escolas que atendem EF I e II. O restante das escolas, que não atende esses seguimentos, está entre: centros de atendimentos (9), modalidades da EJA (4), EM e EJA (13) e escolas desativadas (27).

A tabela 2 demonstra o número de instituições escolares dos seguimentos do EF I e II, por município, bem como as que estão desativadas:

⁸ O Estado do Amapá possui, atualmente, 16 municípios. Na época em que foi criado (1943), eram apenas três (Macapá, Mazagão e Amapá). O quarto (Oiapoque) surgiu em 1945, e o quinto (Calçoene) em 1956. Em 1987 a Lei Federal nº 7.639 criou mais quatro: Ferreira Gomes, Laranjal do Jarí, Santana e Tartarugalzinho. Em 1992 foi a vez de Amapari (Lei nº 8), Cutias do Araguari (Lei nº 6), Itaubal (Lei nº 5), Porto Grande (Lei nº 3), Pracuúba (Lei nº 4) e Serra do Navio. Em 1994, pela Lei nº 171, surge o 16º município, Vitória do Jarí.

⁹ Neste estudo privilegiou-se analisar as escolas da rede estadual de ensino do estado do Amapá.

Tabela 2 – Escolas que atendem o segmento de EF I e II por município

MUNICÍPIO	EF-I	EF- II	EF I-II	EF I, II e EJA	EF I e EJA	EF II e EJA	EF I, II e EM	EF I, II, EM e EJA	EF II e EJA	EF II, EM e EJA	ESC. S/ ATIVIDADE
M. AMAPÁ	2	0	3	1	0	0	0	0	1	0	2
CALÇOENE	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2
CUTIAS	4	0	3	0	0	0	1	1	0	0	1
FERREIRA GOMES	3	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
ITAUBAL	2	0	0	1	0	0	2	3	0	0	0
LARANJAL DO JARI	8	1	2	1	22	3	1	0	0	1	0
MACAPÁ	62	4	20	17	4	5	13	5	6	15	10
MAZAGÃO	8	0	4	0	2	0	4	0	1	1	2
OIAPOQUE	11	1	2	1	0	0	8	2	1	0	3
PEDRA B. DO AMAPARI	9	0	2	1	0	0	1	0	1	1	1
PORTO GRANDE	5	2	1	1	2	0	1	0	0	2	0
PRACUÚBA	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0
SANTANA	10	1	3	3	2	2	1	5	3	4	0
SERRA DO NAVIO	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
TARTARUGALZINHO	8	0	7	2	0	1	4	0	0	0	5
VITÓRIA DO JARI	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1
TOTAL	135	11	47	30	32	12	38	19	15	28	27

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2018)

Entre os 16 municípios, um recebe o mesmo nome do Estado, que é o primeiro representado na tabela acima, esse será identificado como M-Amapá.

Entre as escolas que estão em funcionamento, 367 pertencem à categoria de escolas estaduais, cuja mantenedora é a Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED/AP), sendo que 64 realizam o processo de identificação dos alunos com AH/SD.

Elas estão situadas em nove dos 16 municípios que compõem o Estado. Em meio as 367 escolas em atividade, 21 são reconhecidas como escolas quilombolas, as quais não realizam o processo de identificação de alunos com AH/SD¹⁰, e estão localizadas em quatro dos 16 municípios. O gráfico 01 ilustra o panorama geral das escolas.

¹⁰ As escolas foram selecionadas por serem escolas quilombolas, mesmo que não realizem a identificação dos alunos com AH/SD, almeja-se verificar, por meio dessa pesquisa, se os projetos oferecidos por duas escolas podem contribuir para o processo de identificação e atendimento suplementar para seus alunos.

Gráfico 1 - Panorama das escolas estaduais do Estado do Amapá



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2018)

A seguir as análises serão apresentadas em duas categorias, sendo a primeira as escolas quilombolas do Estado do Amapá e a segunda as escolas que realizam a identificação de alunos com AH/SD.

5.1.1 Escolas quilombolas do Estado do Amapá

As escolas quilombolas possuem dimensões educacionais significativas em consonância com as políticas culturais e sociais vigentes, evidenciando suas particularidades quanto ao contexto histórico e geográfico local, no que diz respeito às origens e à localização. Ponderando essas dimensões, a Resolução CNE nº 8 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, delibera que a Educação Escolar Quilombola deve prover de uma pedagogia própria, do respeito à peculiaridade étnico-racial e da realidade cultural de cada comunidade, de profissionais capacitados às particularidades culturais, materiais didáticos e paradidáticos específicos (fornecidos para as mantenedoras por meio da Fundação Palmares). Deve-se embasar nos princípios constitucionais, na base nacional comum curricular e os princípios que acaudilham a Educação Básica Brasileira, pois, precisa ser ofertada nas escolas inseridas nos quilombos e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

A tabela 3 expõe o número de escolas quilombolas da rede estadual de ensino, em que municípios elas estão situadas e o número de alunos.

Tabela 3: Escolas quilombolas na rede estadual de ensino do Amapá.

MUNICÍPIO	ESCOLAS	Nº ALUNOS
MACAPÁ	13	1.277
OIAPOQUE	1	53
SANTANA	6	548
TARTARUGALZINHO	1	77
TOTAL DE ESCOLAS	21	1.955

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2018)

Os dados mostram a quantidade de 21 escolas quilombolas, localizadas em quatro municípios, totalizando 1.955 alunos matriculados, de acordo com o Censo de 2017 (INEP, 2018). Vale informar que não foram encontradas referências se os alunos são afrodescendentes ou não, tendo em vista que depende do autorreconhecimento do aluno. De acordo com a Resolução nº 8 de 2016, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 6-7), em seu Artigo 9º “a Educação Escolar Quilombola compreende: I – escolas quilombolas; II escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”, sendo que o documento, em seu parágrafo único, preconiza que a escola quilombola é a escola que se localiza em território quilombola.

Nessa mesma vertente, segue a Resolução de nº 25 de 2016 do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP), que estabelece normas de criação e funcionamento das escolas quilombolas e no seu Artigo 2º aponta as compreensões sobre a Educação Escolar Quilombola. No inciso I prescreve que são “Unidades escolares localizadas em territórios quilombolas, sejam eles auto reconhecidos, em processo, titulado ou demarcado, conforme a legislação em vigor” (AMAPÁ, 2016, p. 2). Ainda nesse mesmo Artigo, no Inciso II, esclarece sem muitas especificações que as “Unidades escolares que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e se autodeclaram como tal” (AMAPÁ, 2016, p. 2), pois, deixa subentendido que não precisa ser localizada em área quilombola e não faz especificações sobre o parágrafo único da Diretriz supracitada.

Em continuidade, na Resolução do CEE/AP de nº 25 de 2016, fica definido no Artigo 3º que “as unidades escolares, localizadas, em processo, tituladas ou demarcadas, deverão ser frequentadas por população remanescentes de quilombo ou não, serão reconhecidas como Escola Quilombola” (AMAPÁ, 2016, p. 3). Portanto, algumas escolas possivelmente podem estar situadas em áreas que ainda não foram reconhecidas, ou, ainda estarem em processo de reconhecimento.

Com base na Tabela 03, observa-se que apenas 21 escolas são reconhecidas como quilombolas em um Estado onde grande parte da população é negra, sobretudo considerando que 40 comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)¹¹ e que 73,95 % dos jovens foram considerados negros de acordo com dados populacionais do último Censo cadastrado em 2010 (PORTAL DO GOVERNO DO AMAPÁ, 2017). A seguir, abordam-se as escolas amapaenses estaduais que realizam o processo de identificação de alunos com AH/SD.

5.1.2 Escolas que realizam a Identificação de Alunos com AH/SD

Levando-se em consideração os obstáculos para a identificação e o atendimento suplementar ao alunado com AH/SD, verifica-se que o professor tem o papel fundamental na superação dessas barreiras, mas não é papel somente dele, como também dos demais profissionais da educação que estejam capacitados para identificar, elaborar e organizar as estratégias pedagógicas, visando ao atendimento. Porém, destaca-se que o professor é peça chave nesse processo, sendo que em muitas situações é o próprio professor que busca subsídios para que seu aluno seja identificado e atendido.

Os alunos com AH/SD são amparados por lei com a contemplação de atividades de enriquecimento curricular, que deverão ser desenvolvidas no ambiente escolar em conjunto com instituições de ensino e com os núcleos de atividades para esses alunos (BRASIL, 2009).

Na tabela 4 são evidenciados os dados dos seguimentos das escolas estaduais por município, mostrando a quantidade de alunos registrados com AH/SD no Censo Escolar, sendo que apenas oito municípios realizaram a identificação dos alunos em 2016 e sendo que em 2017 esse número aumentou para nove.

¹¹ As informações sobre as certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos foram atualizadas até a Portaria nº 104, de 20 de maio de 2016 (BRASIL, 2016).

Tabela 4 – Matrícula dos alunos com AD/SD em 2016 e 2017.

MUNICÍPIOS	TOTAL DE ALUNOS 2016		AH/SD 2016	TOTAL DE ALUNOS 2017		AH/SD 2017
	I	II		I	II	
ENS. FUNDAMENTAL						
M-AMAPÁ	272	753	2	236	687	2
CALÇOENE	266	798	-	296	765	-
CUTIAS	255	401	-	249	374	-
FERREIRA GOMES	124	265	1	139	256	1
ITAUBAL	259	500	-	210	470	-
LARANJAL DO JARI	1.671	2.313	-	1.734	2.061	-
MACAPÁ	13.956	26.545	213	13.850	26.670	271
MAZAGÃO	1.539	1.711	3	1.452	1.547	2
OIAPOQUE	726	1.795	2	933	1.557	1
PEDRA BRANCA DO AMAPARI	518	917	3	540	959	3
PORTO GRANDE	615	978	2	605	853	3
PRACUUBA	54	381	-	54	373	-
SANTANA	3.768	7.058	12	3.776	7.063	11
SERRA DO NAVIO	65	426	-	37	360	-
TARTARUGALZINHO	713	1.239	-	646	1.150	-
VITORIA DO JARI	111	758	-	106	757	1
TOTAL	24.912	46.838	238	24.863	45.902	295

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2018)

No Estado do Amapá, no ano de 2016, foram registradas na rede estadual de ensino 71.750 matrículas, estando 24.912 no EF-I e 46.838 no EF-II, com um total de 238 alunos cadastrados com AH/SD, correspondendo um percentual de 3,32%. Dos 16 municípios que compõe o Estado, apenas em 8 tiveram o registro de alunos cadastrados com AH/SD, o que correspondeu a uma média de 50% dos municípios que efetuaram esse processo de identificação no referido ano.

No ano de 2017, no Estado do Amapá, foram registrados na rede estadual de ensino 70.765 alunos, estando 24.863 matriculados no EF-I e 45.902 no EF-II, sendo que 295 desses foram cadastrados como AH/SD, o que gerou um aumento no número de identificados equivalente a 4,17 % em relação ao ano de 2016.

Dos 16 municípios, que compõem o Estado, foram registados 9 com cadastro de alunos com AH/SD (INEP, 2018), o que corresponde a uma média de 56% dos municípios que efetuaram esse processo de identificação, o que soma um total de 64 escolas que realizaram a identificação no ano de 2017. Foi possível observar a redução quanto ao número de matrícula

registrados no ano de 2017 em relação a 2016, equivalente a uma média de 985 alunos a menos em relação ao ano anterior, correspondente a 1,37%.

Já no que se refere ao aluno com AH/SD houve um aumento de 57 alunos em relação ao ano de 2016, ano em que foram registrados 238, sendo que em 2017 houve uma média de 295, o que corresponde a um percentual de 24% de aumento no número de registro cadastrado no Censo de 2017 (INEP, 2018). Assim, em consonância a esses dados, foram analisados cada um dos municípios, fazendo a relação entre os anos de 2016 e 2017.

O município com o maior número de estudantes matriculados no EF é Macapá, que é o mais populoso, com 40.501 alunos, sendo 13.956 no EF-I e 26.545 EF-II, com o registro de 213 alunos identificados com AH/SD no ano de 2016, o que correspondeu a uma média de 5,27% do número de alunos.

No ano de 2017, a capital Macapá registrou com 40.520 alunos matriculados no EF (INEP, 2018), 13.850 no EF-I e 26.670 no EF-II, com o registro de 271 alunos identificados como AH/SD em 2017, o que correspondeu a uma média de 6,7% do número de alunos que estavam distribuídos em 48 escolas das 180 escolas estaduais desse município, quatro em área rural e 44 de área urbana. Nesse município, 13 são reconhecidas como EQ e, entre elas não há nenhum dado de registro de alunos cadastrados no censo do biênio 2016- 2017 com AH/SD¹².

O segundo município com o maior registro de estudantes matriculados no EF é Santana, com 10.826 alunos, 3.768 correspondem ao EF-I e 7.058 ao EF-II, apresentando 12 alunos identificados com AH/SD em 2016. Em 2017, o referido município cadastrou 11 alunos com AH/SD, um a menos que o ano anterior. O total de matrículas em 2017 ficou dividido em 3.776 no EF-I e 7.063 no EF-II, não apresentando mudanças significativas em 2016. As 38 escolas estaduais do município estão em atividade, entre elas 34 realizam o atendimento ao EF I e II e seis são reconhecidas como escolas quilombolas, sete entre as 34 realizam a identificação dos alunos com AH/SD, mas entre as que realizam a identificação, nenhuma é reconhecida como escola quilombola.

O terceiro município com o maior registro de alunos matriculados, de acordo com os dados do INEP (2017), é Mazagão, que realiza a identificação dos alunos com AH/SD. Mazagão tem 3.250 alunos cadastrados no EF, sendo que no EF-I 1.539 e no EF-II 1.711, três deles registrados com AH/SD, ou seja, uma média de 0,1%. Em 2017, os dados do censo

¹² No Amapá há o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), criado em 2005 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de direcionar e apoiar o sistema de ensino com orientações voltadas ao atendimento de alunos com AH/SD. Esse referido núcleo localiza-se na área urbana da cidade de Macapá. Entende-se que sua existência na capital Macapá poderia possibilitar o aumento no número de alunos identificados nessa área.

apresentaram o registro total de 2.999 matrículas no EF, dessas 1.452 no EF-I e 1.547 no EF-II. Apenas, duas entre elas foram cadastradas como AH/SD, representando um percentual de 0,07% de alunos identificados. De acordo com o cadastro no Censo de 2017 (INEP, 2018), há 22 escolas estaduais de EF, sendo que duas estão desativadas, duas realizam o processo de identificação dos alunos com AH/SD, porém essas que fazem a identificação não estão entre as que são reconhecidas como escolas quilombolas.

O quarto município com o maior registro de alunos matriculados, de acordo com os dados do Censo de 2016 (INEP, 2017), que realiza a identificação dos alunos com AH/SD, é o Oiapoque com 2.521 alunos cadastrados no EF, EF-I com 726 e 1.795 no EF-II, sendo que dois estudantes foram registrados como AH/SD em uma média de 0,08 % do total de matriculados. Em 2017, o município tinha 29 escolas estaduais de EF e uma delas é reconhecida como escola quilombola. Há um total de 2.490 alunos cadastrados no censo, sendo que 933 no EF-I e 1.557 no EF-II e um aluno foi cadastrado como AH/SD, o que equivale a um percentual em média de 0,04%. Esses alunos identificados não são matriculados em escola quilombola.

O quinto município com o maior registro de alunos matriculados na rede estadual, de acordo com os dados do Censo de 2016 (INEP, 2017), que efetua a identificação de alunos com AH/SD, é o Porto Grande com 1.593 matrículas no EF, desses estão 615 no EF-I e 978 no EF-II, registrando dois alunos com AH/SD, uma média de 0,13% do total. Em 2017 essa rede de ensino cadastrou três alunos com AH/SD de um total de 1.458 estudantes, sendo 605 no EF-I e 853 no EF-II. Esse município que tinha um total de 15 escolas estaduais nenhuma delas é reconhecida como EQ.

O sexto município é Pedra Branca do Amapari, com o maior registro de alunos matriculados de acordo com os dados do Censo de 2016 (INEP, 2017), com 1.435 alunos cadastrados no EF, 518 no EF-I e 917 no EF-II, sendo somente três alunos registrados como AH/SD, uma média de 0,21 % do total. Em 2017, o município registrou 1.499 matrículas no EF nas escolas estaduais, sendo no EF-I 540, e no EF-II 959, identificou três alunos com AH/SD nesse referido ano. O município tem 16 escolas estaduais e duas realizaram a identificação dos alunos com AH/SD, mas nenhuma das escolas é reconhecida como quilombola.

O município do M-Amapá é o sétimo com o maior registro de alunos matriculados, de acordo com os dados do Censo de 2016 (INEP, 2017). O município registrou 1.025 alunos no EF, sendo que 272 no EF-I e no EF-II 753. Somente 02 alunos registrados com AH/SD, ou seja, uma média de 0,2 % do total foram identificados. Já em 2017, esse município registrou 923 matrículas no EF, correspondendo a 236 ao EF-I e 687 ao EF-II, sendo dois alunos cadastrados como AH/SD referente ao percentual de 0,22%. Esse município tem um total de nove escolas

estaduais, sendo que sete estavam em funcionamento – dentre elas, duas realizaram o processo de identificação – e duas estavam desativadas, de acordo com o cadastro do Censo de 2017 (INEP, 2018). Também, elas não eram escolas quilombolas.

