


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA
RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA.**



ARARAQUARA – S.P.

2018

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA
RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA.**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp /Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro.

ARARAQUARA – S.P.

2018

Ferreira, Jose Adnilton Oliveira
INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA
AMAZÔNIA. / Jose Adnilton Oliveira Ferreira - 2018
169 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone
Carneiro.

1. INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA
AMAZÔNIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, ESTRUTURAIS E
FORMATIVOS.. 2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO. 3. EDUCAÇÃO
RIBEIRINHA: Desafios e perspectivas frente a
inclusão . 4. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
Conceituação e Escolarização . I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA.

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp /Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro

Data da Defesa: 27/02/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro.

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Araújo Rangni.

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao meu pai de coração Pantoja (*In memoriam*), suas estórias e experiências jamais serão esquecidas e, a todas as crianças ribeirinhas que não deixem seus talentos serem perdidos ou escondidos, que tenham a oportunidade de sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, sem ele nada disso seria possível. À todos os meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – FCL/ Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP) que socializaram seus conhecimentos e experiências. À **Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro**, por acreditar em mim, aceitando-me como orientando, e pelo apoio moral, acadêmico e sensibilidade nos momentos difíceis que vivenciei durante esse percurso do Mestrado.

À diretora da Escola Campo e aos professores e professoras pela recepção, companheirismo e acolhimento no período da pesquisa de campo.

À todos os ribeirinhos e ribeirinhas que vivem/convivem no Município de Mazagão. Aos membros da banca de qualificação professoras **Rosemeire Rangni** e **Maria Júlia Canazza**, pela leitura criteriosa do trabalho o que contribuiu significativamente no processo de construção e conclusão da dissertação.

À minha família, em especial a querida mãezinha, **Benedita da Silva Oliveira**, meus irmãos e particularmente a minha irmã **Adia Lúcia** que me deu sempre coragem através de sua fé. À minha companheira e esposa de todas as horas e de todas as caminhadas **Cleuma Roberta de Souza Marinho** que sempre acreditou na minha capacidade, aos meus filhos **Júlia Soares**, **Arthur Francisco** e **Natasha** minhas maiores inspirações de vida e *In memoriam* ao meu pai, de coração e afeto **Raimundo Gonçalves Pantoja** pelo exemplo de ser humano e por seus ensinamentos que me proporcionou durante sua existência neste mundo.

Ao amigo **Edielso Manoel Mendes de Almeida**, por compartilhar seus conhecimentos e suas experiências comigo possibilitando-me uma boa caminhada no mestrado e por sempre me incentivar.

RESUMO

Neste estudo investigou-se como ocorre a inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia Amapaense. Realizou-se uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, a partir da seguinte questão problema: Como tem se dado a inclusão escolar? o aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá? A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O *locus* da pesquisa foi uma Escola ribeirinha localizada no município de Mazagão no Estado do Amapá, que oferta a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e registro fotográfico. Os participantes da referida pesquisa foram um professor da turma do aluno com altas habilidades/superdotação, um professor do Atendimento Educacional Especializado, um aluno com altas habilidades/superdotação, um coordenador pedagógico e o diretor da escola. Foi feita a observação do cotidiano da sala de aula e do atendimento educacional especializado. Os dados coletados foram analisados a partir da definição categoria apriorística: inclusão escolar, assim como outras categorias intermediárias e categorias finais que no caso são as não apriorísticas que emergiram do referencial teórico adotado na pesquisa e da investigação empírica. Como resultado deste estudo trazer contribuições teóricas e práticas significativas para o processo de inclusão de aluno com altas habilidades/superdotação na escola ribeirinha na Amazônia Amapaense. Os resultados apontaram que existem dificuldades no processo de inclusão deste público relacionadas a vários aspectos como a formação de professores e de toda equipe escolar, de infraestrutura, de organização das salas de aula, entre outros, bem como, demonstram a importância de pesquisas neste universo para o fortalecimento de questões teórico-práticas relativas à inclusão.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Amazônia Amapaense. Educação Ribeirinha. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study investigated how the school inclusion? of student with high skills / giftedness occurs in riverside school in Amazônia Amapaense. A research based on the qualitative approach was carried out, based on the following problem question: How has the school inclusion of students with high skills / giftedness been taught in a riverside school in a municipality of Mazagão in the State of Amapá? The research had as general objective to analyze the process of inclusion of students with high skills / giftedness from 1st to 5th year of Elementary School. The locus of the research was a Riverside School located in the municipality of Mazagão in the State of Amapá, which offers early childhood education and the early years of elementary education. For the data collection, semi-structured interviews, observation and photographic registration were carried out. Participants in this research were 1 teacher of the student's class with high abilities / giftedness, 1 teacher of Specialized Educational Attendance, 1 student with high skills / giftedness, a pedagogical coordinator and the school director. We also observed the classroom everyday and the specialized educational service. The data collected were analyzed from the definition a priori category: school inclusion, as well as other intermediate categories and final categories that in this case are the non-a priori that emerged from the theoretical framework adopted in research and empirical research. The objective of this study was to bring significant theoretical and practical contributions to the process of inclusion of students with high skills / giftedness in riverside schools in Amazônia Amapaense. The results indicate that there are difficulties in the process of inclusion of this public related to various aspects such as teacher training and all school staff, infrastructure, classroom organization, among others, as well as demonstrate the importance of research in this area. To strengthen theoretical and practical issues related to inclusion.

Keywords: School Inclusion. High Abilities / Giftedness. Amazon Amapaense. Education Ribeirinha.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Ribeirinho levando o filho para escola no casco	37
Foto 2	Realidade Ribeirinha	38
Foto 3	Mudas de Açaí	39
Foto 4	Barco do Ribeirinho	39
Foto 5	Ribeirinhos pescando	40
Foto 6	Criança na prática alfabetizadora	41
Foto 7	Professor em escola Ribeirinha com turma multisseriada na Amazônia.	42
Foto 8	Alunos Ribeirinhos reivindicando melhores escolas	43
Foto 9	Localização do Município de Mazagão	60
Foto 10	Comunidade Ribeirinha em balneário na Amazônia	69
Foto 11	Alunos ribeirinhos esperando para entrar em sala de aula	84
Foto 12	Cozinha da escola e cantina	87
Foto 13	Classe multisseriada em Mazagão	88
Foto 14	Professora trabalhando com classes Multisseriadas	89
Foto 15	Alunos da escola ribeirinha brincando na hora do intervalo	92
Foto 16	Frente parcial da escola ribeirinha pesquisada	95
Foto 17	Acesso para o rio Mazagão	96
Foto 18	Catraia levando os alunos para escola	96
Foto 19	Sala de aula da escola ribeirinha	98
Foto 20	Igreja de São Tiago no centro de Mazagão	100
Foto 21	Passarela de madeira	101
Foto 22	Casa de ribeirinho na maré vazante (seca)	103

Foto 23	Casa de ribeirinho com a maré cheia do rio	104
Foto 24	Fragmentos do conteúdo sobre ecossistema	107
Foto 25	Produção dos alunos na aula de Português	109
Foto 26	Alunos ribeirinhos fazendo a lição no quadro	110
Foto 27	Lição da disciplina de Artes no quadro para cópia	115
Foto 28	Armário na sala improvisada do AEE dividida com livros velhos	117
Foto 29	Produção de uma paisagem regional dos alunos ribeirinhos	123
Foto 30	Sala de aula multisseriada dos alunos ribeirinhos	126
Foto 31	Sala de aula de uma escola que funciona na casa do representante	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos participantes da pesquisa	74
Quadro 2	Categorias apriorísticas	80
Quadro 3	Categorias apriorísticas iniciais e intermediarias	80
Quadro 4	Categorias não apriorísticas finais	81
Quadro 5	Lista de Conteúdos da disciplina de língua portuguesa	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distorção idade/série no ensino fundamental	61
Tabela 2	Composição das turmas da escola pesquisada	70
Tabela 3	Número de alunos da Educação Especial no Município de Mazagão	71