O oitavo município com o maior registro de alunos matriculados de acordo com os dados do Censo de 2016 (INEP, 2017) foi Ferreira Gomes, apresentando 389 alunos cadastrados no EF, com 124 EF-I e 265 no EF-II, com um aluno registrado com AH/SD, ou seja, uma média de 0,26%. Em 2017, o município apresentou um registro de 395 matrículas no EF, 139, no EF-I e 256 no EF-II, com apenas uma matrícula como AH/SD, uma média de 0,26%. Esse município estava com cinco escolas em funcionamento, e não havia escolas reconhecidas como quilombola.

O nono município analisado foi Vitória do Jari. Esse não apresentou registro de alunos com AH/SD em 2016 dentro do registro de 869 alunos cadastrados no EF I e II, porém, em 2017 ele registrou 1 aluno entre os 863 cadastrados no EF, 106 no EF-I e 757 no EF-II, aumentando o número de municípios que realizam a identificação de alunos com AH/SD. Esse município teve 4 escolas estaduais cadastradas no ano de 2017, dessas, 2 atendem do EF-I ao E.M., uma atende somente E.M. e a outra está desativada. Nenhuma das escolas eram quilombolas.

Em comparação ao crescimento dos dados de 2016 em relação aos do ano de 2017, o número de municípios que realizaram o processo de identificação aumentou de oito para nove, um município a mais em relação ao ano anterior, com a evolução de 238 para 295 estudantes, um aumento de 12,3% identificados.

Dos nove municípios, que apresentaram registro de alunos com AH/SD em 2016 e 2017, apenas o Município de Macapá atendeu aos índices recomendados pelo Relatório Marland e pela literatura da área de AH/SD, pois em 2016 houve 5,27% e, em 2017, 6,7% de identificados. Os outros 15 municípios do Estado do Amapá ainda apresentam lacunas quanto à identificação e ao atendimento de alunos com AH/SD, indo na contramão das determinações das leis que regulamentam e garantem o atendimento educacional especializado para esse alunado (BRASIL, 1996, 2011).

Diante disso, ressalta-se que a SEED-AP, órgão responsável por toda a organização das escolas do Estado, elaborou e disponibiliza a todas as escolas documentos que norteiam a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e Projetos Pedagógicos. Assim, em seguida, serão abordados os Projetos Político Pedagógicos (PPP) da primeira escola quilombola analisada, identificada como Escola Quilombola 1 (EQ-1) e, posteriormente, da Escola Quilombola 2 (EQ2).

5.2 ANÁLISE DOS PPPS

A SEED-AP tem por subsídio um roteiro de elaboração para o PPP das escolas pautado em conformidade a Resolução nº 77, de 2014, do Conselho Estadual de Educação no Amapá (CEE/AP) (AMAPÁ, 2014), que vincula a criação, credenciamento, autorização, reconhecimento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino e a existência do PPP e, de forma mais específica, estabelece normas para a criação das escolas quilombolas de acordo com a Resolução nº 025, de 2016, do CEE/AP (AMAPÁ, 2016), que estabelece o funcionamento das instituições de ensino quilombola, compreendendo e fundamentando sua educação básica. Essas resoluções, bem como outros documentos da legislação educacional, servirão como norteadores para a análise do PPP das escolas pesquisadas.

Dessa forma, estão representadas no Quadro 3 as categorias e subcategorias para a análise dos PPPs das escolas pesquisadas.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias dos PPPs

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.Contexto da Escola	Caracterização da escola, histórico e funcionamento; categorização da comunidade, levantamento de dados da aprendizagem; Estrutura física, equipamentos e materiais didáticos; Recursos humanos; Organização e estrutura; Missão, valores e objetivos; Fundamentação teórica e Currículo; Modalidades de Educação.
2.Projetos e ações	2.1 Programa mais educação; 2.2 Projeto de leitura; 2.3 Projeto de socialização; 2.4 Projeto de identidade cultural; 2,5 Projeto meio ambiente; 2.6 Projeto nas áreas de esporte; 2.7 Projetos de ciências e tecnologia; 2.8 Projeto educacional cooperativo; 2.9 Plano de ação para a biblioteca e leitura;

Fonte: Elaboração própria

5.2.1 Análise da Escola Quilombola 1

5.2.1.1 Contexto da EQ-1

A EQ-1 é uma das vinte e uma escolas reconhecidas como escola quilombola no Estado do Amapá, situada em uma área de proteção ambiental rural do Município de Macapá, e atuante com a Educação Básica no nível de Ensino Fundamental. A escola é mantida pelo Governo do Estado do Amapá (GEA) e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, funciona em um prédio próprio de sua mantenedora. Muitas escolas no Estado do Amapá não possuem prédio ou quando possuem encontram-se inadequados, portanto, funcionam em prédios privados que são alugados ao GEA.

A EQ-1 atende à demanda de aproximadamente 259 alunos do 1º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde, tanto da comunidade do quilombo como de outras comunidades vizinhas. Esse público alvo da escola são alunos de 06 a 14 anos, alguns com distorção idade/série, de ambos os sexos. Eles são na maioria de famílias de agricultores e alguns são atendidos pelo Bolsa Família¹³ e outros são de funcionários públicos com poder aquisitivo médio e baixo que contribuem com a escola dentro de suas possibilidades econômicas, ou seja, dentro da realidade econômica da maioria das famílias amapaenses.

A escola foi criada a partir de uma preocupação de seu fundador, que ao chegar à Comunidade na qual a escola está inserida, preocupou-se com o elevado número de pessoas não alfabetizadas e recorreu às autoridades com a finalidade de ajudá-las. No entanto, somente depois de um tempo uma escola foi criada na então comunidade. Apesar de a escola funcionar desde o ano 1948, foi reconhecida e registrada após 56 anos de existência.

A localidade da escola tem uma população de aproximadamente 3.000 habitantes, sendo a maioria pessoas negras, estatura mediana, originária de afro-brasileiros. A religião predominante é o Cristianismo com significativo número de adeptos ao Catolicismo, havendo festas tradicionais religiosas (festejados de santos padroeiros da comunidade). Destaca-se, ainda, nessa comunidade quilombola, o latim rezado nas festas religiosas, mantendo-se dessa forma a conservação da tradição da cultura local. Também, vale registrar a existência de outros grupos religiosos como protestantes e umbandistas, com poucos adeptos. As danças culturais predominantes são o Batuque e o Marabaixo.

¹³ O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal para auxiliar as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2018).

Quanto ao grau de escolaridade da população, há uma variação de níveis de ensino, ou seja, superior, médio, fundamental, ainda assim, existem semianalfabetos e não se descarta o analfabetismo existente na comunidade.

As residências, em sua grande maioria, são em alvenaria, descaracterizando o padrão cultural da comunidade que era composta por casas de madeira. As atividades socioeconômicas são de cunho diversificado entre agricultura, pecuária, comércio, docência, serviços domésticos e pessoal de apoio, tendo destaque a agricultura e a pecuária. O documento pontua que existe uma carência em relação à recreação e lazer nessa comunidade

A EQ-1 busca realizar o trabalho educacional de acordo com o seu PPP, que é atualizado a cada três anos. O documento para a realização desta pesquisa foi atualizado em 2017 e ainda estará em processo até 2019. Sua apresentação embasa sucintamente sobre os objetivos da elaboração do documento, com as circunstâncias de elaboração idealizando a função social da educação, na formação de valores, pois a EQ-1 inseriu os ideais dialéticos, críticos, socioculturais e históricos que conduzem a sua linha de trabalho educacional, abarcando a importância da educação no desenvolvimento dos cidadãos, fundamentada no desenvolvimento integral das pessoas no aspecto crítico-social e na importância do contexto social e das relações estabelecidas. Ainda, justifica as dificuldades sociais e educacionais dos alunos, em suas relações interpessoais, intrapessoais e no processo ensino aprendizagem em sala de aula.

Enfatiza como fatores dessa realidade: violência, ausência da família, drogas lícitas e ilícitas, dificuldades de aprendizagem e acessibilidade limitada (somente transporte escolar). Ficou intencional no documento que, por meio das ações previstas no PPP, a escola irá atenuar ou, até mesmo sanar os problemas condizentes com a realidade ao mostrar atualização e modificações, de acordo com a realidade educacional e as mudanças que surgirem no dia-a-dia escolar.

A apresentação e justificativa estão em consonância com a LDBEN, Lei de nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), bem como as resoluções do CEE-AP (AMAPÁ, 2014, 2016) no que tange à formação humana integral que considere o desenvolvimento de aprendizagens formais com base na valorização da pluralidade cultural e respeito às diferenças locais, além de propiciar o diálogo com os diferentes conhecimentos dos campos científico, filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico.

Após a análise da apresentação e justificativa do PPP é perceptível a ênfase a preocupações com relação às dificuldades educacionais dos alunos, porém, fica indefinida a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas como um dos ideais a serem alcançados nesse item do projeto, em que se percebeu a falta de uma infraestrutura adequada.

A escola propõe-se a nortear todo o seu trabalho com base em seu PPP, nos termos da legislação em vigor e seguindo as diretrizes propostas pela Resolução nº 8, de 2012, que define a educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os princípios estabelecidos por lei.

Quanto à formação dos docentes, a maioria tem nível superior. Nem todos possuem diploma de nível superior pois até o ano de 2005, para fazer parte do quadro de funcionários com o cargo de professor das séries iniciais do ensino fundamental, exigia-se apenas o curso de II grau do magistério. São 24 professores da educação básica, sendo 11 especialistas, dois mestres, 12 graduados em áreas específicas e um com o nível superior incompleto. Dos quatro professores do AEE, três são especialistas em educação especial e um tem o nível superior incompleto.

Em relação ao desenvolvimento escolar dos alunos, é possível observar na tabela 5 dados relacionados ao ano de 2016.

Tabela 5 - Dados do desenvolvimento dos alunos

ANO 2016	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
Matriculados	235	100%
Aprovados	175	74,5%
Reprovados	37	15,8%
Evadidos	06	2,6%
Transferidos	19	8,1%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do PPP da EQ-I

As políticas adotadas para a construção o PPP foram com base na avaliação dos dados expostos na Tabela 5. O documento alerta para que se verifique o número de reprovações bem acima da média, evasões e transferências e causas não identificadas, mas, que geram preocupação quando se trata de um público entre a idade de 6 a 14 anos e afrodescendentes, que por muito tempo estiveram à margem das políticas públicas no Brasil. Em 2017, o número de matrículas foi de 296 alunos (ainda não foram divulgados) e em 2018 esse número caiu para 259 (NEER, 2018).

No que tange à estrutura física, a escola é composta pelas seguintes dependências: sala de diretoria (1), secretaria escolar (1), coordenação pedagógica (1), sala de professores, biblioteca (1), laboratório de informática (1), salas de aula (7), leitura (1), AEE (1) (funciona

no espaço do projeto Mais Educação), depósitos (7), quadra poliesportiva (1), refeitório (1), cozinha (1) e sanitários (5).

Em relação às salas de aulas, consta que a maioria delas não tem iluminação adequada. O documento aponta também, que a escola carece de reforma em seu espaço físico, bem como nas instalações elétricas que não suportam a carga de energia necessária para o seu funcionamento, de acordo com seu PPP. Dessa forma, é evidenciada a falta de infraestrutura.

Os materiais didáticos e paradidáticos permanentes, que auxiliam nas atividades e projetos pedagógicos realizados pela escola, estão catalogados na tabela 6.

Tabela 6 - Materiais permanentes da EQ-1

MATERIAL	QUANTIDADE
Computador	08
Notebook	20
Impressora	02
Projektor de Multimídia	01
Caixa amplificadora	01
Livros didáticos, paradidáticos, dicionários, coleções e manuscritos	3.960
Livros específicos (eticorraciais)	157
Revistas, jornais, mapas e atlas	484
Jogos educativos	50

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do PPP da EQ-I

Em 2017, a escola recebeu 74 livros, mas esses ainda não haviam sido catalogados.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com um considerável quadro de funcionários. Na tabela 7 apresenta-se a quantidade de funcionários, suas funções e formação.

Tabela 7 - Funcionários EQ-1

FUNÇÃO	QUANTIDADE	FORMAÇÃO
Direção	01	Licenciatura Plena em Pedagogia
Secretaria Escolar	01	Licenciatura Plena em História
Coordenação Pedagógica	04	3 são especialistas na área da educação e 1 doutora em ciência da linguagem
Professores da educação básica	24	11 especialistas (sendo 2 mestres em educação), 12 são graduados e 1 nível superior incompleto
Merendeira	03	Ensino fundamental incompleto
Auxiliar biblioteca	02	1 especialista e 1 nível superior incompleto
Serviços gerais	05	1 Ensino médio completo, 1 Ensino médio incompleto e 3 ensino fundamental incompleto
Auxiliar de disciplina	01	Ensino fundamental
Auxiliar de LIED	02	Não especificado
Professor Sala de Leitura	02	Não especificado
Cuidadora	01	Não especificado
Professor AEE	04	3 são especialistas em educação especial e 1 nível superior incompleto
Total	50	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do PPP da EQ-I

Nesse panorama, a missão da escola delinea-se em proporcionar situações de aprendizagem e conhecimento visando o desenvolvimento integral dos educandos, possibilitando o planejamento pessoal e a participação ativa do seu contexto familiar e social. Enfatiza o respeitar a si mesmo, as pessoas e a natureza. Também almeja tornar cidadãos predispostos a sua condição racial, afirmando sua herança cultural, bem como sua identidade, para criar meios de convivência e equilíbrio com o mundo, ou seja, permitir que o educando se torne um cidadão na plenitude de suas potencialidades sociais, cognitivas e afetivas.

Destacam-se cinco valores nas dimensões do projeto: (1) excelência: buscar uma educação de qualidade, tornando a escola como referência; (2) disciplina: estabelecer limites e regras para a boa convivência; (3) parceria: garantir a realização de serviço de relevante interesse social; (4) respeito: respeitar as diferenças individuais de forma a direcionar o trabalho de acordo com a política de inclusão; e (5) reafirmação: reafirmar a história de seus ancestrais, afim de que seus descendentes se autovalorizem por meio de suas tradições e manifestações culturais como forma de reconhecimento a sua identidade.

Tem-se como objetivo geral: tornar oportuna à comunidade escolar a formação intelectual e humana, na perspectiva de formar sujeitos críticos, investigadores permanentes da realidade local, produzindo e compartilhando conhecimentos sociais e culturais por meio de ações concretas e com um bom retorno para a comunidade escolar, bem como o fortalecimento do combate ao racismo.

Esse objetivo está alinhado com as leis de regulamentação da escola quilombola e com a formação do cidadão, no que tange à Constituição Federal. Vai ao encontro, ainda, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), das legislações que preconizam a Educação Especial, considerando a inclusão no âmbito educacional. Assim, entende-se que é incumbência da escola a organização do AEE, alicerçando-se nas orientações contidas na LDBEN (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c).

Já os objetivos específicos visam promover aos discentes um espaço de ensino e aprendizagem de forma crítica, reflexiva e participativa. Ainda, o bom funcionamento para o acesso e permanência do aluno na escola, no que corresponde ao espaço físico e às boas condições de desenvolvimento dos alunos, revisando periodicamente as condições da infraestrutura, do transporte escolar, da qualidade da merenda, quadro de funcionários, recursos pedagógicos entre outros, visando à qualidade destes serviços.

Relacionado à infraestrutura, é possível perceber, por meio do documento, que a escola não tem sala de AEE¹⁴, portanto, não existe um espaço próprio para atendimento especializado. Isso não está de acordo ao que institui a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), de acordo com a qual o AEE deve ser realizado em sala de recursos multifuncionais.

O documento ainda menciona almejar a garantia de um conforto no ambiente escolar (climatização e suportes necessários para um ambiente saudável), propício ao desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem e a formação continuada dos profissionais da área da educação, que é uma das metas dentre as várias do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) (BRASIL, 2014). Esse objetivo possivelmente seria um dos favorecedores, entre outros, no processo de identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, tornando possível um planejamento colaborativo e uma gestão democrática participativa na escola, como preconiza as Diretrizes da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Em relação ao trabalho colaborativo dos profissionais da educação, o documento pontuou que se relaciona ao ato de planejar, relacionar método e estratégias, ao processo de

¹⁴ A sala onde se realiza o atendimento é uma sala pertencente ao Programa Mais Educação como pôde ser percebido na tabela das dependências físicas da escola.

avaliar e conduzir alunos com condições educacionais específicas e promover o profissional da área da educação. Carneiro (2012, p. 18) assinala que o trabalho colaborativo oferece “[...] suporte necessário ao seu trabalho e ao aluno mais oportunidades de sucesso. Essa colaboração requer um aprendizado por parte dos professores, tanto comuns quanto especializados [...]”, bem como todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

Outro objetivo específico assinalado trata da avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo, favorecendo a ação do professor quanto às necessidades de cada aluno, bem como os alunos e ao seu desenvolvimento dentro das metodologias aplicadas. Nesse objetivo, o PPP menciona a publicação de Brasil (2006, p. 20) que afirma: “[...] para planejar o seu fazer pedagógico e estabelecer objetivos, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos”.

O processo formativo do aluno também é objetivo no documento ao assinalar que, ele deve ser desenvolvido na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas festas culturais, incentivar a participação da comunidade e das famílias na escola e promover ações socioculturais para o processo formativo.

Os últimos objetivos relatados dizem respeito à valorização de dois dos projetos da escola, os quais estão relacionados a temas do conhecimento da cultura quilombola, como educação, valores e saberes, tais como: terra, identidade, religiosidades, organização comunitária, história e cultura africana e afro-brasileira, dentre outros. Buscam desenvolver atividades pedagógicas que enfatizem a aplicabilidade da legislação, tais quais a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008a) e a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Consideram as práticas vividas, elaborando e registrando experiências de educação, de modo que possam compor o currículo e materiais pedagógicos desta unidade escolar.

Percebeu-se, por meio do PPP, que a escola tenta atender às determinações da LDBEN, alinhando-o às leis federais e estaduais. Porém, é notória a lacuna existente em relação ao que determina Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) e a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), bem como os direcionamentos do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que, em seu Artigo 1º, preconiza o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, assinalando o atendimento educacional a todos os níveis de educação com igualdade de oportunidades ao público-alvo da educação especial. Na análise do documento, elegeu-se a modalidade Educação Especial, conforme o item a seguir.

Na categoria de fundamentação teórica, o conceito de educação do PPP se fundamenta nos pressupostos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos:

corrente teórica difundida no Brasil por Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, que concebe a educação como transformadora da sociedade, pautando-se na construção do conhecimento e nos saberes acumulados, historicamente, os conteúdos (PPP da EQ-1 2017 - 2019).

Também, indica os pressupostos de Aranha (2012) sobre a construção de uma teoria pedagógica, partindo da abrangência da realidade histórica e social, com intuito de possibilitar a mediação da educação no processo de transformação da sociedade, sendo que a educação sozinha não produziria a democratização social, contudo a mudança é feita por meio da mediação que possibilita a transformação da consciência.

Diante disso, entende-se que a EQ-1 fundamenta seu fazer pedagógico ao possibilitar o encontro do aluno com a cultura socialmente construída, por meio da mediação do professor, sujeito consciente de suas possibilidades e limitações e seja capaz de compreender e refletir sobre a realidade na qual está inserido, tendo o papel de transformador social em sua comunidade local.

O PPP da EQ-1 aponta que ela tem como intencionalidade proporcionar situações de aprendizagem e conhecimento que possibilitem ao aluno planejar sua própria vida, participar da organização de sua família e da sociedade que o cerca, respeitar a si mesmo, as pessoas e a natureza, criar condições de convivência e equilíbrio com o mundo. Isso permite que o educando se torne um cidadão na plenitude de suas possibilidades sociais, cognitivas, afetivas e principalmente valorizar sua cultura por meio do reconhecimento e valorização da identidade étnica e cultural da comunidade, resgatando o patrimônio imaterial e cultural local. Pois a escola pode ser um canal de difusão da história, tradição e costumes do Quilombo.

Já a aprendizagem, que norteia o fazer pedagógico, é pautada na interação aluno/conteúdo mediado pelo professor como sujeito responsável por oferecer subsídios para que o saber dialogue com a realidade social do aluno. A escola se preocupa com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos. Parte da compreensão de que o ensino/aprendizagem é construído de forma participativa e democrática, do saber do aluno em uma ação dialógica que norteia a reconstrução de um novo saber.

Por ser uma escola quilombola, ela busca valorizar a ancestralidade, preservando a cultura local do Quilombo, porém, não deixando de respeitar a diversidade de cada aluno mesmo que apresente culturas e interesses diferentes.

De acordo com o PPP, a EQ-1 visa primar pelo padrão de qualidade de ensino de seus educandos, possibilitando ao aluno a reconstrução de seus conhecimentos, tornando-o

observador, pesquisador, comparador, formador de opiniões e questionamentos dos fatos ocorridos em seu cotidiano, proporcionando assim, que ele construa a sua visão de mundo, sentindo-se coparticipante dele como sujeito atuante e possível agente transformador.

Acredita-se, segundo o documento, que a transformação da realidade escolar busca discutir as peculiaridades dos educandos que a escola atende e viabilizar a inserção de conteúdos típicos das características regionais e locais, como aponta a LDBEN em seu Artigo 26º (BRASIL, 1996), além da inserção no ensino curricular, do respeito às diversidades na realidade da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Nesse sentido, o currículo revelado no PPP avança para um movimento que envolve as práticas docentes e institucionais com o intuito de ampliar e construir novos conhecimentos. É o currículo que organiza o que será ensinado e aprendido em termos de conhecimento para a promoção do desenvolvimento integral das crianças e dos estudantes. Trata-se de um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados, cumprindo papel relevante na construção das identidades socioculturais a partir de um processo educacional que venha garantir a qualidade das aprendizagens. Preconiza que deve atender obrigatoriamente o ensino de História da África e cultura afro-brasileira de acordo com a Lei de nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Em seu PPP, a escola aponta três objetivos curriculares do Ensino Fundamental, sendo esses:

(1) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

(2) Utilizar as diferentes linguagens — verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

(3) Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Foram direcionados sete objetivos específicos do currículo no PPP da EQ-1:

(1) Construir projetos temáticos para serem realizados e socializados com a participação de toda a comunidade escolar;

(2) Planejar oficinas de aperfeiçoamento de caligrafia e escrita;

- (3) Proporcionar encontros com os professores para sugestão, orientação, organização e criação de atividades;
- (4) Capacitar os professores para aplicação do currículo inter e transdisciplinar;
- (5) Possibilitar aos alunos, além das atividades cotidianas, o lúdico; jogos diversos, músicas, versos, murais e poesias danças, teatros e *softwares* educacionais.
- (6) Alcançar a alfabetização e o letramento na idade certa; e
- (7) Assegurar que a proposta do conteúdo mínimo e necessário para cada série seja efetivado e aplicado com êxito no final do ano letivo.

Para o processo de avaliação, a EQ-1 segue a Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino, baseando-se nas concepções Qualitativa, Mediadora, Processual, Progressista, Libertadora, Contínua e redimensionada em consonância com a Resolução de nº 7 (BRASIL, 2010d), referendada nos PCNs (2001), levando-se em consideração o desenvolvimento do aluno, ao compreender a avaliação como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades, ação que ocorre durante todo processo de ensino aprendizagem e não apenas em momentos específicos, caracterizado como fechamento de grandes etapas de trabalho.

A aprendizagem dos alunos deve ser aliada aos resultados da avaliação das escolas e de seus professores, tendo em vista aos parâmetros de referência dos *inputs* básicos necessários a uma educação de qualidade para todos nesta etapa da educação, considerando, inclusive, as modalidades e as formas diferenciadas de atendimento da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral (que não é o caso da escola pesquisada) (BRASIL, 2010).

Ainda, esse documento assinala que a avaliação possibilita conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem almejada, em função da intervenção pedagógica realizada. Desse modo, a avaliação das aprendizagens é possível se for relacionada de acordo com as oportunidades ofertadas (BRASIL, 2001).

Para que o currículo tenha sucesso é necessário que as principais instituições de educação, como familiar e escolar, estejam coesas com as determinações e orientações que se fazem necessárias para a formação integral do aluno como cidadão, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de nº 8.069 (BRASIL, 1990), e alterado pela Lei de nº 11.829 em 2008, que preconiza a assistência material, moral e educacional a crianças e

adolescentes, preconizando a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania, sendo que entre esses e outros direitos, existe também o de contestar os critérios de avaliação, podendo ser resolvido por instâncias superiores (BRASIL, 2008b).

Nesse prisma, O nível de Ensino Fundamental, trata-se do período mais longo da educação básica, que atende do 1º ao 9º ano, entre as idades de 6 a 14 anos, período esse em que ocorrem várias mudanças de fase na vida do indivíduo nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, entre outros. A Resolução de nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d), que trata do ensino fundamental de 9 anos, pontua os desafios a serem enfrentados na elaboração do currículo, não somente para essa fase, mas sim buscando superar as barreiras que ocorrem no processo como um todo, sendo que as diretrizes curriculares são divididas em duas etapas para melhor atender os anos iniciais e os anos finais de acordo com Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018).

Na conjuntura da BNCC (MEC, 2018), entende-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental deve enfatizar a ludicidade no processo de ensino/aprendizagem ao proporcionar conexões com experiências vividas no período da educação infantil, em que as crianças vivenciam importantes mudanças no processo de seu desenvolvimento, ao refletir suas relações pessoais, interpessoais e com o mundo ao seu redor.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, os desafios são mais complexos, pois faz-se necessário um processo de apropriação em diferentes áreas do conhecimento para um desenvolvimento satisfatório, tornando-se essencial a retomada dos significados da aprendizagem já desenvolvidos nos anos iniciais (MEC, 2018).

As disciplinas obrigatórias do currículo da EQ-1 e seus objetivos estão organizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Disciplinas e objetivos da EQ-1

DISCIPLINAS	OBJETIVOS
ARTE	(1) Desenvolver no aluno a sua capacidade criadora na arte de expressar-se e comunicar-se, mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao participar e/ou realizar produções artísticas; (2) Incentivar e proporcionar ao aluno o desenvolvimento das suas capacidades artísticas através do canto, da música, da dança, da poesia, do teatro, interagindo com o material instrumental e procedimentos variados em artes, de modo a utilizá-los e manuseá-las corretamente.
CIÊNCIAS	(1) Fazer o aluno compreender a natureza como um todo dinâmico, se considerando um ser humano, como parte integrante de transformação da sua comunidade e do mundo em que vive.
EDUCAÇÃO FÍSICA	(1) Desencadear no aluno a prática de jogos populares como opção recreativa, proporcionando-lhes momentos de lazer, competições, interação e respeito uns para com os outros.
ENSINO RELIGIOSO	(1) Compreender o Fenômeno Religioso e sua dinâmica conceitual-existencial, a partir do referencial da Ciência da Religião, promovendo o respeito à diversidade religiosa do povo Brasileiro, fortalecendo a consciência dos alunos, como cidadãos pertencentes a um grupo e/ou a uma comunidade mística, a uma crença, uma religião e uma cultura com as suas peculiaridades.
GEOGRAFIA	(1) Fazer o aluno compreender as relações socioculturais, a evolução tecnológica da informação, da comunicação e dos transportes local na configuração de paisagens urbanas e rurais na estruturação da vida em sociedade; (2) Identificar as ações do homem e suas consequências em diferentes espaços e tempos de modo a construir referência que possibilitam uma participação propositiva e relativa nas questões socioambientais locais.
HISTÓRIA	(1) Reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes em sua realidade local. (2) Despertar o senso de valorização do aluno, para o seu patrimônio sociocultural. (3) Conhecer e respeitar o modo de vida do aluno, suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais; reconhecendo as semelhanças e as diferenças entre eles; (4) Fazer o aluno conhecer, respeitar e introduzi-lo na sua própria cultura local e na cultura afrodescendente brasileira e sua diversidade.
LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS)	(1) Oferecer aos alunos oportunidades de praticar o francês fazendo leituras, ouvindo, compreendendo e escrevendo. Dando-lhes instrumentos para que tenham uma maior visão do mundo em que vivem.
LÍNGUA PORTUGUESA	(1) Desenvolver no aluno a capacidade de ler, escrever e pensar de modo consciente, expressando sentimentos, ideias, sugestões e opiniões; (2) Valorizar a leitura como importante fonte de informação; possibilitando a fluidez, coerência e coesão tanto na leitura quanto na escrita; (3) Usar o conhecimento literário e gramatical adquiridos para aprimorar o uso da linguagem, a capacidade de análise crítica e da pontuação textual; (4) Desenvolver a competência da expressão oral e escrita com ritmo e pontuação.
MATEMÁTICA	(1) Compreender a Matemática como construção humana, relacionando desenvolvimento e transformação social, possibilitando a utilização de diferentes linguagens, como meio para produzir, expressar e comunicar as ideias, interpretando informações de natureza científica e social na solução de problemas;

Fonte: Elaboração própria

Percebeu-se que não é mencionada a divisão do currículo que almejasse atender as duas fases do Ensino Fundamental, respeitando a forma de compreensão de mundo da criança em cada uma delas. Observou-se ao analisar o PPP, que para sua construção não foram seguidas as diretrizes da Resolução nº 7 (BRASIL, 2010d), direcionando-se ao Ensino Fundamental de 9 anos, uma vez que esse não está explícito no documento.

Nesse sentido, O MEC norteia por meio das diretrizes a organização dos documentos do currículo escolar, que cada escola deve realizá-lo, buscando resultados satisfatórios no processo de escolarização, entretanto, cabe à instituição escolar fazer suas adequações com a realidade condizente ao seu público seguindo as diretrizes para sua organização.

No que se refere às modalidades de educação, o PPP menciona além da Educação Quilombola, a Educação Ambiental, a Educação do Campo e a Educação Especial. Esta será contemplada devido à importância no âmbito dos objetivos traçados nesta pesquisa.

5.2.1.2 Educação Especial na EQ-1

De acordo com o PPP da EQ-1 os princípios gerais da educação dos alunos público-alvo da Educação Especial são delineados pela LDBEN, Lei de nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), ao incorporar sua educação em articulação com a família e a comunidade. No tópico 13 do documento há a alusão a essa modalidade de ensino, apontando que ela perpassa todos os níveis de ensino; seguindo o que preconiza a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c).

De acordo com essa Política, a concepção de educação inclusiva a todos os alunos é pautada nos direitos humanos, objetivando:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008c, p.14).

Destaca-se, também que o PPP da EQ-1 aponta que o projeto tem como atenção a qualidade do ensino na diversidade dos alunos em suas necessidades comuns e especiais, dentro do eixo de uma prática pedagógica inclusiva, pois a escola considera o aluno como foco do processo pedagógico.

Para a formação das turmas, os alunos são distribuídos “conforme suas necessidades educacionais especiais pelas diversas classes comuns do ensino regular, considerando suas

condições de aprendizagem” (PPP da EQ-1, 2017 - 2019., p. 42). O documento assinala ser possível agrupar alunos com as mesmas necessidades educacionais para melhor possibilitar o desenvolvimento em sala de aula, admitindo-se a quantidade de 25 discentes em turmas regulares (quantidade que pode possibilitar a realização do trabalho docente), sem misturar especificidades distintas, como exemplo, não inserir alunos com necessidades educacionais diferentes.

No que tange ao atendimento para alunos cegos e surdos

recomenda-se o atendimento em classe especial durante o processo de alfabetização, visando à aprendizagem dos códigos de comunicação, para o cego o ensino de Braille, e para o surdo primeiramente o ensino de língua brasileira de sinais e depois a língua portuguesa (PPP da EQ-1, 2017 – 2019, p. 42).

O atendimento educacional especializado aos estudantes surdos deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Por conta da diferença linguística, é orientado que o aluno com surdez esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular, assinalado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008c).

Por meio da Política Nacional supracitada, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter em sua formação conhecimentos específicos quanto a sua área de atuação. De acordo com o PPP da EQ-1, 2017 – 2019 é realizado na escola, no momento da divisão de turmas, a seleção de professores que sejam capacitados e especializados para a realização do atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Baseando-se na LDBEN (BRASIL, 1996), a escola afirma que

poderá criar em caráter extraordinário classes especiais, cuja organização está fundamentada no Capítulo 11 da LDBEN e no Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PPP da EQ-1, 2017 – 2019, p. 42).

Nessa perspectiva, para atender em caráter transitório, os alunos que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciada dos demais, os que demandam de apoio intenso e contínuo irão dispor de:

- Professores especializados em Educação Especial;
- Organização de classes para necessidades especiais sem agrupar diversas deficiências;
- Equipamentos específicos;

- Adaptação para acessibilidade e adaptações nos elementos curriculares;
- Garantir atendimento no contra turno;
- Encaminhar as dificuldades de aprendizagem para a equipe multidisciplinar dos centros de apoio pedagógico;
- Garantir matrículas de alunos oriundos de outras escolas;
- Curso em caráter de formação continuada para os professores do AEE;
- Zelar pelos horários estabelecidos pela equipe técnica da escola;
- Planejar conjuntamente com os professores regentes das classes regulares;
- Encontros extras escolares com profissionais da área para troca de experiências;
- Elaborar estratégias para aproximar a família da escola (PPP da EQ-1, 2017 – 2019, p. 42).

Nota-se que há mais ênfase à organização do atendimento aos alunos com deficiência, sem a menção para o atendimento aos alunos com AH/SD, que também fazem parte do público-alvo da Educação Especial, e, precisam de atendimento suplementar nas áreas que correspondem a sua área de habilidade. Enfatiza-se, para que esse aluno “exista” na escola, demanda-se de um planejamento que possibilite a realização de um processo de identificação.