LISTA DE ABREVIATURAS

AH/S – Altas habilidades/superdotação
AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FATUAL - Faculdade Atual
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAAH/S – Núcleo de Atividades Altas Habilidades/Suerdotação
MEC - Ministério da Educação
NEC - Núcleo de Educação do Campo
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
ONG – Organização Não Governamental
PME - Plano Municipal de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PAEE – Público Alvo da Educação Especial
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PEA – Programa Escola Ativa
PMMz - Prefeitura Municipal de Mazagão
SEMED - Secretarias Municipais de Educação
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SIET – Sensibilizar, Incentivar e Estimular Talentos
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UVA - Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Circulo dos Três Anéis	53
Figura 2	Plano da Fortaleza de Mazagão na África	64
Figura 3	Planta de Mazagão	64
Figura 4	Viagem dos Mazaganenses	66
Figura 5	Percurso das canoas entre Belém e Mazagão	67
Figura 6	Plano da nova Mazagão	68

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	20
CAP. 1- INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, ESTRUTURAIS E FORMATIVOS.	23
1.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	23
1.2 EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: Desafios e perspectivas frente a inclusão	34
1.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: Conceituação e Escolarização	45
1.4 PESQUISA SOBRE ESTUDOS ENVOLVENDO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
1.5 O MUNICÍPIO ESTUDADO: História e Atualidade	59
CAP. 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA	63
2.1 CONTEXTO DO ESTUDO	63
2.2 MÉTODO	72
2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	73
2.4 PARTICIPANTES	74
2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	75
2.6 FORMA DE ANÁLISE DE DADOS	77
2.6.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	80
CAP. 3 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	83
3.2 ACESSO À ESCOLA, ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E	94

PEDAGÓGICA	
3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS E INTERAÇÃO SOCIAL	105
4. CONCLUSÕES	132
REFERÊNCIAS	138
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP	150
APÊNDICE 1 – Termos de Consentimento de participantes da pesquisa	151
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista ao professor da sala de aula comum	161
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista ao coordenador pedagógico	163
APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista ao diretor	165
APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista ao professor do atendimento educacional especializado	166
APÊNDICE 6 - Roteiro de entrevista ao aluno com altas habilidades/superdotação	168
APÊNDICE 7 - Roteiro de observação do Atendimento na sala de recursos Multifuncionais	169
APÊNDICE 8 - Roteiro de observação da Estrutura Física, Administrativa e pedagógica.	170

APRESENTAÇÃO

A Educação Especial entrou na minha vida quando eu estava no primeiro ano da graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas no Rio Grande do Sul (UCPEL- RS) em 1999.

Quando ingressei no curso de Pedagogia consegui uma bolsa para trabalhar como professor de alunos com dificuldades de aprendizagem e da Educação Especial na Creche e Educação Infantil São Luiz Gonzaga no município de Pelotas - RS. Nesta escola trabalhava com diversas responsabilidades, principalmente construindo material estruturado para intervenção e apoio no trabalho pedagógico às crianças com dificuldade de aprendizagem na sala de reforço. Daí o interesse pela educação especial foi aumentando no curso de graduação, tanto que comecei minha participação no grupo de estudos sobre educação especial e do campo da UCPEL. Naquele período tive os primeiros contatos teóricos com leituras relativas aos temas de meu interesse, legislações e políticas oficiais para educação especial e do campo.

Durante esse período na Faculdade tive participação efetiva no grupo de pesquisa, também tive a oportunidade de sair da teoria e participar de cursos de formação de professores da educação especial promovido pela Universidade. Após a conclusão do curso de Pedagogia, continuei com o estudo, mas agora com Altas habilidades/Superdotação (AH/S) com a intenção de não me distanciar das discussões das temáticas relativas às políticas educacionais para educação especial em especial ao tema AH/S.

Em relação à carreira profissional, iniciei no ano de 2002 como professor de fundamentos do Ensino Médio; professor do Magistério e na Coordenação Pedagógica; a partir de 2004 como alfabetizador no Ensino Fundamental e na coordenação da Educação Infantil e no ano de 2005 iniciou minha carreira de professor universitário nas seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Vale do Acaraú – UVA; Faculdade Atual – FATUAL e Faculdade Estácio nas respectivas disciplinas História da Educação; Educação Inclusiva; Alfabetização e Letramento; Psicologia da Infância, da Adolescência, do Desenvolvimento e Aprendizagem; Didática I, II e III; Seminários Integrados; Metodologias para o Ensino de Geografia; História; Educação Física; Filosofia da Educação Brasileira; Princípios e Métodos da Supervisão Escolar; Orientação Educacional e Gestão Escolar.

A partir do ano de 2005 também comecei a atuar também nas escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio e como professor nos cursos de formação de professores (o antigo magistério a nível médio) e como coordenador pedagógico.

No ano de 2006 fui aprovado no processo seletivo do Ministério da Educação - MEC para ser consultor sobre o assunto Altas Habilidades/Superdotação, onde realizei a

capacitação dos professores da rede pública Municipal e Estadual de Macapá - AP no Projeto SIET – Sensibilizar, Incentivar e Estimular Talentos. Fui aprovado em 2008 no concurso público do Município de Santana/AP para o cargo de Especialista em Educação – Supervisor Escolar e passei a atuar numa escola pública da rede municipal de ensino deste município como coordenador pedagógico. Também cabe mencionar que trabalhei durante 10 (dez) anos como professor e coordenador de Escolas Particulares das séries iniciais; ensino médio e educação de jovens e adultos.

Para melhor desempenho de minhas ações profissionais em 2009, participei do curso de pós-graduação – Especialização em Gestão Escolar, na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP em Macapá/AP. Essa formação habilitou-me para trabalhar como gestor escolar em duas escolas estaduais no caso E.E Professora Benigna Moreira e E.E Professora Raimunda Virgolino no período de 2009 até 2015, possibilitando conhecimentos relevantes e significativos. Neste período continuei como professor do Ensino Superior e coordenador do ensino fundamental na rede pública estadual de ensino.

Em 2014 fui aprovado no concurso para Pedagogo do Governo do Estado do Amapá, minha atuação nesse segmento foi para os professores da educação indígena, buscando entender a prática pedagógica desses docentes. Atualmente trabalho na E.E Professora Raimunda Virgolino como coordenador pedagógico. Também na pós-graduação nos cursos destinados à docência na Faculdade Atual. Como docente da Educação Superior, participei de vários eventos, dentre os quais congressos, seminários, oficinas e com trabalhos acadêmicos como palestrante e ouvinte.

Considerando que as minhas inquietações e questionamentos sobre a Educação Especial continuavam latentes, então participei do processo seletivo no 1º semestre de 2015 para o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus Araraquara, tendo como proposta de estudo: Inclusão Escolar dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas Ribeirinhas da Amazônia, sendo aprovado nessa seleção, ingressando no grupo de estudo e pesquisa na educação especial, GEPEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, coordenado pela prof. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro.

Em agosto em 2015, ingressei no PPG em Educação Escolar, mudei para Araraquara/SP fiz um total de 07 disciplinas no respectivo programa, tendo a felicidade de ter como orientadora a Dra. Relma, na Linha de Pesquisa Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas. Neste período, cursei as disciplinas obrigatórias do programa e participei das reuniões do GEPEEI, tendo a possibilidade de aprofundar os estudos para

minha pesquisa e realizar o sonho de fazer pesquisas em Educação Especial particularmente com alunos com AH/S.

Assim sendo, esse Mestrado em Educação Escolar possibilitou-me uma revolução intelectual, comportamental, acadêmica e profissional para dar continuidade aos meus estudos e pesquisas sobre AH/S e educação no campo na Amazônia Amapaense, principalmente no processo de formação continuada dos educadores que atuam na área ribeirinha no Estado do Amapá e, dessa forma, contribuir nas reflexões e debates sobre Altas Habilidades/Superdotação nas escolas ribeirinhas da Amazônia Amapaense para uma reflexão crítica sobre inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O contexto da investigação científica quanto à área de altas habilidades/superdotação (AH/S) infelizmente demonstra muita escassez na Educação do Brasil, embora os precursores da área tenham pesquisado e divulgado seus trabalhos a partir das décadas de 1920-1930.