5.2.1.3 Projeto Político Pedagógico e ações

A EQ-1 está situada na zona rural e atende, em sua maioria, os alunos da própria comunidade, porém, em virtude do crescimento populacional dos bairros da área urbana de Macapá, o atendimento tornou-se diversificado com a presença de alunos da zona norte da cidade, o que causou conflitos e choques culturais, sociais e raciais. No contexto apresentado, a escola tem desenvolvido projetos e ações educativas com estratégias educacionais inclusivas com o objetivo de amenizar as dificuldades originadas de tais conflitos.

No Quadro 5 estão sintetizados os projetos ofertados na escola, seus objetivos e definições, de acordo com o proposto no PPP da EQ-1.

Quadro 5: Projetos, objetivos e definições da EQ-1

PROJETO/AÇÃO	OBJETIVOS/DEFINIÇÕES
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Contribuir para o desenvolvimento e favorecimento das atividades que estimulem a construção de conhecimentos, reflexões, métodos, estratégias e conteúdo, promovendo um aprendizado significativo aos educandos. Com isso, a escola atinge seus grandes objetivos, que são: contribuir verdadeiramente na construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social, bem como o empenho e integração de toda a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem. O Programa proporciona a inclusão de crianças, em situação de risco social, novas oportunidades educativas, como o Letramento (reforço escolar), Horta Escolar, Teatro, Xadrez e Judô em caráter de (recreação) como também a percussão a qual visa desenvolver o hábito da música, que tende ampliar sua permanência na escola.
PROJETO DE LEITURA Contos e Encantos do Quilombo; Debate Afro	Proporcionar uma prática de ensino que venha estimular o aluno na construção do seu conhecimento, despertando no mesmo, o interesse pela leitura e escrita de forma espontânea e prazerosa. A sala de leitura é um ambiente diferenciado, onde é valorizada a cultura local e afrodescendente e são contadas histórias africanas e da própria comunidade. Os Projetos irão proporcionar a leitura de contos africanos e clássicos, bem como textos diversificados.
PROJETO CONVIVER	Objetiva a formação de hábitos e atitudes condizentes com as normas da boa educação despertando no aluno a necessidade de uma atitude criativa e transformadora de seu universo que o capacitará ao bom convívio social, agregando valores, experiências e reflexões comuns a todos os participantes, possibilitando um espaço de aceitação, respeito, interação, amor e recriação permanente.
PROJETO “A CARA DO QUILOMBO”	Valorizar a histórica e cultura, as vivências sociais da população do quilombo, bem como ajudar na construção de uma identidade afrodescendente positiva, buscando seus aspectos fundamentais, além de potencializá-los e repassá-los, visando à construção de uma postura de tolerância e respeito ao outro no combate ao preconceito. Esse ocorre de forma interdisciplinar, de acordo com a Lei 10.639/03, perpassando por todas as áreas de conhecimento, favorecendo assim, uma relação de troca de conhecimento entre toda a comunidade.
PROJETO JARDINAGEM E HORTA DOMÉSTICA	Proporcionar ações pelas quais os alunos percebam o ambiente de aprendizagem efetiva, de construção de conhecimentos aplicáveis através da plantação de uma horta medicinal. Valorizando a diversidade ambiental do local.
PROJETO CLUBE DO TÊNIS DE MESA	Preparar e selecionar alunos para fazerem parte da federação de tênis de mesa e se tornarem atletas profissionais. O clubinho é uma oportunidade que a escola tem para detectar seus talentos nessa nova modalidade. O tênis de mesa é mais uma ferramenta para se trabalhar nas aulas de educação física.
NOÇÕES BÁSICAS DO RECURSO TECNOLÓGICO	Possibilita aos alunos, através da informática, a construção e a elaboração de conhecimentos de acordo com os estilos individuais de aprendizagem.
PROJETO EDUCACIONAL COOPERATIVO – PEC	É fruto da capacitação por meio do Cooper-jovem e da análise de contexto visualizada por meio de pesquisa aplicada a 120 alunos e 30 pais e/ou responsáveis dos alunos. Acredita-se que por meio da implementação desse, as problemáticas sejam amenizadas pela união da escola, pais, alunos, professores, comunidade e parceiros em busca das potencialidades da comunidade. Com o objetivo de transformar a escola em um espaço de integração e sentimento de pertencimento em toda comunidade escolar.
PLANO DE AÇÃO PARA A BIBLIOTECA E LEITURA	Atividades que podem ser trabalhadas para ajudar os alunos a frequentarem a biblioteca e despertando o interesse pela leitura, pois segundo alguns dados a leitura é uma das grandes dificuldades dos alunos. Com isso algumas atividades foram propostas para trabalhar em sala de aula, biblioteca e sala de leitura. <ul style="list-style-type: none"> • Gincanas em sala de aula: Quiz de perguntas e respostas; • Biblioteca itinerante; • Cantinho da leitura na sala de aula; • Visitação a biblioteca para um momento de leitura;

PROJETO/AÇÃO	OBJETIVOS/DEFINIÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de filmes legendados; • Concurso de leitura e de letramento ou assoletramento. (2x ao ano) • Melhor contador de história (2x ao ano) • Pesquisa escolar direcionada e com a contribuição dos professores da biblioteca. • Premiação ao aluno que mais emprestou livro da biblioteca. (Final do ano letivo).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do PPP da EQ-1

Segundo o PPP da EQ-1, os projetos tratam de ações que deverão ser trabalhadas tanto pelo Ensino Fundamental I quanto pelo Ensino Fundamental II durante todo o ano letivo. Entretanto, é difícil compreender a organização das adaptações curriculares, que devem estar bem alinhadas ao direcionamento da BNCC (BRASIL, 2018), bem como as diretrizes da Resolução nº 04 (BRASIL, 2010c) sobre o ensino fundamental de nove anos, citada anteriormente. Os projetos também devem ser planejados respeitando a faixa etária de cada segmento e o processo de desenvolvimento condizente a cada uma delas para se ter êxito na realização. A metodologia, quanto à realização dos projetos, ficou subentendida ao longo da análise, para a compreensão ser mais plausível. No que se refere a sua eficiência, poderiam ser mais explícitos na sua aplicabilidade.

O PPP aponta que os projetos e ações educativas da escola são claramente indicados como estratégias educacionais inclusivas com o objetivo de amenizar as dificuldades sociais e educacionais apresentadas pelos alunos

nas relações com outros indivíduos e no processo ensino aprendizagem em sala de aula, tais como: violência, ausência da família, drogas lícitas e ilícitas, dificuldades de aprendizagem, acessibilidade limitada (somente transporte escolar) (PPP da EQ-1, 2017 – 2019, p. 9).

O referido documento não indica qual a concepção de inclusão considerada pela equipe escolar da EQ-1, portanto, deixa uma lacuna sobre o processo. Ponderando sobre inclusão, Bayer (2013) menciona que ainda a educação deveria ser espontaneamente uma conjectura de inclusão aberta ao contexto social.

Ainda, Carvalho (2005) assinala que a escola inclusiva tem como dever criar possibilidades para que todos sejam incluídos, não fazendo distinção a um determinado indivíduo a ser incluído, mas sim, possibilitando a todos com respeito as suas particularidades em condições, um processo real de inclusão e o acesso à vivência em sociedade garantindo o direito a pessoa com diferentes necessidades de ter igualdade, seria a inclusão em seu processo.

Partindo dessa perspectiva, é possível compreender a inclusão como a aceitação de pessoas que possuem condições distintas e os pressupostos do PPP da EQ-1 parecem indicar nessa direção, porém em sua metodologia de aplicação não é perceptível tal preceito.

Em relação ao trabalho do AEE, quais seriam, então, as estratégias e organização da escola em questão para a realização desse processo, uma vez que o AEE é um direito a pessoa com necessidades educacionais específicas?

É previsto no Artigo 2º do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados à eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público-alvo. Determina também que o AEE poderá estar agregado à proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família para garantir o pleno acesso e participação dos alunos, atendendo suas necessidades e realizando articulação com as demais políticas públicas, sendo que para os alunos com AH/SD, o AEE deve ocorrer de forma a suplementar.

O Programa Mais Educação oferecido pela EQ-1, indicado pela Portaria Interministerial de nº 17 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto de nº 7.083 (BRASIL, 2010a), estabelece a constituição de uma educação em tempo integral nas redes estaduais e municipais de ensino, visando a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas para sete horas diárias (no mínimo), realização de atividades optativas nos macro campos referentes ao acompanhamento pedagógico, educação ambiental, ao esporte e lazer, direitos humanos em educação, a cultura e a artes a cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias.

De acordo com o referido Programa, a EQ-1 propõe uma contribuição para o processo de desenvolvimento das atividades que estimulem a construção de conhecimentos, reflexões, métodos, estratégias, busca proporcionar um aprendizado significativo aos educandos. Nesse sentido, infere-se que o Programa Mais Educação, no que se refere ao letramento, é considerado como um reforço escolar realizado pela escola. Assegura-se que é direito do aluno e dever do professor realizar esse reforço. Cabe ao Programa, ainda, considerando o Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017), melhorar a aprendizagem no ensino, impulsionando um melhor desempenho educacional que erradique o fracasso escolar, sendo desenvolvido por mediadores e facilitadores. O programa tem como finalidade, no que tange à alfabetização, realizar a complementação no ensino, não como atividade de substituição do reforço escolar.

Conforme consta nos objetivos, o Programa proporciona a inclusão de crianças em situação de risco social, novas oportunidades educativas. Sobre as respostas educativas aos alunos com AH/SD, esse Programa poderia viabilizar identificação e atendimento no âmbito

do letramento e da matemática, assim como em áreas que tivessem relacionadas às habilidades sociais e artísticas dos alunos como: teatro, música, dança entre outros.

Dentre os projetos oferecidos pela EQ1 está o **Projeto de Leitura**, mecanismo favorável à formação de novos leitores, que tenham o hábito da leitura e busquem realizá-la de forma espontânea e prazerosa. Considera-se relevante, pois “a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação” (ANTUNES, 2009, p. 193).

Também o **Projeto Conviver**, relacionado a valores sociais, os quais buscam formar cidadãos de bem, que saibam respeitar o outro em sua particularidade, trabalhando a inclusão como um todo no processo educacional e que abranja a relação interpessoal e intrapessoal.

O **Projeto A cara do quilombola**, sistematizado pela escola há 15 anos, sendo reconstituído todos os anos com temas diferentes e estratégias condizentes ao público vigente. Trata da valorização cultural e as vivências da cultura quilombola, cujo trabalho é, de forma interdisciplinar, consonante com a regulamentação do ensino da história e cultura afro-brasileira. Esse projeto poderia contemplar o processo de identificação de potencialidades dos alunos por meio da provisão, caso a escola o realizasse, pois ele é baseado em atividades culturais em favor da garantia do patrimônio imaterial, condizente às habilidades sociais dos alunos.

Como mencionado anteriormente, há ênfase no documento às dificuldades sociais e educacionais dos alunos e que visa ser solucionada por meio das ações dos projetos educacionais oferecidos. Nesse sentido, alude sua flexibilidade com possibilidades de atualizações e modificações de acordo com a realidade que emerge o cotidiano escolar. A partir dessa possibilidade de flexibilização das atividades, vale mencionar que os alunos com indicadores de AH/SD, fundamentando-se em Gagné (2008), seriam em torno de 10% dentro do quantitativo de alunos atendidos na escola, ou seja, representaria o total de 25 alunos.

O **Projeto Jardinagem e Horta Doméstica**, como na maioria dos projetos que estão incorporados ao PPP, está apontado apenas com direcionamentos aos seus objetivos, como: proporcionar a construção de conhecimentos aplicáveis por meio da plantação de uma horta medicinal e valorizar a diversidade ambiental local. Subtende-se que esse projeto está ligado à valorização de uma atividade econômica da comunidade, buscando evidenciá-la por meio de ensinamentos que direcionem os alunos a atividade realizada por parte da comunidade. Esse projeto não está detalhado no PPP.

O **Projeto Clube do Tênis de Mesa** não tem detalhamento quanto ao seu desenvolvimento, contudo, seria satisfatório se fosse planejado para a realização do processo de identificação dos alunos com AH/SD na área de psicomotricidade.

Acredita-se que **Noções Básicas dos Recursos Tecnológicos** seja uma ação que está incorporada em meio aos projetos. O PPP não detalha quais seus procedimentos e atividades, mas a tecnologia é uma área que demanda de habilidades e que sempre desperta interesses nos alunos, pois poderia ser um fator positivo para a identificação e atendimento nas AH/SD.

O **Projeto Educacional Cooperativo – PEC**, por sua vez, é amplo e fruto de um processo de pesquisa, que proporciona a integração e sentimento de pertencimento, entretanto, não há maiores esclarecimentos sobre seu processo de desenvolvimento.

O **Plano de ação para a Biblioteca e Leitura** almeja promover objetivos que torne os alunos amantes da leitura. Esse projeto apresenta mecanismos para a sua aplicabilidade tais como: gincanas em sala de aula; biblioteca itinerante; cantinho da leitura na sala de aula; concurso do melhor contador de histórias entre outros. Esses são realizados de forma distinta na sala de leitura, biblioteca e sala de aula.

Projeto A Cara do Quilombo teve breves especificações no PPP, faltaram as descrições das ações e dos objetivos de sua realização. Entretanto, esse projeto é considerado um vetor importante na escola e foi fornecido pela EQ-1 e será apresentado a seguir.

Trata-se de um projeto voltado à interdisciplinaridade dos conteúdos presentes nas atividades que envolvem as mais diversas áreas de conhecimentos com abordagens ao multiculturalismo, relações étnicorraciais, direitos humanos, direito das mulheres, saúde, cientificismo, cultura corporal, meio ambiente, inclusão e diversidade. Ele foi atualizado para o desenvolvimento em 2017.

Esse projeto envolve a participação de todos os professores e alunos da escola ao introduzir a História Africana nos sistemas educacionais brasileiros. Também enfatiza a ausência da história africana como uma retirada de oportunidade dos afrodescendentes em construir uma identidade positiva sobre as origens do povo brasileiro. Essa falta de identidade cria espaço fértil para a produção e difusão das ideias errôneas, racistas sobre a origem da população negra, pontua o texto do projeto (PP da EQ1, 2017).

Desse modo, o projeto contextualiza as apresentações dos continentes e das diversas culturas negras mundiais para fazer parte do conhecimento a ser transmitido (PP da EQ1, 2017). Portanto, o referido projeto sustenta-se nas diretrizes da LDBEN, Lei de nº 9.394 (BRASIL, 1996) e alterada pela Lei de nº 10.639 (BRASIL, 2003), alinhado às alterações da Lei de nº 11.645 (BRASIL, 2008a) e, amparado pelos parâmetros direcionados pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Por meio da importância e da valorização da cultura negra, dentro do âmbito escolar, a proposta do projeto é gerar espaços com manifestações artísticas e desenvolvendo atividades variadas. Por ser um projeto interdisciplinar, ele busca promover uma releitura da história do mundo africano e abrir um leque de discussões em torno da diversidade cultural existente em nosso país (PP da EQ1, 2017). Quanto aos seus objetivos, o documento assinala:

valorizar a histórica, a cultural e as vivências sociais da população do quilombo [...], bem como ajudar na construção de uma identidade afrodescendente positiva, buscando seus aspectos fundamentais, além de potencializá-los e repassá-los, visando à construção de uma postura de tolerância e respeito ao outro no combate ao preconceito (PP da EQ1, 2017, p. 5).

Com várias ações de interferência em sala de aula e mesmo fora do espaço físico da escola, o projeto objetiva especificamente ajudar os alunos a:

1. Reconhecer a sua identidade negra;
2. Orgulhar-se de sua ancestralidade;
3. Melhorar sua autoestima, realizando-se plenamente em todos os aspectos da vida através da prática pedagógica;
4. Disseminar o aprendizado sobre a cultura de sua etnia com novos saberes sobre a cultura Afro-brasileira para a sociedade;
5. Propagar o respeito, a tolerância e a fraternidade entre seus pares ou seus diferentes;
6. Interagir harmoniosamente com as variadas culturas existentes;
7. Utilizar a Lei Federal 10.639 de 2003 em suas lutas e conquistas como forma de combate ao racismo;
8. Identificar a relação entre a África e Brasil e a cultura produzida pelos Afro-brasileiros na música, dança, esporte, linguagem na sociedade;
9. Reconhecer nos países africanos que falam a língua portuguesa, suas culturas e suas ancestralidades buscando o reconhecimento na cultura corporal e na Matemática por meio dos jogos;
10. Trabalhar a inclusão por meio de várias estratégias pedagógica para inserção dos negros e deficientes (PP da EQ1, 2017, p. 5-6).

Percebe-se que o objetivo geral do projeto está dimensionado com ações potencializadoras aos alunos, o que seria muito relevante para os alunos com AH/SD. Porém, é importante que haja reconhecimento dos potenciais para a provisão e/ou enriquecimento adequados aos alunos que se destacam.