Há várias razões que podem ser associadas a este fato, dentre elas os mitos e crenças populares a respeito que, não raramente, impedem a identificação e mesmo o atendimento a estas pessoas. Na realidade do campo desta pesquisa destacamos também a falta de informação, de recursos financeiros e a formação dos professores, que se sentem incapazes de identificar e/ou atender estes alunos. Na maioria das escolas não há um acompanhamento especializado para o aluno com AH/S, existe a ausência de salas de recursos multifuncionais, insistência no padrão curricular híbrido e padronizado que não privilegia alunos com AH/S, o que muitas vezes resulta na alienação, desinteresse e inquietação por parte do aluno que está em uma escola ribeirinha sem ser assistido adequadamente.

Embora no exterior, no caso Europa e América do Norte, o tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) já esteja sendo pesquisado desde os finais do século XIX, no Brasil, já se passaram mais de 80 anos desde sua primeira abordagem pelos pesquisadores e as investigações neste campo ainda são bastante escassas. Altas Habilidades/Superdotação é uma área recente de estudo, mas durante todo esse período de falta de investimentos na área, muitos talentos podem ter sido perdidos, desestimulados e encobertos. Tornam-se então pertinentes novas pesquisas como forma de contribuir para um correto atendimento a tais alunos. (PEREZ, 2003)

É necessário pensar que, para desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos visando prover as potencialidades, estimulando e orientando as habilidades, é preciso captar o que eles diferenciam como estimulante, ouvir atentamente o que eles expressam como interesse, inclinação e gosto, e encaminhar para esta direção, garantindo o envolvimento do aluno.

A opção por investigar a inclusão? O aluno com altas habilidades/superdotação no processo educacional em uma escola do campo dá-se pelos poucos estudos referentes à temática, assim como as condições de trabalho do professor, o acesso à escola pelos alunos e as especificidades regionais, econômicas, sociais e culturais que caracterizam as escolas do campo na Amazônia Amapaense.

A partir dessas indagações temos a seguinte questão de pesquisa: Como tem se dado a inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha da Amazônia Amapaense?

Para responder a ela definimos como objetivo geral: Analisar o processo de inclusão de aluno com altas habilidades/superdotação em uma Escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá.

Por conseguinte temos como objetivos específicos: Conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação; Verificar as metodologias empregadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação; Identificar as práticas de inclusão/exclusão do aluno com altas habilidades/superdotação realizadas na escola; e, Observar o aluno com altas habilidades/Superdotação nas suas interações sociais com os demais alunos em sala de aula.

Este estudo busca trazer contribuições teóricas e práticas significativas para entender/compreender se ocorre o processo de inclusão. As contribuições teóricas referem-se às descobertas feitas a partir da investigação da prática pedagógica do professor e da estrutura física e pedagógica da escola para atender os alunos com AH/S. No tocante às contribuições práticas, essas descobertas poderão subsidiar mudança na prática docente, bem como, sugerir melhorias na estrutura física e no projeto político pedagógico da escola e também contribuir, de maneira científica, com o meio acadêmico.

O presente estudo está organizado em três capítulos. No capítulo 1: Inclusão Escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia: Aspectos históricos, legais, estruturais e formativos e contém os seguintes tópicos: 1.1. Da Exclusão à Inclusão – dispõe da legislação sobre o processo de exclusão/inclusão através dos tempos. Tendo como foco o pleno desenvolvimento da personalidade humana perpassando pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. O tópico 1.2. Educação ribeirinha: desafios e perspectivas frente à inclusão estabelecem o contexto da Educação do Campo a partir da concepção de luta dos movimentos sociais camponeses e as estratégias e objetivos da educação inclusiva. Depois 1.3. Altas Habilidades/Superdotação: conceituação e Escolarização, nesse tópico são abordados alguns conceitos de altas habilidades/superdotação fazendo a explicitação de sua definição em uma relação com o processo de escolarização. Na sequência o tópico 1.4. Apresenta um levantamento de pesquisas sobre estudos envolvendo Altas Habilidades/Superdotação e Educação do Campo, visando possibilitar reflexões acerca do estado da arte desta temática. No item 1.5 O Município estudado: história e atualidade, apresenta a localidade, campo de pesquisa, demonstrando sua história e peculiaridades, como reconhecimento desse município que é Mazagão Novo.

No capítulo 2 - Os Caminhos do Estudo apresentam no tópico 2.1. Contexto do Estudo - desde Mazagão africana até a Mazagão de hoje que teve a sua história marcada por guerras e

crises entre os séculos XVI e XVIII (1514-1769). Dessa forma investigou-se na Amazônia Amapaense ribeirinha, particularmente no Município de Mazagão no Estado do Amapá a realidade escolar que envolve alunos com altas habilidades/superdotação. Já no segundo tópico 2.2. Método – O problema e os objetivos propostos para a pesquisa, bem como o método utilizado estão explicitados. No próximo tópico que estrutura o capítulo 2, temos o 2.3. Procedimentos Éticos que apresenta o parecer emitido pelo Comitê de Ética da UNESP via Plataforma Brasil: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara. Por conseguinte mencionam-se no 2.4. Os participantes da pesquisa que foram um professor da turma que estuda o aluno com altas habilidades/superdotação, o professor do atendimento educacional especializado, o coordenador pedagógico e o diretor da escola. Logo após apresentamos nesse estudo no tópico do 2.5, os Instrumentos de coleta de dados que foram entrevistas semiestruturadas, a observação o *lócus* da prática pedagógica do professor da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado e a fotografia. Finalizando o capítulo 2 o tópico 2.6, que apresenta a forma de Análise de Dados de toda a investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados referente à pesquisa.

O capítulo 3 consiste na Apresentação, Análise e Discussões dos Resultados. Fundamenta-se nas análises dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, dos dados da observação e do registro fotográfico.

Nas Conclusões buscamos relacionar alguns pontos levantados durante toda a investigação partindo do problema de pesquisa, as hipóteses e os objetivos buscando desenvolver algumas considerações e encaminhamentos para questão da inclusão do aluno com AH/S na escola pesquisada mediante as análises e discussões dos resultados da pesquisa.

CAP. 1 – INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, ESTRUTURAIS E FORMATIVOS.

1.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A concepção de uma escola acolhedora para todos fundamenta-se, entre outros marcos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 2015) especificamente no seu artigo 26º incisos I e II, que dispõe que todo ser humano tem direito à instrução, que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Nesse período amplia-se o crescimento de movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais democrática, entre outros, fortalecendo as críticas ao modelo homogeneizador escolar e as práticas de segregação e categorização de estudantes vigente até então.

Por volta da década de 1970, uma proposta educacional denominada "Integração", protagonizou um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, até então alijados do sistema de ensino, cujo objetivo era inseri-los em ambientes escolares. A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. É no Canadá que se publica, em 1972, o primeiro livro acerca deste princípio, sendo seu autor Wolfensberger, que define este princípio como o uso dos meios normalizantes do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizante possível, e o mais próximo daqueles oferecidos à pessoa sem deficiência. Porém, com uma concepção de normalidade que deveria ser buscada para que os alunos pudessem, aos poucos, participar do convívio social. “Tal proposta focava no sujeito com deficiência à necessidade de mudança e não se preocupava de forma efetiva com a mudança do ambiente para lidar com as diferenças”. (SASSAKI, 1997).

A inclusão, em educação, traz consigo um objetivo, que é aceitar a diferença na escola e possibilitar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento. A escola inclusiva parte de princípios distintos da proposta da integração, que foi caracterizada no final do século XX, para estimular a aceitação da sociedade, posta em prática nas escolas regulares que somente recebia o aluno, sem a preocupação em realizar modificações na estrutura do sistema como um todo.