Também os objetivos específicos visam trabalhar por meio de metodologias pedagógicas que favoreçam a inclusão de negros e da pessoa com deficiência. Nessa questão,

o PP indica que grande parte dos alunos são aprovados com notas mínimas e pouco conhecimento conteudista, sendo que o projeto visa a melhoria desse quadro (PP da EQ1, 2017).

Foi possível perceber que a escola tem possibilidade de realizar ações voltadas a atender não só a necessidade, mais ainda, atender o processo de desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Os procedimentos metodológicos são realizados com abordagens em meio às disciplinas em conexão aos países que falam a Língua Portuguesa especificamente os relacionados: Moçambique, Cabo Verde, São Tomé, Guiné-Bissau, Angola e Guiné Equatorial.

As disciplinas são organizadas da seguinte forma:

História, Geografia, Educação Religiosa, Educação Física e Matemática:

Conteúdos voltados para a origem e formação das áreas quilombolas, processo de legalização de terras no Brasil e conflitos agrários, diversidade de cultos e crenças religiosas, o papel da mulher na sociedade, as etnias brasileiras, deslocamentos populacionais, conflitos que ocorrem na comunidade, estatísticas dos históricos de cada um desses processos, dados, percentuais e estimativas da ocupação de cargos no mercado de trabalho por etnia. Estudos da África e sua identidade e os países que falam a língua portuguesa, jogos etnicorraciais e sua cultura.

Língua Portuguesa, Estrangeira (francesa) e Sala de leitura os trabalhos são voltados à diversidade linguística, tradição oral, neologismo e arcaísmo, processo de estrangeirismo e construção de glossário de termos e palavras de origens africanas com tradução para os dois idiomas, livros, leitura e interpretação de literaturas africanas e afro-brasileiras (contos e lendas).

São inseridos, ainda, em conjunto com a disciplina de Artes, a modalidade da **Educação Especial** e o **Projeto Mais educação**, envolvendo trabalhos voltados às manifestações culturais e artísticas das comunidades quilombolas com a finalidade de enfatizar a cultura local, simbologia apresentada nas produções, oficinas e arquitetura de ambas as culturas.

Nas áreas das **Ciências e informática**, os estudos são voltados à Medicina tradicional, estudo da fauna e da flora africana, genética para desconstrução do mito da superioridade racial e análise das condições de vida, novas tecnologias, metodologias ativas e saúde das populações quilombolas no Brasil.

Verifica-se que a abrangência do projeto é ampla, contemplando uma vasta área de conhecimentos que são muito significativos na vida dos alunos quilombolas, e indicado para identificar os alunos com AH/SD por meio da provisão.

O processo metodológico do projeto foi dividido em três metas e etapas, conforme representa os quadros (PP da EQ1, 2017, p. 7).

Quadro 6 – Meta 1 e etapa 1 – Projeto a Cara do Quilombo

META 01: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TODOS DOCENTES	
ETAPA 01	Palestras e mesas redondas (estratégias inovadoras)
<ul style="list-style-type: none"> • A lei 10.639/03 • O que é ser quilombola? • Território e religiosidade no Quilombo • Leitura dinâmica • As diretrizes Curriculares nas Relações etnicorraciais • Projeto de intervenção na cultura negra (os países da África que falam a Língua Portuguesa). 	Responsável: A direção deverá indicar os palestrantes.

Fonte: Elaboração própria

A primeira etapa da meta 01 trata-se da formação continuada dos professores na vertente da escola quilombola. Denari e Sigolo (2016) mencionam que o processo de formação vai além de uma base inicial, transformando-se em uma identificação particular de cada professor, tornando o profissional cada vez mais capacitado no exercício de sua prática, ao ser mais criativo, dinâmico, confiante e responsável pelo processo.

Quadro 7 – Meta 1 e etapa 2 – Projeto a Cara do Quilombo

ETAPA 02	Planejamento, avaliações e materiais pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> • Divididos em 04 bimestres; • Definir as fichas avaliativas; • Livros; • Artigos; • Filmes; • Textos; • Poemas; • Jornais e outros. 	Professores responsáveis: Todos os docentes

Fonte: Elaboração própria

A etapa 02 da meta 01, refere-se à realização do planejamento estratégico dos professores, que é um dos primeiros passos para a organização do processo. Segundo Capellini e Rodrigues (2010), cabe como tarefa do educador a organização e o planejamento das atividades, de modo que os alunos se sintam motivados para a prática de atividades culturais em ambientes organizados, privando-se para um processo de absorção.

Quadro 8 - Meta 1 e etapa 3 – Projeto a Cara do Quilombo

ETAPA 03	Conhecendo os países da África que falam a Língua Portuguesa (Angola, Moçambique Cabo-verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe). Montagem do material	
	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico; • Estatuetas de madeira, instrumentos musicais, máscaras para danças rituais, objetos de uso comum, ricamente ornamentado, pinturas a óleo e areia; • A música anuncia a riqueza artística de Angola, com os ritmos do kizomba, semba, rebita, cabetula e os novos estilos, como o zouk e kuduro, a animar as noites africanas. • O romance “O segredo da morta”, de António Assis Júnior, atinge uma notoriedade significativa, assinalando um ano de viragem. No decorrer das décadas seguintes outras obras e autores se afirmam, contribuindo para a diversidade temática. • Em Portugal, escritores como José Eduardo Agualusa fazem parte da moderna literatura de origem angolana. Outros nomes, como Ondjaki, integram a nova geração de escritores do país. • Livro: Contos Africanos dos países de Língua Portuguesa. • A música vocal moçambicana também impressiona os visitantes. A <u>timbila chope</u>, um instrumento musical tradicional, foi inclusivamente considerada Património Mundial pela UNESCO. Os ritmos moçambicanos constituem uma das mais importantes manifestações da cultura deste país. A música tradicional tem características <u>bantu</u> e também influência árabe, principalmente na zona norte. É normalmente criada para acompanhar cerimónias sociais, principalmente para manifestações de dança. • A música comercial vai beber a música tradicional inspiração, mas muitas vezes usando ritmos e tecnologias importadas de outras culturas. Um dos tipos de música comercial mais conhecidos é a marrabenta, originária do sul do país, que não é apenas música de dança, mas tem frequentemente uma letra com grande conteúdo social. • A literatura de Moçambique é, geralmente, escrita em língua portuguesa – vulgarmente misturada com expressões moçambicanas – por autores moçambicanos. Apesar de se tratar de um tipo de literatura recente, conta já com exímios representantes como José Craveirinha, Paulina Chiziane e Mia Couto, o que lhe permitiu ganhar um espaço relevante na exigente Literatura Lusófona. • ESTRATÉGIAS DE AÇÃO – PRODUÇÃO DE TEXTO, FILMES, MÚSICAS E DOCUMENTÁRIOS. 	<p>Professores responsáveis: Todos os docentes deverão incentivar as leituras e a interpretação.</p> <p>Parceria com o CEAP no curso de Educação Física, NEER, NEAB e PMS.</p>

Fonte: Elaboração própria

A etapa 03 dessa meta está relacionada a conhecimentos mais específicos dentro do ensino da História da África e da cultura africana, possibilitando aos educandos conhecimentos que os levem a compreender a história e cultura das suas raízes.

Quadro 9 - Meta 1 e etapa 4 – Projeto a Cara do Quilombo

ETAPA 04	Conhecendo “Quilombo” – O QUE É UM QUILOMBO?	
	<ul style="list-style-type: none"> • A questão do território; • As festas; • A religiosidade; • O batuque e o Marabaixo; • As folias; • As ladainhas; • A agricultura; • As plantas medicinais; • A inclusão dos alunos (PNE); • Os tambores; • As Associações; • O Artesanato; • A cultura. <p>ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: OFICINAS</p>	<p>Professores responsáveis: Todos os docentes.</p>

Fonte: Elaboração própria

Na etapa 04 são evidenciados conhecimentos referentes à realidade local do quilombo, contextualizando suas tradições culturais e seus costumes. Esses conhecimentos, principalmente nas áreas de práticas populares como danças, artesanato, agricultura, entre outros, podem favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos educandos de forma significativa.

Quadro 10 - Meta 2 e etapa 1 – Projeto a Cara do Quilombo

META 02: DESPERTAR E FORTALECER O INTERESSE PELA PESQUISA E PELA ORALIDADE NOS ALUNOS	
ETAPA 01	1 BIMESTRE – CIDADANIA - ATIVIDADES AVALIATIVAS (Leitura, interpretação e produção) Conhecendo os países da África que falam a Língua Portuguesa (Angola, Moçambique, cabo-verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe).
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deverão apresentar a escola e a comunidade aos visitantes (cidadania) • Apresentação de Zumbi dos Palmares (resgate a identidade); • Conhecendo a África e os países que falam a língua portuguesa (vocabulários); • Exposição de 100 vultos, autoridades Negras África, Portugal, Brasil, Região Norte e Amapá (e da localidade) (Memorial – com exposição de fotos ou desenhos); • Estudo das diretrizes curriculares (cartilhas); • Dia da Consciência Negra (pintura do corpo, tranças, tererê, vestimenta, movimentos); • Território dos quilombos; • Oficinas (produção de textos com desenhos, alfabetização em libras e contação de histórias dramatizada); • Visitas de acadêmicos da instituição parceira; • Brincadeira de roda; • Danças; • Teatro; • Desfile; • Culinária; • Religiões; <p>Jogos étnicos (O pensamento africano que dá título a esse tópico, “EU JOGO, EU BRINCO, EU DANÇO, EU SINTO O OUTRO, ENTÃO EU SOU” apresentado por Léopold Sédar Senghor¹⁷, citado por Mance (2007), ilustra em certa medida a relação dos africanos e seus descendentes com o mundo, a relação entre o Eu e o Outro fora dos parâmetros da racionalidade europeia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paneis; • Capoeira; • Hip hop; • Artesanato; • Pinturas; • Plantas medicinais; • Literatura (conhecendo a nossa biblioteca) • Apresentações Culturais com mini-histórico dos diversos ritmos da Cultura Africana; • Programação do evento e definição das apresentações; • Apresentações Culturais; • Banca de jurados pelos docentes da IES; • Coral de libras. 	Professores responsáveis: TODOS OS DOCENTES E GESTÃO ESCOLAR

Fonte: Elaboração própria

Na etapa 01 da meta 02 torna-se ainda mais evidente que as possibilidades da escola realizar o processo de identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, principalmente por acompanhamento do NAAHS/AP, já que são localizados no mesmo município. É preocupante o descaso com a inclusão da pessoa com deficiência, mas se torna mais agravante a falta de identificação e atendimento do aluno com AH/SD, pois evidencia-se, em meio às análises, como

discentes que parecem não existir na escola. Eles existem, porém não há a preocupação em torno das negligências produzidas pelo sistema escolar.

Quadro 11 - Meta 2 e etapa 2 – Projeto a Cara do Quilombo

ETAPA 02	II BIMESTRE – VALORES MORAIS - ATIVIDADES AVALIATIVAS (ATIVIDADES PRÁTICAS) - Conhecendo os países da África que falam a Língua Portuguesa (Angola, Moçambique, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe).	
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de ação – todas as atividades práticas; • Jornal – entrevistando um quilombola; • Jogral; • Exposições de patrimonial da oralidade (farinha, artesanato, parteiras e contadores); • Filmes; • Dramatizações; • Contações de história musicada; • Produção de texto diversificados; • Caça-palavras; • Danças; • Som e imagens; • Culinária; • Oficina de alfabetização em libras, tranças, tererê e turbantes. 	<p>Professores responsáveis: TODOS</p> <p>Usar os livros da Biblioteca</p>
AGOSTO 1 e 2 metas executadas – apresentação dos foliões mirins e outras danças (festa de São Joaquim). Exposição e oralidade.		

Fonte: Elaboração própria

As atividades são realizadas por etapas desenvolvidas ao longo do ano. Observa-se ser bem elaborado com fundamentações plausíveis. O projeto contempla atividades bem características da realidade local e todas elas poderiam ser potencializadas como forma de enriquecimento.

A meta 03 foi analisada de forma geral, pois suas etapas são realizadas como fases finais da realização do projeto com partes no ano letivo. Os resultados são trabalhos que servem tanto para a escola como também para a comunidade local de modo mais amplo.

Quadro 12 - Meta 3 e etapas 1, 2 e 3 – Projeto a Cara do Quilombo

META 03: IDENTIDADE E A LEI 10.639/03	
ETAPA 01	III e IV BIMESTRES – IDENTIDADE E RECONHECIMENTO Conhecendo os países da África que falam a Língua Portuguesa (Angola, Moçambique, cabo-verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe). CONHECIMENTO E PRÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> • África não é um País e sim um Continente (exposição de negros que fizeram a diferença no esporte, dança, música, literatura e outros); • Na Exposição, junto às obras, legendas descritivas com apresentação de cada negro. Sendo os objetos da Culturas tradicionais Africanas feitos geralmente para uso dentro de contextos específicos, frequentemente rituais e cerimoniais, a legenda abordará características proeminentes e informadas ao expectador, a sociedade representada de origem ou cultura de onde veio, e a nação à que a sociedade hoje pertence, material usado, e histórico artístico e cultural – contando história, significado e função em cada sociedade. • Confecção de um portfólio (Informática e libras) 	Professores responsáveis: Todos os docentes, gestão e a comunidade
ETAPA 02	EXPOSIÇÃO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Túnel do saber: Todas as atividades em forma de túnel contando o processo da aprendizagem e destacando as identidades, vivências dos projetos. 	Professores responsáveis: TODOS
ETAPA 03	VÍDEO e LIVRO DO PROJETO
<ul style="list-style-type: none"> • Produção do vídeo com todas as etapas; • Montagem do livro para • Confraternização para apresentação do vídeo (todos os alunos e docentes); Certificados para os alunos destaques. 	Professores responsáveis: TODOS Parceria com o Tribunal Estadual
NOVEMBRO: 3 meta executada – Túnel de exposição, vídeo e livro (semana da consciência negra).	

Fonte: Elaboração própria

Sobre a avaliação do projeto, entende-se como um processo que se faz necessário permanentemente, proporcionando uma oportunidade de ajustes e até mesmo mudanças completas em ações malsucedidas. O projeto que antes era avaliado no final passou a ser avaliado bimestralmente, o que coincide com o período de avaliação das demais disciplinas, as quais acrescentam dois pontos de critérios já concedidos aos alunos pela participação e desempenho no projeto.

O projeto é realizado de acordo com as etapas definidas no cronograma que respeita e atende o calendário local com os festejos de santos e outras atividades religiosas predefinidas pela comunidade.

A seguir será apresentada a EQ-2.

5.2.2 Análise da Escola Quilombola 2

5.2.2.1 Contexto da EQ-2

A escola denominada EQ-2, assim como a EQ-1, também compõe o quadro de vinte e uma escolas reconhecidas como quilombolas no Estado do Amapá, localizada na zona rural do Município de Santana, próximo à capital Macapá. Ela atua com a Educação Básica no nível de Ensino Fundamental e é mantida pelo GEA e administrada pela Secretaria de Estado da Educação – AP. Essa instituição é uma das escolas, entre outras no Estado do Amapá, que não funciona em seu prédio próprio por estar inadequado para uso, desse modo, encontra-se em prédio alugado ao GEA.

O PPP concedido pela direção da escola está com a data de atualização de 2018, porém em seu texto encontram-se registros referentes a 2016. A Escola apresenta-se com a demanda de aproximadamente 224 alunos e atua com EF do 1º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde e atende tanto o alunado da comunidade quilombola quanto de outras comunidades vizinhas, quilombolas e ribeirinhas. Essas comunidades, em sua maioria, vivem do cultivo de mandioca, hortaliças e de serviços rurais prestados em propriedades particulares, e alguns são atendidos pelo Programa Bolsa Família.

Os registros de sua fundação datam do ano 1967, quando a escola atendia somente as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir dos anos 1980, tendo em vista o grande perigo que os alunos passavam no percurso de casa até a escola, principalmente os alunos ribeirinhos, as lideranças da comunidade iniciaram manifestações para trazerem a escola para um lugar que fosse mais acessível aos alunos. Após várias reivindicações, um terreno foi doado para a construção da escola.

Depois de passar por várias mudanças de localização, às margens do Rio Matapi, um braço do Rio Amazonas, a escola foi inaugurada em 1993, atendendo os dois segmentos do EF, que na época era de 1ª à 8ª série.

Em linhas gerais, não foi possível por meio do PPP realizar a análise de alguns dados: percentual estimado da população onde situa a escola; a caracterização da população; a religião predominante; os festejos e datas comemorativas tradicionais; nível de escolaridade da população, entre outras especificidades. Por intermédio de outras fontes obteve-se que a EQ-2 está inserida em uma comunidade com aproximadamente 400 famílias e mantém festividades religiosas tradicionais (OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA, 2018). Os festejos reúnem danças

e cantorias do Marabaixo e do Batuque tradicional em louvor a santos, ladainha em latim, procissão entre outras manifestações populares, mantidas desde 1910 por descendentes de famílias tradicionais.

A elaboração do PPP da EQ-2 sustenta-se por elementos norteadores da “Libertadora e Crítica social dos conteúdos” tendo como fundamentação a transdisciplinaridade, que permite fazer paralelo entre a vida em sociedade interligada à proposta curricular de cada disciplina. Também, está de acordo com a necessidade da comunidade escolar e, diretamente, comprometido em atingir melhorias na qualidade de ensino.

Ante a realidade sócio histórica da escola, observa-se que os novos paradigmas de gestão e práticas educativas têm por objetivos redefinir meios que possam transpor a práxis pedagógica ainda restrita no tradicionalismo e procurar, de fato, atingir dimensões que garantam novas perspectivas e implementações, fortalecendo as ações pedagógicas, administrativas e financeiras previstas na LDBEN (BRASIL, 1996).

Os direcionamentos do PPP indicam a busca de avanços significativos para uma educação de qualidade, por meio da reflexão-ação-reflexão, introduzindo novos olhares, com respaldo em ações inovadoras e comprometidas com o processo educativo. Porém, diante da análise desse documento, nota-se uma dicotomia entre o documento e o comprometimento com o processo, portanto, o documento delinea as ações em seu texto com dados de 2016. Desta forma, entendendo o PPP como norteador das ações escolares, surge a preocupação de como tem acontecido a aplicabilidade dos projetos educacionais da escola.

Em continuidade, ressalta-se que as metodologias adotadas para alcançar os objetivos que se destina à sua construção constam de “registros em ATAS, mensagens reflexivas, exposição de tendências pedagógicas, grupos de estudos, vídeos, exposição e socialização da minuta do PPP com a comunidade interescolar e extraescolar” (PPP da EQ-2, 2016). Salientando que esse documento serve de subsídio e parâmetro para a realização e cumprimento das metas estabelecidas ao ensino, traduzindo-se na vontade de todos os envolvidos no processo educacional desta instituição.

O PPP da referida EQ busca direcionar seu trabalho de acordo com as determinações da LDBEN, lei de nº 9.394 (BRASIL, 1996), alterada pelas leis de nº 10.639 (BRASIL, 2003) e de nº 11.645 (BRASIL, 2008a).

Perante a realidade da escola, é pontuado que se propiciem ações que contribuam para mudanças significativas sociais e históricas da comunidade por meio de reflexões críticas e coletivas, com a valorização cultural como forma de identidade e autoafirmação (PPP da EQ-2, 2016).

São denunciados no PPP, os desafios, principalmente, sobre a estrutura física da escola, que se encontra “deteriorada pela ação do tempo e, infestada de insetos e morcegos maléficis à saúde dos alunos e funcionários que têm que conviver diariamente com o mau cheiro e o risco de doenças graves” (PPP da EQ-2, 2016, p. 10). Essa era a realidade até o final de 2016, entretanto, atualmente, a escola está em funcionamento em um prédio alugado pelo GEA, como mencionado anteriormente.

Uma das preocupações relativas à problemática educacional é a questão cultural dos povos ribeirinhos, “onde (sic) as relações conjugais iniciam-se ainda na adolescência, promovendo um alto índice de gravidez, fazendo com que jovens abandonem os estudos para se dedicarem à constituição familiar” (PPP da EQ-2, 2016, p. 10). Evidencia-se também a questão migratória como problemática, com muita rotatividade dos alunos com uma grande frequência de transferências, que prejudicam o rendimento escolar, bem como desestruturação familiar, uma vez que grande parte dos alunos são filhos de pais separados criados por parentes que assumem a responsabilidades de educá-los, mas com pouco sucesso.

Em meio aos desafios, a escola tem o compromisso ainda maior no desenvolvimento de seu papel, com a responsabilidade de construir um ambiente participativo, agradável para aluno e família, professores e demais funcionários (PPP da EQ-2, 2016, 2016).

De acordo com a justificativa, a escola realiza um trabalho em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996), e com as resoluções do CEE-AP (2016), respalda por ações significativas que contemplem não somente o conhecimento sistematizado, mas a formação para cidadania e ao desenvolvimento pleno do ser humano, considerando a aprendizagem com base na valorização da pluralidade cultural e respeito às diferenças da comunidade.

Ainda em sua justificativa apontam consonância com os PCNs ao contemplar de forma clara e objetiva as problemáticas contemporâneas que atingem diretamente a escola. A falta de estrutura familiar, a situação de abandono das comunidades ribeirinhas, quilombolas, a gravidez na adolescência e a violência são algumas dessas realidades, que a escola tem enfrentado com ações educativas sobre cultura, relações sociais e sexualidade.

Esses fatos dentre outros, estão diretamente ligados ao desenvolvimento da aprendizagem, necessitam de propostas traçadas com objetivos e metas sistematizando o saber de forma prazerosa e significativa, com metodologias inovadoras, possibilitando aos educandos o domínio de conhecimentos culturais, étnicos, científicos e críticos.

A visão educacional adotada pela escola

compreende um aspecto transformador, que acredita que a chave de toda e qualquer mudança passa pela valorização dos saberes prévios de cada clientela sem deixar de lado os conhecimentos científicos necessários para trilharmos os caminhos das transformações (PPP da EQ-2, 2016, p. 8).

Por meio da análise realizada, o PPP da escola comporta em seu texto uma mixórdia de informações, tendo uma data de atualização em sua nota de rodapé referente ao ano de 2018, mas em seu texto dados de 2016. Além disso, menciona estar de acordo com as tradições e costumes da comunidade, porém, não explicita esse ponto claramente, gerando dúvidas.

O Projeto Político Pedagógico só poderá servir como referencial para a nossa caminhada à medida que nós o reconhecermos como tal. Pois, mais importante do que termos o projeto, é construirmos o envolvimento e o crescimento de todas as pessoas que estão no processo, principalmente os educadores, através da participação efetiva daquilo que é essencial para a escola (PPP da EQ-2, 2016, p.8).

Em continuidade, é mencionado em seu texto que a elaboração de um PPP baseado nos princípios da Gestão Democrática, autonomia, democratização do acesso e da permanência com sucesso do aluno na escola, na relação da escola com a comunidade, valorização dos profissionais e qualidade de ensino, garantidos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, Lei de nº. 9.394, de 1996, “[...] segue em direção à organização de passos seguros para uma reorganização administrativa, pedagógica, financeira e jurídica da escola, criando efetivamente uma escola planejada de forma coerente e participativa” (PPP da EQ-2, 2016, p.8).

Quanto à formação dos docentes, mais da metade tem nível superior, seis são especialistas em História da África e História afro-brasileira e cinco têm o curso de Libras. A escola conta com um total de 20 professores da educação básica, sendo que 10 atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 8 nos anos finais e 2 professores de sala ambientes atuando em projetos educativos.

Os dados sobre o desenvolvimento escolar dos alunos são referentes a 2016. A escola vem se mantendo com uma média de 96% de aprovação dos alunos, com um percentual de 2% de evasão, logo, o índice de reprovação é de 2%. Se os dados forem realmente de acordo com o percentual apresentado, a escola tem um ótimo índice de aprovação. Ela mostra que vem desenvolvendo um trabalho de qualidade com bons resultados pedagógicos e aplicação de recursos financeiros do Município do qual faz parte.

A realidade do espaço físico é alarmante. O prédio funciona atualmente em um espaço com a estrutura de uma residência construída em alvenaria, adaptada para funcionar como escola, os dormitórios (3) foram transformados em sala de aula e demais dependências. Não

possui quadra poliesportiva e as aulas de Educação Física são ministradas no Campo de Futebol, que se localiza na área ao lado da escola.

A escola utiliza um centro comunitário para a realização de todos os eventos e projetos educacionais. Não possui área de lazer, devido à deficiência de espaços físicos. Os jogos e recreações ocorrem no campo de futebol ou em uma construção precária que ameaça desabar a qualquer momento e, dependendo das circunstâncias do tempo, as aulas de educação física ficam prejudicadas por falta de um local coberto adequadamente para as atividades.

Os materiais didáticos e paradidáticos permanentes, que auxiliam nas atividades e projetos pedagógicos realizados pela escola, estão catalogados na tabela 8.

Tabela 8: Materiais permanentes da EQ-2

MATERIAL	QUANTIDADE
Televisão	03
Micro system	03
Videocassete	01
Microfone	02
Retroprojektor	01
Mimeógrafo	03
Projektor de Multimídia	02
Uma tela de proteção	01
Caixa amplificada	02
Mapas de ciências e geografia	s/especificações
Globo terrestre	01
Livros didáticos, paradidáticos, dicionários, coleções e manuscritos	3.960
Material esportivo	s/especificações
Quadro magnético	06
Quadro verde	05
Livros específicos (eticorraciais)	s/especificações
Revistas, jornais, mapas e atlas	s/especificações
Jogos educativos	s/especificações

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do PPP da EQ-2

Alguns materiais não foram especificados por quantidades, bem como outros como computadores e impressoras não foram mencionados.

Em relação aos recursos humanos, a escola conta com um considerável quadro de funcionários, mas com lacunas nas especificações sobre a formação, pois, não apresenta professores do AEE e faz referência a 5 professores com curso de Libras.

Tabela 9: Funcionários EQ-2

FUNÇÃO	QUANTIDADE	FORMAÇÃO
Direção	01	Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Administração Escolar, Gestão de Projetos Pedagógicos, orientação e super visão.
Secretaria Escolar	01	Licenciada em Pedagogia com Especialização em Pedagogia Escolar
Coordenação Pedagógica	01	Formado em Pedagogia com especialização em Supervisão e Orientação Escolar e História e cultura da África e Afro-brasileira
Professores	20	6 especialistas em História e cultura da África e Afro-brasileira e 12 são graduados e 2 têm nível superior incompleto
Merendeira	02	s/especificações
Auxiliar de secretaria	01	s/especificações
Serviços gerais	02	s/especificações
Total	28	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do PPP da EQ-2

A escola apresenta como missão e valores: construir conhecimentos com atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo para o exercício de sua cidadania, preparados para uma realidade com compromisso de mudar a sociedade como indivíduos conscientes e atuantes politicamente, com conhecimentos para solucionar os problemas sociais em uma sociedade de profissionais competentes e de cidadãos, que sejam dignos de seus direitos, deveres e oportunidades iguais. Os educandos sejam participantes ativos na sociedade, críticos e conscientes, contribuindo para a inclusão social (PPP da EQ-2, 2016).

Quanto ao objetivo geral, a EQ-2 anuncia promover a formação integral do educando, considerando os aspectos: cognitivos, afetivos, físicos, cultural e sócio-político nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, ao enfatizar a interação social entre alunos, professores, corpo técnico, pessoal de apoio, para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho e atuação social.

Esse objetivo não foi bem especificado de acordo com os direcionamentos das diretrizes da educação quilombola, pois não menciona questões culturais e nem a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Esse objetivo deixa ainda resultados relacionados ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem mais frágeis, pois deveria atender

as diretrizes educacionais tanto da escola quilombola, quanto da educação especial. O documento não aponta fundamentação teórica que sustente os seus objetivos.

São propostos nove objetivos específicos de acordo com o PPP. São eles: (1) proporcionar, dentro do espaço escolar, momentos que possibilitem um repensar sobre o homem e sua condição de vida; (2) promover atividades práticas educativas com a comunidade extraescolar integrando escola e comunidade por meio de oficinas, artesanato, tapeçaria, pintura e material reciclado; (3) trazer a comunidade para participar ativamente nas atividades pedagógicas desenvolvidas nos projetos e suas culminâncias; (4) proporcionar a comunidade extraescolar momentos de leitura recreativa, em que possa estar em contato com diferentes tipos de livros de variados gêneros literários; (5) promover e incentivar a integração, participação e socialização entre os funcionários e os educandos; (6) oportunizar momentos com palestras educativas relevantes ao processo ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento; (7) propor formação continuada aos professores por meio de oficinas (ação do PDE), reflexões e estudos dirigidos, coordenação de áreas; (8) estabelecer relação de parcerias com instituições públicas, privadas, com a comunidade para a efetivação dos projetos anuais desenvolvidos pela escola; e (9) analisar através dos órgãos colegiados, conselho de classe, as problemáticas apresentadas no processo ensino-aprendizagem, viabilizando ações que as combatam.

Cabe ressaltar que os objetivos específicos estão extensos e repetitivos. Eles não estão bem definidos e nem de acordo com as políticas de uma escola quilombola, sendo que deveriam estar alinhados às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) ao propor, em seu Artigo 8º, as seguintes especificações:

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 21)

Assim, eles poderiam relacionar e aproximar o máximo possível das tradições culturais do meio social da comunidade na qual a escola está inserida, bem como contribuir para a evolução educacional do aluno, sem que se perca sua história e sua raiz cultural. O desenvolvimento das habilidades do corpo discente poderia ser direcionado às áreas sociais dos

alunos com AH/SD, favorecendo não só o aluno, como também o progresso social da localidade.

Tendo em vista que a escola não faz muita relação de seus objetivos com a realidade de seu público, aumenta a preocupação com a identificação e atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas, principalmente no contexto das AH/SD.

Em relação ao objetivo (7), que trata da formação continuada dos professores em ações com oficinas, reflexões e estudos dirigidos, entende-se esse ponto como imprescindível. Considera-se o professor como peça chave para a transformação social da escola, direta e indiretamente, no entanto, destaca-se que ele deve receber estímulos e incentivos na busca de formações. Mani et al (2018) assinalam que os docentes têm que compreender o seu papel, subsidiando os alunos nas articulações no seu processo de desenvolvimento de conhecimento meio à amplitude social. Por isso, a formação inicial e continuada se faz necessária para esse processo.

Quanto ao estabelecimento de parcerias com instituições públicas, privadas e com a comunidade para a efetivação dos projetos anuais desenvolvidos pela EQ-2, o objetivo (8), seria plausível aos alunos com AH/SD, desde que a escola realizasse a identificação e o atendimento para prever tais parcerias.

Já o objetivo (9), que trata dos órgãos colegiados, entre eles o Conselho de Classe, os dados por ele coletados e a elaboração de novas metas e estratégias de ensino poderiam amenizar os problemas decorrentes da escola.

No texto do PPP, são citadas leis e resoluções educacionais, porém não se aplicam ao contexto de escola quilombola, conforme mencionado anteriormente, deixando, ainda, discordância com a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a Resolução de nº 04 (BRASIL, 2009) e o Decreto de nº 7.611 (BRASIL, 2011), que preconizam o dever com a educação das pessoas com necessidades educacionais ao apontar a Educação Especial como modalidade que perpassa todas os níveis educacionais.

A Escola fundamenta-se teoricamente, de acordo com o PPP da EQ-2 (2016), na Pedagogia Progressista Libertadora¹⁵ e na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos¹⁶. Acreditando que o conhecimento não é suficiente se junto a ele não for elaborada uma nova

¹⁵ Demanda da realidade das relações do homem com seus pares e com natureza, objetivando uma transformação social, portanto, trata-se de uma educação crítica em que a escola deve ajustar as necessidades individuais ao meio social na solução de problemas (LIBÂNEO, 1985).

¹⁶ Também conhecida como Pedagogia Histórica-crítica visa a construção de uma teoria pedagógica com base na compreensão histórica e social da realidade, com a finalidade de possibilitar a transformação social por meio da educação; pela mediação educacional, como ponte para transformação das consciências (ARANHA, 1996).

teoria do conhecimento, ao oportunizar os oprimidos e adquirirem uma nova estrutura da informação, emancipando-se da exploração política e econômica por meio da consciência crítica. Enfatiza ainda, a difusão dos conteúdos indissociáveis da realidade social como tarefa primordial, levando em consideração a realidade rural e a caracterização da escola, e, principalmente, a sua função social e sua importância para as comunidades Negras e Ribeirinhas (PPP da EQ-2, 2016).

Um dos principais objetivos da escola é disseminar no contexto social a realidade vivenciada pelos alunos e pelas comunidades que a compõe, fato que estimula a melhoria da convivência pedagógica e facilita a qualidade no ensino.

Cabe ressaltar que, por ser uma escola quilombola é necessário viabilizar a valorização da ancestralidade, preservar a cultura local quilombola e abranger a valorização e o respeito à diversidade cultural de cada aluno, ainda que apresentem interesses divergentes.

Com a intencionalidade de sanar os problemas vivenciados por sua clientela, a EQ-2 tem como ponto de partida a organização curricular com base nos conhecimentos prévios dos educandos, ao possibilitar a ampliação e organização do conhecimento historicamente acumulado e um processo de elaboração de conceitos, propiciando a percepção do sujeito histórico/crítico/social.

O PPP enfatiza o ensino da história africana e afro-brasileira com eixos temáticos que desmitifiquem a cultura e o preconceito, criando um ambiente propício para diversidade e sustentabilidade ambiental e social, valorizando os saberes empíricos e tradicionais de seu pensamento, na interação com o outro e com o mundo.