Dessa forma, cresce o interesse por uma escola inclusiva, que atenda a todos de maneira equânime.

Esse princípio foi documentado pela primeira vez em 1979 no México, porém, o movimento pela inclusão que representou um grande avanço na Educação Especial, iniciou-se nos Estados Unidos em 1981 na Assembleia Geral das Nações Unidas, que culminou com a criação de setores específicos para cuidar dessas questões nos ministérios públicos de vários países, no qual foi estabelecido o ano internacional das pessoas portadoras de deficiências (CHICON, 1999. s/p).

A partir deste marco, a inclusão escolar deve buscar verdadeiramente uma educação de qualidade para todos e tem como objetivo maior reconhecer, acolher e respeitar as diferenças no ambiente escolar e possibilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola, sendo necessário o rompimento com o pressuposto da integração, que preconizava o direito da pessoa com deficiência ao espaço comum da vida em sociedade, mas este não previa a mudança no ambiente escolar efetivamente para o trabalho com as diferenças.

Contrapondo-se ao paradigma da integração, a inclusão escolar manifesta-se em uma estrutura que deve considerar os pressupostos do que é a valorização, participação e aceitação de pessoas que possuem necessidades específicas, considerando-as em suas diferenças, suas características individuais e os seus reais interesses, reconhecendo-os como parte do grupo, respeitando suas diferenças e colaborando de maneira positiva para a superação de seus desafios. Ao contrário da integração, a inclusão escolar tem em vista a participação de todos os alunos numa estrutura que considera as características, os interesses e os direitos de cada um.

A Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988), por meio do artigo 205, garante o direito à educação a todos os indivíduos. Quando a constituição refere-se ao termo “todos os indivíduos”, subtende-se que não há distinção. No artigo 206 é ressaltada a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Observa-se então que, a Constituição garante a todos o direito objetivo de educação sem distinção de raça, sexo, cor, origem ou deficiência.

Reforçando a ideia de inclusão em uma educação escolar para todos, podemos citar a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em Jomtien, (BRASIL, 1990) na Tailândia, a qual evidencia promover as transformações do sistema educacional, com intuito de assegurar o acesso e permanência de todos na escola, para que se possam sanar os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização.

De acordo com Werneck (2000) o conceito de educação inclusiva surge em 1994 na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, resultando na Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994, p. 10) “com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social”. Esta declaração é considerada um dos principais documentos que visam à inclusão social.

No entanto, para que tal processo se efetive é preciso que sejam identificadas as demandas que o aluno apresenta em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para sua aprendizagem. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) deixa claro esse aspecto quando afirma que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

Na Declaração de Salamanca ficou estabelecido que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (BRASIL, 2006. p. 33).

O princípio básico da Declaração de Salamanca é que a escola comum é um espaço determinante para o combate a exclusão e a discriminação, visando romper com as barreiras programáticas, possibilitando a efetivação das atitudes inclusivas, proporcionando a equiparação de oportunidades dentro do contexto escolar.

Embora a ideia de uma escola para todos, sem nenhuma forma de discriminação, por princípio deva considerar as características individuais dos alunos e, portanto, promover respostas para contemplá-las, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) preconiza que a população considerada da Educação Especial e que, portanto, tem acesso ao atendimento educacional especializado, definindo em seu Artigo 58, “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Continuando em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização para atender as suas necessidades, assegura também a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das

deficiências; e assegura a aceleração dos superdotados para conclusão do programa escolar. Define também, dentre as normas para a organização da educação básica, no artigo 24 inciso V, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado” e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Acompanhando o processo das mudanças, as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, determina no artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conceitua a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis, etapas e outras modalidades de ensino, além de estabelecer como público alvo da Educação Especial (PAEE) alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal política disponibiliza o AEE e os recursos próprios desse atendimento, orientando os alunos e professores quanto à utilização dos mesmos nas turmas comuns do ensino regular.

A Resolução CNE/CEB, nº 4 (BRASIL, 2009), no seu artigo 4º, considera público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para outras características de diferenças que também requerem ações específicas da escola, a resolução acima citada prevê que a Educação Especial deve atuar na escola para possibilitar as respostas necessárias, que não se limite o processo inclusivo apenas aos alunos público alvo educação especial mas, principalmente, a todos os sujeitos que foram e ainda são historicamente excluídos que vivem na invisibilidade dentro de uma sociedade excludente.

Outro documento histórico, relevante que reforça a ideia de uma escola para todos é a Declaração de Incheon, (UNESCO, 2015) elaborada na Correia do Sul/2015, que chama a atenção dos países para assegurar a educação inclusiva e equitativa da qualidade educacional, dessa forma promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Com essa visão, transformadora e universal de educação, buscam abordar os desafios globais da educação. A citada Declaração é inspirada por uma visão humanista da educação, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica, na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas, e reafirma que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.

A Declaração de Incheon (2015) coloca o que é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhece a educação como elemento-chave para se atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza e, reafirma a necessidade de concentrar nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem e no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Partindo desta breve reflexão e da seguinte afirmação de Carmo (2000, p.18) "a inclusão é um assunto que deve ser refletido e investigado com muita precisão, já que a sociedade pode estar criando uma nova modalidade: a de excluídos dentro da inclusão" é preciso que reorganize a escola para que haja o processo de ensino-aprendizagem no que tange à inclusão escolar dos alunos da Educação Especial de forma realmente efetiva.

Pode-se considerar que o professor é um dos elementos fundamentais para que o processo de inclusão escolar seja efetivado, porém, exige-se desse profissional uma formação inicial e continuada e/ou em serviço verdadeiramente incorporada aos princípios, concepções e dimensões da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, (BRASIL, 2008) proposta essa que está em consonância com a necessidade de mudança social, cultural, psicológica, cognitiva entre outras, das novas práticas educacionais.

Dessa forma, deve-se considerar uma nova concepção de escola, aluno e, principalmente, de professor, de forma a possibilitar/contemplar os princípios da inclusão, visto que as políticas educacionais brasileiras apontam nesta direção e novas proposições surgem para o contexto educacional a fim de se entender como realizar mudanças significativas no cotidiano escolar, buscando uma escola de qualidade para todos.

A inclusão em educação traz consigo um objetivo que é contemplar a diferença no contexto escolar e possibilitar o acesso ao conhecimento para todos os alunos, sem distinção de nenhuma forma. Mas, Nakayama (2007) relata que, historicamente, a escola possui forças

no mecanismo de reprodução da exclusão social, ou pelo menos conserva mecanismos de situações de desigualdade presentes na sociedade, em especial na formação do preconceito e construção do estigma, visto que se baseia no conceito de normalidade, partindo da base da média da população, que pouco considera a diversidade humana.

Para superar esse modelo histórico de escolarização, temos que possibilitar uma nova proposta de educação brasileira, que terá que tentar conciliar as teorias epistemológicas, psicológicas, filosóficas, da aprendizagem, relacionando com a prática e a realidade da sala de aula, pois, só assim, a inclusão escolar do aluno da Educação Especial será realmente considerada e valorizada em suas particularidades, interesses e potencialidades.

Para isso, a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial requer novas posturas, tanto dos professores quanto de todo sistema educacional brasileiro, levando em consideração que esta mudança trará ganhos para toda sociedade. Este processo de ensino-aprendizagem requer a reciprocidade das experiências entre o aluno dito especial, o professor, os demais alunos e, todos os envolvidos no processo.

Atualmente discute-se muito sobre educação inclusiva, buscando romper com o modelo educacional de integração do aluno com deficiência. A inclusão em educação traz consigo um objetivo que é valorizar a diferença na escola e possibilitar o acesso ao conhecimento para todos os alunos, sem distinção de nenhuma forma, em uma estrutura que considera as diferenças, as características individuais, os interesses e os direitos de cada um e, propõe mudanças para atingir tais objetivos, entendendo que este é um processo bidirecional.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento ou deficiência, em que as necessidades dos alunos são subsidiadas com o apoio do professor do AEE. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido de acordo com (BRASIL, 2011, s/p.);

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecidas de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O intuito do AEE é de promover o aprendizado, levando em consideração não somente a deficiência, mas suas potencialidades pensando qualidade na escolarização, tendo como

objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Propõe um aprofundamento da discussão e a problematização dos aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes. É importante ressaltar que desde a Educação Infantil até a Educação Superior, em escolas públicas ou privadas, os estudantes com AH/S devem receber o AEE, em sala de recursos multifuncionais ou em outros espaços, sem qualquer cobrança financeira. Segundo Delpretto (2010) também assinala que:

Os objetivos dos serviços AEE são: maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de desenvolvimento individual; expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologias, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; promover a participação do aluno com atividades voltadas para a prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como por exemplo, artes, esporte, ciências (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO. 2010, p. 15).

Essa perspectiva remete à identificação e/ou confirmação do diagnóstico de AH/S, após definir os possíveis encaminhamentos e estratégias para o desenvolvimento adequado das habilidades destes alunos.

Delpretto (2010) ressalta a importância da articulação entre a educação comum e a educação especial, visando promover estratégias que auxiliem no ensino destes alunos. Além disso, o Projeto Político Pedagógico da escola deve prever organização curricular, planejamento, avaliação e práticas educacionais que acolham, interpretem e valorizem as habilidades em diferentes áreas.

Proporcionar meios para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes com AH/S é um trabalho repleto de complexidade, que demanda do educador conhecimento prévio a respeito do fenômeno criativo, autonomia, exercício de suas próprias capacidades criativas, embasamento teórico e prático.

É fundamental que, no processo de ensino-aprendizagem o educador semeie um ambiente repleto de estímulo, com múltiplas possibilidades para a descoberta de novos conhecimentos, construindo juntamente aos seus educandos um círculo de respeito às diversidades; incentivar o uso do lúdico das crianças, propor desafios e exercícios para que os alunos exercitem o desenvolver do pensamento criativo, assim como despertar neles o gosto pela leitura, gerando reflexões e criações de ideias para resolução de problemas.

No que se refere ao número de matrículas, pode-se notar que este contingente aumentou consideravelmente de 1.720 no ano de 2000 para 14.166 segundo o Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP, 2015) referente a alunos com AH/S. A maior parte deste aumento deve-se à abertura de Núcleos de Atendimento (NAAH/S) por todo o Brasil, bem como os centros como o CEDET, existentes nos estados de São Paulo e Minas Gerais. (BRASIL, 2015).

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S tem como objetivo atender aos alunos com AH/SD; promover a formação e capacitação dos professores e demais profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2006b).

O CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento é conhecido internacionalmente, e foi criado pela Dra. Zenita Guenther. Os objetivos a curto, médio e longo prazo são voltados para a procura do talento e capacidades superiores nas pessoas, acompanhamento a estimulação de seus potenciais, buscando não só o desenvolvimento máximo da dotação e talento, mas também, a formação integral das crianças talentosas, dentro dos valores humanistas de auto-realização pessoal, consideração e respeito aos outros (GUENTHER, 2011).

Neste contexto, o enriquecimento pretende oferecer à criança experiências diversificadas em relação ao currículo regular, sejam por meio de projetos mais elaborados, atividades mais profundas e desafiadoras. Desse modo a principal vantagem é manter o aluno no ambiente escolar e contemplar suas necessidades ao se elaborar, acrescentar atividades diversificadas ao currículo.

Segundo Cupertino (2008), no Brasil, a possibilidade que tem sido bastante explorada são os Programas Extracurriculares e as Salas de Recursos, os quais podem realizar as seguintes atividades por meio de oficinas especializadas e projetos multidisciplinares: 1) programas de desenvolvimento pessoal; programas com mentores; 2) ensino com professor itinerante; 3) parcerias com família; 4) parcerias com entidades especializadas, voluntários e universidades. Desse modo, a principal vantagem é manter o aluno no ambiente escolar e contemplar suas necessidades ao se elaborar e acrescentar atividades diversificadas ao currículo.

No entanto, Cupertino (2008) destaca que, atualmente, existem algumas dificuldades para implantar esses serviços para alunos com AH/S, dentre elas, a falta de conhecimento sobre o processo de identificação de sujeitos com AH/S, conhecimento insuficiente por parte

dos profissionais da escola para tal identificação, poucas parcerias com entidades especializadas e voluntariado.

Dessa forma, torna-se imprescindível discutir o papel do professor frente aos alunos com AH/S.

Tendo como foco a educação do aluno com AH/S, o professor não deve ser autoritário, nem detentor do conhecimento, mas, sim, levar o aluno com AH/S à indagação, à criatividade.

Sendo assim, para Cupertino (2008), o professor precisa: usar técnicas e recursos variados no combate à rotina e à cristalização de procedimentos de ensino; abordar os conteúdos de forma interdisciplinar; deve ser um monitor, dar suporte e caminhar junto com seu aluno e não ser aquele único detentor de conhecimento; trabalhar habilidades pessoais todo o tempo, independente da atividade proposta.

De acordo com Cupertino (2008), existem várias modalidades de atendimento e cada alternativa atende a diferentes demandas. Os principais métodos utilizados são: agrupamentos, aceleração e enriquecimentos. Contudo, vale apontar outras estratégias válidas para o ensino deste alunado, as quais são: as tutorias específicas e monitorias. No que diz respeito aos agrupamentos, estes se constituem por um grupo de alunos heterogêneos, os quais irão interagir, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades, incentivando a motivação, propiciando a convivência escolar com outros de diferentes habilidades.

Segundo Cupertino (2008), A aceleração caracteriza-se como uma forma de flexibilizar o sistema educacional das instituições, permitindo assim, que o aluno avance alguns anos, proporcionando para experiências de aprendizagem destinadas para crianças mais velhas do que ele. Outras alternativas para tal aceleração seria a entrada precoce na escola e dispensa de algumas disciplinas.

Ademais, o professor deve orientar o aluno com AH/S na direção dos recursos disponíveis para a satisfação de suas curiosidades, aprendendo a lidar com os limites, estando ciente de que o aluno apresenta algumas especificidades que não devem ser vistas como problemas. Também, cabe a função de avaliar, de forma sensata, o que faz parte da formação deste aluno para sua vida futura.

Por meio do planejamento de práticas pedagógicas que estimulem a participação do aluno com AH/S nas classes comuns do ensino regular e em outros espaços de aprendizagem é que se reflete o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, interesses, motivações, habilidades e necessidades, valorizando as potencialidades de cada aluno.

É importante lembrar que a inclusão não pode ser reduzida somente à matricular alunos na escola, mas sim, garantir a aprendizagem e progressão a todos os alunos, pois as necessidades especiais deles não somem com sua entrada na classe comum. Cabe ao professor

que for trabalhar com este alunado procurar sempre inovar em suas práticas pedagógicas e desenvolver atividades que interessem aos alunos, que os motivem e desafiem.

Para tanto, é importante que este profissional tenha uma boa formação e atue de forma crítica, buscando dar a seus alunos uma educação de qualidade, que contemple as necessidades, facilidades e dificuldades de todos.

A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, segundo a Resolução, CNE/CEB, nº02, (BRASIL, 2001) ressalta a importância das escolas comuns, que representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, promover uma concepção de educação democrática que leve em consideração a diversidade, ou seja, que contemple as diferenças individuais e ofereça experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos.

Segundo Werneck (2000), no Brasil a política de educação inclusiva tem início em 2001, com mudanças nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e no Plano Nacional de Educação, que estabeleceram objetivos e metas necessárias para uma educação de qualidade que atenda a diversidade em uma escola inclusiva. Para entendermos este conceito Ropoli (2010, p. 23) afirma que:

A escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças e busca o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas que dependem de mudanças que vão além da sala de aula, com o desenvolvimento de novos conceitos compatíveis com a inclusão.