Baseado nos conceitos e objetivos (ser, saber e fazer), o currículo busca uma visão de totalidade, contradição e movimento, flexível e contextualizado no tempo/espço por meio das áreas do conhecimento (PPP da EQ-2, 2016). Aponta que o currículo precisa ser compreendido como o eixo central da discussão na escola, de forma que o conhecimento possa ser percebido e construído, a partir da integração das diversas áreas do saber humano, respeitando e valorizando a adversidade não de maneira isolada e fragmentada. Não houve informações mais detalhadas da intencionalidade e aplicabilidade do currículo na EQ-2.

A Escola estabelece suas diretrizes com base na educação nacional, buscando atender as determinações da LDBEN, Lei de nº 9.394 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei de nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 para incluir as obrigatoriedades da temática “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar” e na mais recente alteração da Lei de nº 11.645, de 2008, que trata do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena (PPP da EQ-2, 2016).

Ainda ressalta em seu documento:

[...] a valorização das riquezas herdadas de nossa identidade histórico e cultural das manifestações étnico-raciais (sic) amapaenses (Africanas, Indígenas e Portuguesas) que compõem o patrimônio sociocultural brasileiro e em especial do nosso povo amapaense [...] (PPP da EQ-2, 2016, p. 15).

Esse ponto corrobora para fortalecimento das relações de intercâmbio escolar e das comunidades remanescentes de quilombolas do seu entorno.

Segundo o PPP da EQ-2 (2016), na escola é utilizada a avaliação processual, o que possibilita ao aluno reflexões e percepções de seus avanços, podendo reconstruir seu caminho, aprender com seus erros e permitir ao professor avaliar sua prática (o que? por que? Como?) e reavaliar suas ações mediante a necessidade educacional de cada aluno.

O PPP pontua que a avaliação, portanto, é considerada como parte das atividades, propicia momentos de reflexões nos quais as ações dos alunos são pensadas, norteando a necessidade da intervenção e reflexão sobre a própria ação e a ação do professor, portanto “erro” e/ou “acerto” são sinais de aprendizagem. Nessa concepção, as produções dos alunos se transformam e progridem enquanto ocorre o processo de aprendizagem.

A avaliação, dessa forma, é um instrumento para a formação contínua, não somente do aluno, mas também do trabalho desenvolvido pelo professor (PPP da EQ-2, 2016). Nesse prisma, a metodologia adotada pela escola para seu processo avaliativo é condizente com a determinação da legislação educacional. Vale mencionar que se a identificação e o atendimento ao aluno com AH/SD fossem realidade da EQ-2, a metodologia avaliativa seria compatível com o enriquecimento curricular.

Ao longo da análise não foi possível perceber nenhuma relação ou menção aos objetivos referentes às disciplinas obrigatórias do currículo e, sim, que eles trabalham com a interdisciplinaridade dos conteúdos sem outra explicitação.

Pelo exposto, nota-se a superficialidade na construção do PPP da EQ-2, pois o processo educacional por segmento de ensino não é claro. Os níveis de ensino são diferentes na vida da criança e do adolescente e demandam organização curricular, metodológica, e dentre outros pontos, o atendimento às bases da educação escolar quilombola.

5.2.2.2 Educação Especial na EQ-2

De acordo com o PPP da EQ-2, no que tange à Educação Especial, as fragilidades são significativas. Nota-se a vulnerabilidade dessa modalidade de ensino. Não há sequer menção à sala multifuncional no documento, nem se há alguma matrícula de aluno PAEE. O documento também não aponta qualquer abordagem sobre a inclusão. Mesmo que não houvesse alunos PAEE na escola, é imprescindível que seja trabalhado o processo de inclusão escolar, com base no respeito e direitos com equidade de oportunidades. Porquanto a escola tem papel de formar o cidadão, que encaminhará o aluno a utilizar os conhecimentos absorvidos em favor do bem comum e da constituição de uma sociedade digna para todos. É no ambiente escolar que as crianças começam a conviver com o diferente, dessarte, precisam aprender a respeitar e aceitar o outro em sua particularidade.

De acordo com os dados das matrículas dos alunos fornecidas pela secretaria da escola, os PAEES existem no contexto escolar, sendo três alunos com deficiência auditiva (DA) e um com deficiência física. A escola afirma que apenas os alunos com DA estavam com atendimento educacional especializado. Cabe lembrar que no PPP não há citação em seus parágrafos sobre esse público.

Se o processo de inclusão tem ocorrido com fragilidades em muitas regiões do Brasil, nas áreas rurais do Amapá isso se torna mais evidente e a EQ-2 é um exemplo desse contexto. Talvez os professores com conhecimento em Libras na escola tenham alguma atuação favorecedora aos alunos com DA. Entende-se que cabe aos órgãos responsáveis buscar atender as demandas da escola. Ainda, destaca-se que é preciso que a equipe escolar se envolva e traga para si a responsabilidade de uma educação com eficiência, que torne possível que os discentes tenham a educação como direito constitucional (BRASIL, 1988).

Ainda sobre o atendimento para alunos com DA não existem recomendações para o atendimento no PPP (2016), pois sabe-se da particularidade no processo de alfabetização desse alunado, que necessita da língua brasileira de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda.

O PPP da EQ-2 pontua a qualidade do ensino, com alto nível de aprovação, porém, tendo em vista todas as fragilidades de seu documento, surge um questionamento: essas aprovações estão alcançando as competências previstas pela legislação, de acordo com cada segmento de ensino? Assim, por outras fragilidades percebidas, surge a preocupação quanto aos resultados das competências obtidas pelos alunos.

No próximo item é mostrada a análise dos projetos e ações escolares.

5.2.3.3 Projeto Político Pedagógico e ações

O PPP da EQ-2 menciona os eventos a serem realizados ao longo do ano e os realizados no início de cada ano letivo. Os eventos apresentam como principal objetivo “envolver os segmentos e tornar a escola um espaço agradável e motivador de relações harmoniosas, valorizando o respeito mútuo e a solidariedade entre os envolvidos” (PPP da EQ-2, 2016, p. 29).

Os projetos na vigência do PPP são referidos como sendo os seguintes:

(1) Projeto Família e Escola - desenvolvido durante o ano letivo; (2) Projeto Festa Junina – junho; (3) Projeto Desfile Cívico- setembro (sub projeto do Projeto Família Escola); (4) Projeto Festa da Criança- outubro (sub projeto do Projeto Família Escola); (5) Projeto Identidade Cultural – novembro; (6) Projeto Visita Familiar - outubro a dezembro (sub projeto do Projeto Família Escola); (7) Projeto Confraternização dos Funcionários - junho e dezembro e (8) Projeto Colação de Grau – dezembro (PPP da EQ-2, 2016, p. 29).

De acordo com a análise, percebeu-se que são dois projetos que têm suas ações realizadas ao longo do ano, mas nas determinações do PPP, todos são considerados projetos. Sistematizando como sugestão de organização os projetos estariam relacionados da seguinte forma:

A) Projeto Família na Escola - realizado ao longo do ano, tem como ações delimitadas: (1) Festa Junina; (2) Desfile Cívico; (3) Festa da Criança; (4) Visita Familiar; (5) confraternização dos Funcionários; e (6) Colação de grau. Eles visam estreitar as relações entre família e escola por meio das ações realizadas ao longo do ano. O documento do PPP não esclareceu sobre suas metodologias e objetivos e esse projeto não foi fornecido, pela escola, para ser analisado.

B) Projeto Identidade Do Quilombo - no PPP não há menção às ações e nem aos objetivos de sua realização. Porém, esse projeto foi fornecido pela EQ-2 e será apresentado a seguir.

O Projeto Identidade do Quilombo é um projeto que envolve outras escolas, um total de 8 comunidades participantes quilombolas, ribeirinhas e quilombolas/ribeirinhas, que se situam em um braço do Rio Amazonas. O projeto foi realizado no ano de 2017 e é parte importante do plano de ação da escola pesquisada.

Ele introduz parte do contexto histórico no negro do Brasil, educação quilombola, em abordagem direcionada para uma perspectiva de educação escolar com foco na diversidade e na valorização da identidade étnica como forma de fortalecimento da cultura e da causa quilombola.

Pautados na unidade e diversidade em seus conceitos próprios, o PP assinala como Unidade:

[...]porque existe uma dimensão de identidade que é comum a todos/as quilombolas referente à relação com a terra, territorialidade e na sua condição de sujeitos de direito. Esses sujeitos de direitos são pessoas que vivem na sociedade, em áreas urbanas e rurais e têm direito a ter direito, cabendo ao Estado assegurar-lhe o acesso ao direito, a proteger de violações e a realizar reparação sempre que se fizer necessário (PP da EQ-2, 2017, p. 6).

A reflexão dessa unidade corresponde a um conceito amplo, abrangendo todas as comunidades quilombolas, de forma a garantir as Políticas Públicas voltadas à população negra, bem como o reconhecimento cultural do negro, que por muito tempo foi excluído da história marcada pelo período da escravidão. A definição por diversidade, segundo o PP da QE-2 (2017, p. 9), é embasada na:

[...]diversidade porque há diferentes culturas nesses territórios, presentes em todas as regiões do Brasil. Enquanto elemento de identidade, a relação com a terra faz parte do ser quilombola numa concepção de educação cultural, encarnada na dinâmica da vida: conhecer as sementes e os tempos de plantar e de colher, os ciclos da chuva e as formas de aproveitamento de água, a cultura de certas plantas e animais.

Cada comunidade pode desenvolver uma prática específica sobre a educação. Pensar em educação quilombola implica, sobretudo, entender as relações existentes no cotidiano das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização.

Essa perspectiva é bem estabelecida nas bases da Resolução de nº 8, de 2012, que aponta que a educação quilombola é entendida como um processo abrangente, envolvendo a família, o convívio com outras pessoas, as relações de trabalho, de religião e as experiências vivenciadas nas escolas, bem como movimentos sociais e comunidade em geral.

O referido projeto é embasado nas diretrizes da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), seguindo com as alterações da Lei nº 11.645e seus parâmetros são direcionados pelas Diretrizes da Educação Quilombola (BRASIL, 2008a).

O projeto é realizado pelo corpo técnico e docente da escola após anos de convivência com a Comunidade Quilombola, a qual a escola está inserida, percebendo a existência de uma crise de identidade da maioria dos moradores, que não se identificavam como negros, apesar da cor. Verificou-se que existia negação das origens, causada pela falta de igualdade de condições sociais que divide o Brasil em dois, o da:

prosperidade para os brancos em que as oportunidades são mais aparentes com maiores níveis educacionais, maiores salários e oportunidade de emprego, e o Brasil negro que renega seus filhos o direito à cidadania (PP da EQ-2, 2017, p. 12).

Nesse aspecto Du Bois (1999) afirma que a percepção de que se é socialmente diferente desenvolve-se gradativamente, de forma mais ou menos particular para cada pessoa detentora de estigma social. De fato, são as interações da vida cotidiana que fazem, de certa forma, com que o grupo socialmente estigmatizado desperte em si um olhar diferenciado.

Tendo em vista o analisado no projeto, justifica-se pela necessidade de reafirmação da identidade cultural do negro em meio as consequências sofridas por conta da discriminação racial.

Seus objetivos do projeto são:

Geral: Promover a valorização cultural através da história Africana e afro-brasileira na Comunidade [...], demonstrando assim, a importância dos negros para formação da população brasileira, e reconhecimento das comunidades locais como espaço de lutas e liberdade. Fortalecer e valorizar a identidade negra e quilombola nas comunidades quilombolas [...] evidenciando a importância dos negros na formação da sociedade brasileira (PP da EQ-2, 2017, p.15).

Quanto aos objetivos específicos:

1. Recontar a história de que o negro não apenas povoou o Brasil, mas deu-lhe prosperidade econômica através do seu trabalho;
2. Enfatizar a importância dos negros na formação da cultura brasileira;
3. Incentivar a valorização da cultura negra nas novas gerações na Comunidade [...];
4. Estabelecer relações entre o conteúdo estudado e a vida cotidiana, por meio da história oral local;
5. Ampliar discussões da identidade negra quilombola, para a valorização; das garantias dos seus direitos territoriais e sociais;
6. Elevar a autoestima dos moradores da comunidade, despertando-lhes a valorização da diversidade cultural e étnica.
7. Implementar no ambiente escolar a Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar” (PP da EQ-2, 2017, p. 16).

No que concerne ao seu público-alvo, o projeto busca atingir alunos do Ensino Fundamental I e II da própria escola e das escolas participantes, moradores das Comunidades Quilombolas adjacentes e de escolas e Comunidades Quilombolas/ribeirinhas. As instituições parceiras do projeto são: SEED-AP, SEFRO- Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes, Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) do Estado do Amapá e Quilombo de Artes Tapúí.

O objetivo geral apresentado é plausível, em virtude das intencionalidades da realização do projeto diante das problemáticas apresentadas pela comunidade quilombola, pois, busca valorizar a contribuição do negro na formação do povo brasileiro. Já os específicos indicam recontar a história com reconhecimento da contribuição do trabalho do negro para os avanços econômicos que os tornam participantes ativos da história do Brasil; incentivar e valorizar a importância do negro na formação do povo brasileiro.

A criação de um currículo que atenda os direcionamentos das diretrizes e a vida cotidiana da comunidade é crucial para um processo educacional que respeite a realidade cultural da comunidade para uma educação significativa, já que ao conhecer seus direitos e deveres frente às legislações por meio da educação, o negro pode empoderar-se.

Os objetivos são evidentes para a educação quilombola, porém não são abrangentes e favoráveis ao desenvolvimento das habilidades. O PP apresenta como meta desenvolver a valorização da cultura negra como forma de identidade.

As estratégias e procedimentos abordados pelo projeto propõem uma intervenção nas escolas quilombolas e quilombolas/ribeirinhas, onde estão localizadas, devido à forte influência dos negros na formação cultural e à importância de estreitar as relações culturais e a troca de conhecimento e experiências entre escolas e comunidades quilombolas (PP da EQ-2, 2017).

As atividades preveem serem desenvolvidas em um espaço temporal preestabelecido em reunião com a comunidade para apresentação dos temas e anotações dos problemas enfrentados.

Os temas propostos a serem trabalhados em sala de aula são:

Pesquisa: “O resgate Cultural e social das comunidades quilombolas, ribeirinhas e adjacentes”;
Histórico das comunidades quilombolas do rio Matapi;
Oficinas de tradições orais;
Festas que celebram as memórias e tradições quilombolas;
Culinária com comidas afro-brasileira;
Plantas medicinais/utilizadas na culinária;

Oficina de artesanato Dança, música, jogos, etc.;
Caracterização dos aspectos fisiográficos das comunidades (Geologia, Geomorfologia, clima, vegetação...);
A importância do rio para a comunidade;
As trilhas ecológicas no ensino aprendizagem;
Gincana cultural;
Sarau cultural quilombola (PP da EQ-2, 2017, p. 15).

Dependendo do processo de sistematização metodológica do estudo dos temas abordados, é possível perceber possibilidades de enriquecimento para os alunos com indicativos de AH/SD. O tema sobre pesquisa, por exemplo, demanda estudo minucioso em fontes confiáveis para sustentá-la. Também, realizar um levantamento histórico não é algo tão simples, exige dos alunos habilidades e dedicação. As oficinas propostas poderiam favorecer as AH/SD dos alunos por meio das habilidades sociais, proporcionando-lhes uma aproximação com sua área de interesse.

A caracterização dos aspectos fisiográficos das comunidades (Geologia, Geomorfologia, clima, vegetação...); as influências e importância do rio; as trilhas ecológicas no ensino aprendizagem, podem ser trabalhadas em estudos voltados ao meio ambiente, conteúdos que são previstos no currículo e que culminam em uma Gincana Cultural e um Sarau Cultural Quilombola (PP da EQ-2, 2017).

O projeto Identidade do Quilombo tem um total de carga horária de 760 horas. Apresenta no final um levantamento histórico, demográfico e estatístico das comunidades quilombolas do Amapá, com a escrituração das atividades para a composição de um livro. Essa é uma forma de contribuição para confecção de um memorial a ser utilizado como fonte de pesquisa no ambiente escolar, tendo como referência a Lei de nº10.639 (BRASIL, 2003), que insere de forma definitiva o estudo da história da África e afro-brasileira no currículo escolar.

Percebe-se dessa forma que esse projeto tem grande possibilidade de ser ampliado ao contemplar não somente o currículo por meio da implementação da referida lei, mas também aos alunos com suas especificidades educacionais, inclusive os com AH/SD, que se forem identificados e atendidos podem contribuir para muitas conquistas em termos de realidade social das comunidades envolvidas.

Ao analisar o PPP e o PP da referida escola, notou-se que não foi possível apresentar todas as categorias estabelecidas para a análise, devido às diferenças existentes nas instituições na construção de seus projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente com os estudos realizados sobre a história dos quilombolas no Brasil que existem muitos desafios a serem enfrentados para a efetivação de uma educação de qualidade e que preserve suas tradições culturais. Isso não somente para a escola quilombola, mas para todas, tendo em vista o multiculturalismo brasileiro que perpassa a história dos indígenas, a chegada dos portugueses, dos negros trazidos escravizados e de outros povos que constituíram o Brasil, formando assim, a história da nação brasileira. É imprescindível reconhecer e rever as negligências causadas à população que contribui significativamente para a identidade do povo brasileiro. No contexto da história, os negros não vieram ao Brasil para explorarem as riquezas do país; eles foram retirados de forma violenta de sua terra de origem, foram escravizados, obrigados a viverem de forma desumana para atenderem às necessidades da elite portuguesa no processo de desenvolvimento da economia brasileira.

O estado do Amapá conta com um número considerável de escolas quilombolas, nas quais foram percebidas muitas lacunas nas entrelinhas do processo de desenvolvimento educacional. Muitas das capacidades acadêmicas e/ou sociais dos alunos negros não são desenvolvidas pela falta de direcionamento e suplementação para as potencialidades. Nesse cenário, é possível questionar o que essas escolas têm oferecido para atender esse alunado (negros com AH/SD), principalmente diante dos preceitos legais no que concerne ao desenvolvimento educacional dos alunos com indicadores de AH/SD, garantidos em lei, bem como no contexto da valorização da história e cultura dos afrodescendentes.

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

Quanto aos alunos com AH/SD, apesar de serem contemplados como PAEE explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, verificou-se que a evolução de matrículas não evoluiu satisfatoriamente em todo Brasil. Cumpre mencionar que essa cifra sequer atende ao mínimo estabelecido de 3% a 5% da população, apenas nas áreas lógico-matemática e a verbal. Esse percentual aumenta para 10 a 15% quando se considera outras áreas de capacidade humana: liderança, psicomotricidade, criatividade e artística.

Destaca-se, também, a resistência da realização do trabalho com esse público, em que muitos pesquisadores da Educação Especial buscam evidenciar outras áreas de estudos, e não a da AH/SD. A falta de atendimento aos alunos que se destacam por potenciais muitas vezes ocorre pela ausência de conhecimentos específicos sobre a temática, tornando desafiador o trabalho com os alunos.

É imperioso lembrar que cada Estado brasileiro, desde 2006, tem centros especializados de atendimento a esses alunos por meio de um projeto federal, sendo que no Amapá há o CAAHS. Tendo em vista o tempo de existência deste núcleo, reflete-se sobre os fatores que impedem que seja realizado um trabalho voltado também às escolas quilombolas, principalmente, por estarem em maioria localizada na capital do Estado onde funciona a estrutura física do CAAHS.

Diante desses fatos, pensou-se em estudar escolas quilombolas e de que forma elas poderiam prever atendimento a alunos com AH/SD, e partiu-se, então, para a análise dos documentos norteadores das escolas os PPPs e PPs, buscando compreender se esses documentos previam os serviços educacionais a esses alunos, e se os projetos pedagógicos oferecidos contemplariam as áreas de capacidade com indícios de enriquecimento curricular aos alunos mais capazes.

A análise documental do PPP da EQ-1 possibilitou notar que o quesito Educação Especial enfatizou aspectos do atendimento especializado para estudantes com deficiência, sem menção aos alunos com AH/SD. Já o PPP da EQ-2 não fez nenhuma menção de alunos PAEE, tornando ainda mais grave o processo de inclusão dessa parcela de alunos.

Ainda, percebeu-se que a atualização do PPP da EQ-1 deixou a desejar, sendo que há um projeto oferecido há mais de dez anos e a escola ainda vem apresentando baixo rendimento no desenvolvimento educacional, logo, questiona-se se seria satisfatório reelaborar o mesmo projeto a cada ano e se as necessidades dos alunos seriam as mesmas, uma vez que, por certo, os alunos não são. O PPP da EQ-1 ainda apontou que os projetos devem ser fundamentados na tentativa de sanar as dificuldades dos alunos. E as capacidades?

Em relação ao PPP da EQ-2, as fragilidades foram ainda maiores. Houve dificuldades nas análises porque algumas categorias que compunham os projetos escolares não haviam sido contempladas no documento, embora tenha sido possível obter informações que pudessem responder aos questionamentos desta pesquisa. Mesmo com as dificuldades particulares apresentadas pela EQ-2 existiu o apontamento de “excelente” resultado educacional, gerando reflexões sobre a veracidade dos fatos.

Com a realização de projetos escolares é possível complementar e suplementar o processo de desenvolvimento educacional dos alunos tanto com dificuldades educacionais quanto com a AH/SD. Entretanto, isso só seria possível se os projetos fossem pensados e elaborados com esses objetivos, o que ficou explícito que não são.

Embora a EQ-1 fosse reconhecida como inclusiva por ter o atendimento educacional especializado, nela não há alunos com AH/SD identificados e atendidos, ressaltando, então, a negligência quanto ao desenvolvimento de estudantes que são mais capazes, cenário preocupante diante de estudos que evidenciam o desenvolvimento das pessoas talentosas no Brasil e como os talentos se perdem por falta de identificação e atendimento.

Os documentos da EQ-2 não mencionaram referência à inclusão de alunos público-alvo da educação especial, supondo-se que esse público esteja à margem de atenção.

Os PPs oferecidos por ambas as escolas são diversificados, envolvem dança, música, instrumentalização (construção e manuseio de instrumentos), estudos relacionados à área tecnológica, às áreas das ciências naturais, entre outras. Desse modo, infere-se que há indícios que serviriam como forma de enriquecimento, ou seja, de atendimento suplementar para alunos com AH/SD, no entanto, sequer há alguma indicação desse alunado no documento das referidas escolas.

Para a realização da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, tais quais:

- a) Encontrar produções sobre o tema disponibilizadas em bancos de dados nacionais, assim como nas bibliotecas das Universidades amapaenses;
- b) Acesso aos PPPs e PPs das escolas quilombolas, sendo que as escolas não possuíam PPPs atualizados, dessa forma, foi possível selecionar apenas documentos de duas escolas;
- c) A falta de atualização dos PPPs e PPs denota que o trabalho pedagógico pode estar assentado em contextos escolares nem sempre condizentes com a realidade do alunado; o que dificulta a conclusão dos resultados; e
- d) A falta de estruturação e sistematização dos projetos que causaram dificuldades na análise.

Espera-se que o estudo desenvolvido contribua para que os alunos com AH/SD possam ser contemplados nos ambientes escolares quilombolas. Outrossim, que as equipes escolares sejam sensíveis para a identificação e atendimento suplementar desse alunado e que a inclusão ocorra de fato, cabendo cada pessoa buscar contribuir para que esse processo seja possível.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Resolução CEE/AP nº 77 de 11 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, 11 dez. 2014.

_____. Resolução nº 25 de 3 de março de 2016. Estabelece Normas para Criação e Funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, 3 mar. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. 128 p.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 238 p.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. 146 p.

_____. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 9. ed. São Paulo: Moderna, 2012. 384 p.

BAYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 01.fev. 2016.

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02.mai.2017.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. Decreto nº 3532 de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 1995a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm>. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2008b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11829-25-novembro-2008-584363-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Política Nacional e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008c. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 02 out. 2009. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol42009CNECEB.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB de nº7, de 15 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010d.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. 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, DF, 20 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 19 de fev. 2018.

_____. Decreto nº 8.136 de 5 de novembro de 2013. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Sinapir, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8136.htm>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. Lei nº13005, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Portaria nº104 de 20 maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/MAIO-2016-CERTIFICA%C3%87%C3%83O-1.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2018.

_____. MEC. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas, versão I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Ensino Fundamental, 2017 Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA CIDADANIA. SECRETARIA ESPECIAL DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Bolsa família e Cadastro Único no seu município**. 2018. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>>. Acesso em 10 mai. 2018.

BURNS, D. **Altas Habilidades/Superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014. 158 p.

_____. Pathways to investigate skills. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1990.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Bauru: Ministério da Educação, 2010. 166 p.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores da Educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL’ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 175 p.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. 208 p.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 353-372, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204/pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia). p. 295-316.

CUNHA JUNIOR, H.; RAMOS, M. Estela (Org.). **Espaço Urbano e Afrodescendência**: Estudo sobre a espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. 1. ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007. 206 p.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de Professores em Direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 15-31.

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILY. **Identifying gifted and talented learners – getting started**. 2008. Disponível em: <<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110907134700/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Getting%20StartedWR.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

DINIZ, H D. **Pedagogia por Projeto: Proposta de aplicação da Pedagogia por Projetos no Ensino Médio**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015. 48 slides. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20151119104438.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia e-Working Paper, 60. Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf>. Acesso em: 08 de set. 2018.

DU BOIS, W. E. B. Sobre Nossas Lutas Espirituais. In: _____. **As almas da gente negra**. Tradução Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999. p. 51-62.

FERNANDES, D. **O que você sabe sobre a África?** Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 96 p.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes – ideias e ações comprovadas**. São Paulo, EPU: Editora Pedagógica Universitária, 2000. 186 p.

FREEMAN, J. **The emotional development of gifted and talented children**. Gifted and Talented International, 2006, v. 21. p. 20-28.

FREIRE, F.; PRADO, M. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999, p. 111-129.

FREITAS, S.N.; PÉREZ, S.G.B.P. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação. Marília: ABPEE, 2012. p. 50-51

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents: brief overview of the DMGT 2.0**. 2008. Disponível em: <<http://www.templetonfellows.org/program/francoysgagne.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

GALLAGHER, J. J. **Teaching the gifted child**. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1994. 463 p.

GARCIA, R. C. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília: Editoria Inep/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Identidade+fragmentada+um+estudo+sobre+a+hist%C3%B3ria+do+negro+na+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira+1993-2005/0418026c-895c-47ff-b7d0-461e4eaae3af?version=1.2>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 600 p.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 67-89.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000. 280 p.

HADYT, R. C. **Curso de didática geral**. 1a ed. São Paulo: Ática, 2011. 248 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

JANKOWSKI, N.W.; WESTER, F. La tradición cualitativa en la investigación sobre las ciencias sociales: contribuciones a la comunicación de masa. In: JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M. (eds.), **Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch, 1993. p. 57-91.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985. 160 p.

_____. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 1ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 304 p.

LIMA, P. L. T. A Importância de Políticas Públicas de Ação Afirmativa para Negros no Brasil. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 92-119, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/6>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 224 p.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Avaliação da aprendizagem na escola**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. p. 11-20.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 104 p.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores**. 6 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. 155 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4122951/mod_resource/content/3/Texto%20do%20Nilson%20Machado%20%28livro%20completo%29.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

MANI, E. M. de J.; CASTRO, R.; TAVERNA, C. H. Formação de Professores: desafios expectativas sobre a formação continuada e a educação especial – Alguns apontamentos In: DENARI, F. E (Org.). **Educação Especial: reflexões entre o dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 105-123.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: < <https://www.valdosta.edu/colleges/education/psychology-and-counseling/documents/marland-report.pdf>> Acesso em: 11 mai. 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2005. 224 p.

MUNANGA, K. Origem e história do quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo, n.28, p. 56-63, 1996. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364> >. Acesso em: 31 mai. 2017.

_____. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e Os Desafios para a Formação de Professores. **Entrevista concedida a Revista Educação e Políticas em debate**, v. 2, n. 1, p. 27-33, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24059/13257>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NEER. Quilombolas e Indígenas - Brasileiros de longa data em busca do acesso às políticas públicas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, 4, 2018, Macapá. **Anais...**, Macapá, 2018. Disponível em: <<https://credencial.imasters.com.br/4-encontro-de-educacao-quilombola-e-indigena>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

NUNES, R. B. História da Educação Brasileira: O Negro no Processo de Constituição e Expansão Escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E DO NORDESTE, 22, 2014, Natal. **Anais...**, Natal, 2014. Disponível em: < <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/control/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1001> >. Acesso em: 11 mar. 2018.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. Notícias. 2018. Disponível em:<<http://koinonia.org.br/oq/category/noticias/>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

O'DWYER, E. C. **Terra de Quilombos**. Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: Decania CFCH/ UFRJ, 1995. 139 p. Disponível em: <<https://documentacao.socioambiental.org/documentos/03D00050.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2018.

PORTAL DO GOVERNO DO AMAPÁ. **Centro de Altas habilidades comemora 10 anos de implantação no Amapá**. Disponível em: <<https://www.portal.ap.gov.br/>>

noticia/1705/centro-de-altas-habilidades-comemora-10-anos-de-implantacao-no-amapa>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PRADO, M E. B. B. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicação**. Gestão Escolar e Tecnologias, 2003. Disponível em: <http://eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Pedagogia de projetos**. Gestão escolar e tecnologias. Formação de gestores escolares para o uso das tecnologias de informação e comunicação (s.d.). Disponível em: <http://eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

PURCELL, J. H.; RENZULLI, J. S. **Total Talent Portfolio**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. 113 p.

REDE GLOBO. **Especialista tira dúvidas dos telespectadores sobre superdotados**. 2015. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2015/06/especialista-tira-duvidas-dos-telespectadores-sobre-superdotados.html>>. Acesso em: 07 set. 2018.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence** (2nded.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997. p. 323-352. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

RENZULLI, J. Modelo de Enriquecimento para toda a Escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez., 2014.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 1, jan./abr., p. 75-131, 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>> Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. 35 p. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/b0a6/0bdc11e9fefa8c2b1ae71f0fbd324c8fac12.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. The three-ring conception of giftedness. IN: REIS, S. M. (Ed.). **Reflections On Gifted Education**. Waco, TX: Prutrock Press, 2016, p. 55-86.

RILEY, T.; MOLTZEN, R. Learning by doing: Action research to evaluate provisions for gifted and talented students. **Kairaranga**, v.12, n.1, p.23-31, 2011.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC: SECAD, 2005. p. 21-37. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/sales-lei-10.639-como-fruto-da-luta-antirracista.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SÃO CARLOS AGORA. **Pesquisadores da UFSCar se dedicam ao entendimento da superdotação**. Disponível em: <<https://www.saocarlosagora.com.br/cidade/pesquisadores-daufscar-se-dedicam-ao-entendimento-da-superdotacao/87775/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SILVA, M. G. Territórios Quilombolas no Estado do Amapá: um diagnóstico. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xxlenga/anais_enga_2012/eixos/1308_1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 145-153. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pactomg/images/APOIOCADERNO3/Documentosdeidentidade/19-Curriculo-uma_questao_de_saber_poder_e_identidade.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, jan./abr., p. 204-225, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/12.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SIMONETTI, D. C. **Altas habilidades: revendo concepções e conceitos**. 2007. Disponível em: <<http://www.altashabilidades.com.br/altashabilidades/index.htm>>. Acesso em: 25 set. 2016.

SODRÉ, S. GAMA, M. C. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006. 175 p.

SOUZA, A. R.; FELICIO, N. C.; FANTACINI, R. A. F; ALMEIDA, M. A. Conhecendo as altas habilidades/superdotação: definições e caracterizações. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 09-32, 2015. Disponível em: <<http://claretianobt.com.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/395.pdf&arquivo=sumario1.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

TREFFINGER, D. J.; FELDHUSEN, J. F. Talent recognition and development: Successor to gifted education. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 19, n. 2, p.181-193, 1996. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016235329601900205>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

VALENTE, J. A (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/ NIED, 1999. 116 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2006. 206 p.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Papirus, 2002. 192 p.

_____. Projeo Político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

VIDEIRA, P. L. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 285 p.

VIEIRA, N. J. W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 699-712, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14324>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002. 147 p.

_____. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010. 160 p.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014. 480 p.

VIRGOLIM, A. M. R. A Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPER DOTAÇÃO, 1., ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 4., SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADE/ SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 4., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2010. p. 1-33. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wpcontent/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamentos e Métodos. 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

WARMKE, A. **Identification and Provisions for Gifted and Talented Students at a Boys Secondary School**. 2015. 143f. Thesis (Master of Educational Psychology) - Massey University, Palmerston North New, New Zeland, 2015. Disponível em: <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/7542/02_whole.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS DOS PPPs

FONTE DE ANÁLISE	DIMENSÕES DE ANÁLISE	PÚBLICO-ALVO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	<ol style="list-style-type: none">1. Caracterização da escola;2. Contexto histórico e funcionamento;3. Quantitativo de alunos;<ol style="list-style-type: none">3.1 Total de alunos com necessidade educacional específicas;3.2 total de alunos declarados negros;4. Dados sobre o desenvolvimento da aprendizagem;5. Objetivos, missão e valores;6. Aspectos Estruturais e de Funcionamento;<ol style="list-style-type: none">6.1 Equipamentos e materiais didáticos;7. Caracterização da Comunidade;8. Recursos humanos:<ol style="list-style-type: none">8.1 Organização Administrativa da Escola;8.2 Serviço de Apoio Pedagógico;8.3 Serviço de atendimento educacional especializado;9. PPs e Ações Pedagógicas:<ol style="list-style-type: none">9.1 Parcerias;10. Conteúdo Curricular;11. Estratégias metodológicas;12. Métodos de Avaliação.	<ol style="list-style-type: none">1. Caracterização dos alunos2. Características Funcionais;<ol style="list-style-type: none">2.1 Formação;3. Habilidades almejadas4. Competências Curriculares5. Desempenho Escolar6. Adequação Curricular de acordo com a legislação.