Conforme os preceitos da Educação Inclusiva já expostos, os sistemas de ensino precisam assegurar a acessibilidade aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, desenvolvendo medidas que possibilitem a eliminação de barreiras na edificação incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e também nos transportes escolares, bem como barreira na comunicação, garantindo na escola recursos humanos e materiais necessários. Essas medidas devem ser tomadas independentemente do local onde a escola esteja localizada, seja em áreas urbanas ou rurais. Pletsch e Fontes ressaltam:

Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (PLETSCH e FONTES, 2006, p.12)

Ainscow (2004) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de estímulos de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

A educação inclusiva nasceu e vem se fortalecendo dentro de um ensino regular que busca pela melhoria da qualidade da escolarização, o que requer a aplicabilidade do que estabelecem as leis anteriores mencionadas, bem como a criação e efetivação de políticas públicas em nível dos governos municipais, estaduais e federal.

Nesse sentido, concebe-se a inclusão como processo educacional por meio do qual “todos os estudantes incluindo os com deficiência, são educados juntos, com o apoio necessário na idade adequada em instituições de ensino regular na vizinhança de suas casas” (WERNECK, 2000, p. 58).

Autores como Pletsch (2006) e Fontes (2006) afirmam que a meta de uma escola inclusiva, ainda é um desafio, devido à sociedade não ter rompido com as barreiras do preconceito, da falta de informação e do medo. Para atender a todos a escola atual precisa mudar, e essa tarefa exige trabalho em equipe.

Cada escola, ao abraçar o trabalho inclusivo terá que encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias precisam fazer parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. É preciso também ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar, levando em consideração as peculiaridades e modo de vida de cada comunidade.

Dentre o universo de alunos que requerem alterações no modelo atual de escola para que suas características individuais sejam consideradas, estão os alunos com altas habilidades/superdotação, também considerados PAEE, sendo o objeto de interesse dessa pesquisa.

Temos agora o item 1.2 que aborda a Educação Ribeirinha em seus aspectos históricos, geográficos e estruturais dentro da perspectiva educacional da população ribeirinha.

1.2 EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: Desafios e Perspectivas frente à Inclusão

Segundo Molina e Freitas (2011) “Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses que lutam pela construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social”. A Educação Ribeirinha está inserida como uma das modalidades da Educação do Campo, onde essa luta por educação faz parte de suas estratégias de resistência que objetivam manter seus territórios de vida, trabalho e identidade e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que mantiveram precário o quadro de escolarização no campo e também contribuíram para aprofundar as desigualdades sociais no território camponês.

A Educação Ribeirinha é um assunto que, nas últimas décadas, tem ganhado relevante importância como uma forma de garantir o direito à educação da população ribeirinha. Esta modalidade educacional é oriunda dos movimentos sociais de homens e mulheres que consideram sua realidade social, econômica e política. Ou seja, ao discutir as mazelas da população ribeirinha, inevitavelmente aborda-se a questão da Educação do Campo, nesse movimento as lutas sociais por uma educação de qualidade devem ser consideradas.

A história da Educação Ribeirinha encontra-se na grande área da Educação do Campo que reflete aspectos culturais, sociais e políticos e não há como mencionar seu processo evolutivo sem se deparar com as questões que envolvem as lutas sociais. Calado (2001) cita que nesse contexto:

O entendimento acerca da educação rural sempre esteve ligado a uma educação de pouca qualidade, de infraestrutura precária e escassos recursos tudo isto em virtude do espaço rural ser considerado como inferior, arcaico e que não merecia certo tipo de atenção e, por conseguinte, dos repasses financeiros necessários para fomentar de uma educação digna (CALADO, 2001, p. 37).

Dessa maneira, a educação no Campo sempre esteve marcada por uma ideologia excludente, ou seja, o acesso ao conhecimento deveria ser exclusivo para um pequeno grupo, neste caso para aquele que detinha o controle do capital (a sociedade burguesa), pois, os camponeses não podiam ter acesso ao conhecimento porque poderiam promover novas concepções e, posteriormente, rebelar-se contra a realidade que lhe era infligida. Esta política ideológica da oligarquia agrária resume-se na expressão popular “gente da roça não carece de estudar, isso é coisa de gente da cidade” (CALDART, 1997, p. 152).

Hoje no Brasil, após um período de políticas públicas voltadas exclusivamente para garantir o acesso à escola, têm-se debatido padrões para uma educação de qualidade. Entre as décadas de 1990 e 2000 surgiu a Educação no Campo que, ao contrário do Ensino Rural que se destacava como sinônimo de atraso, vem se destacando a partir dos movimentos sociais, e reforçando o que foi mencionado anteriormente,

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, apêndice da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (BAPTISTA, 2003, p. 20).

O conceito de Educação do Campo que engloba a Ribeirinha é algo relativamente novo, mas está em evidência, exatamente porque a corrente ideológica que ele busca é marcada por contradições sociais bastante fortes. Caldart (2010) explica que a Educação do Campo surgiu em certo momento e seu contexto histórico configura-se como sendo um movimento de combate ao descaso imposto ao povo do campo (ausência de políticas para a educação e de projetos de melhoria para a vida no campo) em que a Educação Ribeirinha faz parte.

Corroborando com a precariedade da estrutura física nas escolas ribeirinhas, Hage (2005) afirma que faltam cadeiras, mesas, e estas são improvisadas por meio de bancos e troncos de árvores, muitas escolas não possuem prédios próprios, funcionam em barracões, igrejas, centros comunitários, casa do (a) professor/professora ou do representante da comunidade. (Corrêa, 2005; Cristo, 2005; Hage, 2005; Barros, 2006) dizem que há: precariedade da estrutura física, falta de merenda escolar e de material didático, formação docente descontextualizada da realidade amazônica, trabalho infantil, organização curricular urbana, ausência de assessoramento pedagógico pelas secretarias municipais de educação, entre outros que demonstram a necessidade urgente de políticas públicas que levem em consideração a diversidade da Região Amazônica.

A Educação Ribeirinha deve ser definida e estar atrelada às necessidades das pessoas que residem neste espaço geográfico, levando em consideração a realidade delas de forma a favorecer a construção de conhecimentos que venham garantir uma melhor qualidade de vida para os habitantes do campo. Ela nasceu como resposta de oposição aos projetos de educação que buscavam uma visão profissionalizadora colocada a serviço das necessidades do modelo de desenvolvimento do campo (conhecido como educação rural), vindo em favor de uma educação voltada para a formação integral do ser humano, e não como elemento formador de mão de obra para o modo de produção capitalista.

Molina (2011), por sua vez, nos fala que este elemento não se trata de mais uma modalidade de ensino, e sim, de uma nova perspectiva de transformação social não apenas para o campo, mas, para toda a sociedade brasileira. Trata-se de um modelo que vem sendo construído desde o final da década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais do campo em mobilização criaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (cujo foco era uma educação identificada para/e com os sujeitos do campo), corrente ideológica contrária à escola rural que historicamente negava a identidade desses sujeitos.

Moura e Santos (2011) esclarecem que a Educação do Campo representa um atraso para educação do país na mesma proporção em que apresenta indicadores educacionais que mostram o distanciamento das metas estabelecidas pela conjuntura internacional. Nesse sentido, inúmeras políticas foram implantadas pelo Ministério da Educação tentando alcançar essas metas, dentre as quais podem ser citados: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); o Programa Caminhos da Escola, que tem incentivado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade (o que findou por gerar o fechamento das escolas do campo); e do Programa Escola Ativa, este último destinado para as escolas de classes multisseriadas.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997 no marco de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. Este Programa, inspirado no projeto Escuela Nueva (1970) desenvolvida na Colômbia, tem seu foco na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas, e indica amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se o único programa voltado especificamente para as classes multisseriadas no Brasil.

A área de atuação da Educação Ribeirinha é considerada, a partir do conceito de território, aqui definido como um espaço geográfico com tendências políticas onde ocorrem inúmeras relações sociais. Urge a necessidade de se discernir este conceito para que haja uma compreensão acerca dos embates ocorridos em favor da melhoria na qualidade de vida do povo do campo.

A Educação do Campo é direcionada para as regiões rurais, e sua principal característica é a existência de unidades educacionais com classes multisseriadas, que se distinguem como escolas pequenas, com poucos alunos matriculados e que, geralmente, possuem uma sala de aula onde várias séries são ministradas ao mesmo tempo e sob a tutela de um único professor.

A educação ribeirinha tem várias peculiaridades como o transporte pelo rio no casco que é a canoa que chamam de casco, pois, é feito de madeira, não é qualquer madeira que dá para fazer o casco, tem que ser uma resistente à água e que não seja muito pesada.

Conforme a foto 1 de acordo com Almeida (2010) o casco é como a bicicleta do ribeirinho no rio, lago ou igarapé; ele o utiliza para pescar, passear, caçar, para o lazer, visitar parentes, amigos, levar o filho para escola (como mostra a foto) e para fazer outras atividades cotidianas.

Foto 1: Ribeirinho levando o filho para a escola no casco.



Fonte: Edielso M. M. Almeida, 2010.

Para entender a vida de um povo, primeiro é preciso saber que o Rio tem papel vital na organização social, cultural, religiosa e econômica dos ribeirinhos. Os rios são as ruas, estradas, rodovias por onde se navega para ir à escola, à cidade e a outros lugares; do rio se retira o peixe, o camarão, a lagosta, a água para beber, fazer comida, higiene pessoal e da casa (ALMEIDA, 2016). Neste estudo, fizemos uma abordagem histórica referente à constituição da população que vive às margens dos rios na Amazônia para, posteriormente, situar a população amazônica.

O povo brasileiro, de acordo com Ribeiro (2006), é resultado do encontro do colonizador com os índios e negros africanos, que deram origem a um povo mestiço, com traços culturais distintos de suas matrizes formadoras.

A sociedade e a cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente (RIBEIRO, 2006, p. 18).

O brasileiro é marcado por características próprias, como afirma o autor, é um povo em que a diversidade é o aspecto fundamental; para isso, a imigração, principalmente europeia, árabe e japonesa, bem como os vieses ecológico e econômico contribuiu significativamente. O ecológico gerou paisagens humanas distintas nas quais as condições ambientais obrigaram a adaptações como é o caso do sertão nordestino e da Amazônia, por exemplo.

O fator econômico criou formas de produção que acirraram a divisão social do trabalho e os papéis sociais correspondentes. Por conseguinte, esses fatores permitem distinguir os brasileiros “sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros” (RIBEIRO, 2006, p. 19). Dentre as diversas identidades da Amazônia podemos focar neste estudo a vida cabocla, considerada típica da Amazônia. Destacamos algumas imagens do modo de vida cabocla e das características da realidade do ribeirinho da Amazônia nas fotos 2, 3, 4 e 5, que retratam seu cotidiano e sua atividade econômica.

Foto 2: Realidade Ribeirinha – vivem às margens dos rios da Amazônia



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Foto 3: Mudas do fruto do Açaí – Principal atividade econômica do ribeirão



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 4: Barco do Ribeirão – Transporte de pessoas pelo rio é sua renda



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 5: Ribeirinhos pescando – A pesca da subsistência



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A partir do contexto das imagens anteriores, pode-se entender um pouco do seu modo de vida, onde a origem da população ribeirinha está atrelada ao processo de povoamento da Amazônia. Segundo Bezerra Neto (2013), a apropriação pelos portugueses desta região envolveu as diversas etnias indígenas, por meio de variadas estratégias de dominação, assim como os colonizadores europeus e os escravos oriundos da África. Para o autor, “a mestiçagem envolvia diversos segmentos sociais e étnicos da Colônia. A constituição de mocambos formados por índios, africanos, colonos brancos e mestiços de todos os tons constituiu-se exemplo desta realidade” (p. 34).

A Coroa portuguesa estimulou o casamento dos colonizadores com os nativos, o que gerou uma população mestiça, fato ocorrido em 1755, quando o Rei de Portugal, D. José I, por meio de seu ministro Marquês de Pombal, autoriza e dá fé ao documento redigido por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, chamado Diretório, no qual estabelece. “[...] o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas [...], a substituição da língua geral pela língua portuguesa [...], e punição contra discriminações [...]” (FURTADO, 1997, p. 117).

Sobre este assunto afirma Rodrigues (2004, p. 23): “O biótipo característico do ribeirinho amazônida e seu modo de vida [...] são frutos da mescla de indivíduos de etnias e culturas diferentes, que conformaram o processo histórico de formação territorial e populacional”. Já Ribeiro (2006), ao abordar o processo de ocupação e constituição das populações da Amazônia, conclui que a formação cultural deste povo está fundada nas

mesmas matrizes básicas citadas anteriormente pela migração oriunda do nordeste ao final do século XIX e no período de 1943 a 1945, motivada pela batalha da borracha.

As migrações nordestinas para a Amazônia sempre estiveram ligadas às questões de conflitos no campo, coincidindo com os períodos de seca, e os pequenos agricultores são os que primeiro sentem os efeitos da mesma. Além de ser a maioria da população rural sertaneja, ela não tinha alternativa a não ser migrar (SILVA, 2000, p. 48).

Apesar dos movimentos sociais terem, mesmo que de forma ainda insípida, conquistado uma educação de acordo com a realidade de vida do homem do campo, a situação ainda é preocupante, pois urge a necessidade de se sobrepor em inúmeros obstáculos dentre eles o planejamento e a capacitação dos educadores que se dispõem a trabalhar nessas áreas pois, valorizá-los, só trará resultados satisfatórios para a Educação do Campo.

Foto 6: Criança na prática alfabetizadora



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Outro obstáculo presente é a classe multisseriada, é algo comum encontrar alunos em fase de alfabetização estudando com quem já sabe ler e escrever. Tendo o professor a responsabilidade de ministrar aulas para alunos do 1º ao 5º Ano na mesma classe.

Diferenciando a escola seriada de multisseriada, pode-se assinalar uma característica em comum: ambas têm como objetivo principal oferecer ao educando um conteúdo de qualidade, de forma que ele tenha um aprendizado satisfatório que resulte em um bom desempenho educacional. Infelizmente as características em comum terminam aqui, pois as dificuldades das classes multisseriadas são inúmeras, que vão desde a manutenção do prédio e os alunos em sala. Tentando evitar uma possível evasão escolar, o educador enfrenta às dificuldades ao se trabalhar com séries distintas em um único espaço.

As classes multisseriadas espelham a diversidade e a heterogeneidade da população campesina, atendendo crianças e jovens, com níveis de aprendizagem diferenciados, em séries distintas em um único espaço. Tal fato demonstra a importância de se identificar os saberes e as práticas dos docentes desta modalidade de ensino, visando superar as situações adversas encontradas no processo de ensino, que decorrem das condições de trabalho docente e formação.

Foto 7: Professor em escola ribeirinha na Amazônia com turma multisseriada



Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3571/a-escola-e-a-vida-nos-rios-do-amazonas>> blogspot.com/ehilxvzx97e/s1600-h/mapa+marajoando.jpg. Acesso 30 de abril de 2017.

É comum encontrar os professores lecionando em turmas do 1º ao 5º ano, até mesmo conjuntamente com alunos da Educação Infantil. “As classes multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunirem grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc” (HAGE, 2005, p. 6).

Os acanhados programas, criados no Brasil e, voltados para a Educação do Campo foram elaborados sem a participação de seu objeto direto, a população do campo (pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros), sem que tivesse sua participação de forma direta e decisiva, mas, prontos e acabados para eles.

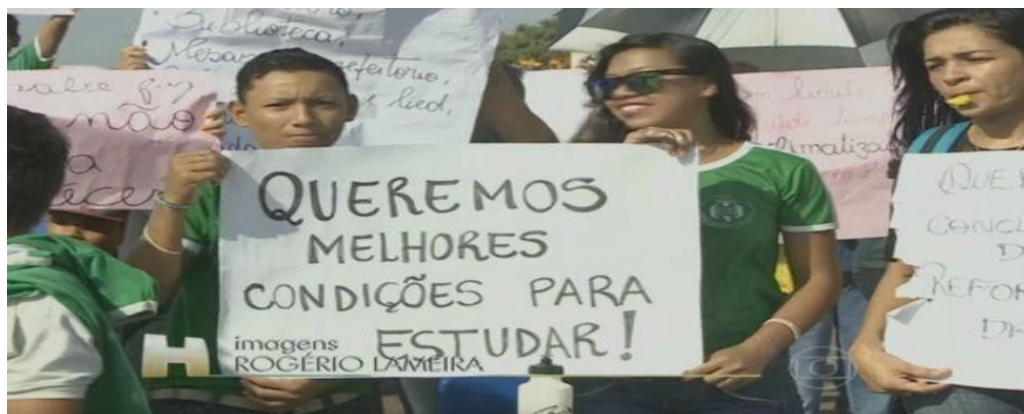
A Educação do Campo é uma modalidade educacional, direcionada para a população rural e está prevista no Decreto Nº 7.352/ 2010 (BRASIL, 2010), que passou por adequações indispensáveis às particularidades da vida no campo e de acordo com cada região do Brasil. Para tanto, ela apresenta certas características necessárias para uma eficiente ação pedagógica, sendo elas: conteúdos curriculares e metodologias adequadas à realidade da zona rural, organização escolar própria (refere-se à infraestrutura física e de pessoal) e adequação à

localização geográfica (facilitação do acesso através de disponibilização de transporte para os alunos que residem em locais de difícil acesso).

Atualmente a Educação do Campo ocorre por iniciativa da rede pública, particular (entidades com fins lucrativos) ou comunitária (de iniciativa de movimentos sociais, Organizações Não Governamentais - ONGs, pastorais, instituições de assistência técnica e de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil).

Historicamente, a Educação do Campo tem sido discriminada quando o assunto se refere à elaboração e implantação de políticas públicas. Sendo uma política de cunho compensatório, suas características (demandas e especificidades) não têm a merecida importância para ser tratada como elemento de pesquisa acadêmica ou na formulação de currículos para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Foto 8: Alunos ribeirinhos reivindicando por melhores escolas



Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3571/a-escola-e-a-vida-nos-rios-do-amazonas>> [blogspot.com/ehilvxz97e/s1600-h/mapa+marajoando.jpg](https://www.blogspot.com/ehilvxz97e/s1600-h/mapa+marajoando.jpg). Acesso 30 de abril de 2017.

Dessa forma, a educação brasileira apresenta um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, tanto em relação ao elemento humano disponível para o trabalho pedagógico (falta de condições de trabalho, salários defasados, o acúmulo de funções, ausência de formação inicial e continuada dos docentes, e a falta de uma organização curricular contextualizada para o meio rural) e quanto à infraestrutura (espaços físicos inadequados, má distribuição geográfica das escolas o que dificulta o acesso).

Os problemas da educação, apesar de não serem características exclusivas do campo, em sua maioria estão localizados no meio rural onde a situação é mais grave. Isso se deve ao fato de que o poder público não reconhece o campo, nesse caso em particular as comunidades ribeirinhas, como sendo um espaço de vida e de constituição de sujeitos com demandas e necessidades particulares.

A prática do professor exige uma postura e comprometimento, independentemente da situação em que ele ou seu local de trabalho se encontre. Os Alunos PAEE das escolas do campo também devem ser contemplados pelo que estabelecem as leis que regem a educação pois, segundo a lei máxima do nosso país que é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a educação é direito de todos e dever do Estado. Caldart (2010) diz que cabe à sociedade fazer cumprir esses direitos que não podem ser negados à população ribeirinha que, historicamente, esteve à margem das políticas públicas, seja na área educacional seja na social.

Educar os alunos do campo, aqui representados pela população ribeirinha, na perspectiva de uma formação ampla, focada em objetivos de justiça social, que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local como parte integrante da proposta pedagógica da escola envolve, sobretudo, um currículo escolar bem planejado, elaborado com a efetiva participação dos educadores, educandos e povos do campo, sob o ponto de vista de seus interesses e que represente o norte para a realização do trabalho educativo a ser desenvolvido na escola.

Partindo do foco desta pesquisa com alunos AH/S, é importante lembrar que a escola busque articulação com instituições de Educação Superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com AH/S.

O projeto político pedagógico é um documento importante nessa discussão e articulação da escola por embasar e fundamentar todas as atividades didático-pedagógicas da prática educacional, em que torna-se necessário conhecer as características que esses alunos apresentam para que ocorra o processo de identificação, por conseguinte as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas na potencialização e estimulação do aluno, as principais formas de atenção educacional elencadas na escola, entre outros no processo de inclusão escolar de alunos com AH/S.

Na falta de sistematização e articulação do projeto político pedagógico, plano dialético, plano de ensino, projetos interdisciplinares, transdisciplinares e disciplinares, plano de aula e conhecimentos, recursos e técnicas essenciais, a prática pedagógica com alunos com AH/S ficará comprometida e esses estudantes passarão despercebidos e suas necessidades serão negligenciadas.

A inclusão escolar está além de garantir a matrícula dos alunos com AH/S nas escolas. Deve-se assegurar o acesso e a permanência desses alunos, quebrando principalmente barreiras atitudinais, para despertar nos alunos o interesse pela escola, prevenindo assim que

esses alunos se evadam ao longo de sua trajetória. A escola precisa estar adaptada para receber todos os alunos, com suas necessidades específicas, proporcionando principalmente aos que têm necessidades educacionais especiais, um leque de possibilidades para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Ao se pensar em tais princípios, observa-se que um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento educacional do aluno com AH/S é a prática pedagógica.

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais (CARNEIRO, 2012, p. 88).

Aos alunos com AH/S, o AEE caracteriza-se em um conjunto de atividades, visando atender as especificidades educacionais de tais estudantes, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. Passamos agora para o próximo tópico para entender o processo de identificação e caracterização do aluno com AH/S.

1.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: Conceituação e Escolarização

O termo altas habilidades/superdotação faz referência a uma pessoa que possui habilidade significativamente acima da média. Segundo estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS/2014) existem de 3,5 a 5% de pessoas com AH/S no conjunto da população universal.

Definem-se altas habilidades/superdotação pela seguinte argumentação: [...], os termos “pessoas com altas habilidades” e “superdotação” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares (BRASIL, 2007, p. 27).

É importante descrever sobre a conceituação adotada para essa pesquisa, preconizada nos dispositivos legais que utilizam terminologias que variam, tais como: altas habilidades ou superdotação por estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 (BRASIL, 1996), que foi alterada pela Lei Nº 12.796, em 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a).

Anteriormente a essa mudança, a nomenclatura utilizada na legislação, e que ainda aparece em muitas publicações é altas habilidades/superdotação, que será adotada frequentemente nesse estudo, por estar de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Destaca-se que ocorre uma diversidade de termos propostos por outros autores, como por exemplo, citando Guenther (2012b) que assinala a terminologia dotação e talento como um conceito abrangente. Dessa forma isso necessitaria de uma discussão sobre as diferentes terminologias. Entretanto, não é cabível que haja um afunilamento para uma única definição de termos, uma vez que tal tentativa iria gerar debates intermináveis, a partir de aspectos ideológicos distintos, conforme revela Guenther (2012). Sobre essa polêmica, Sabatella (2005) menciona que o consenso do uso terminológico não é prevista em curto prazo.

Reiterando a documentação oficial o termo utilizado nesta pesquisa será “altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) respeitando as terminologias originais de autores e documentos.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a maneira como a sociedade tem tratado as pessoas com AH/S tem sido incessantemente numa concepção de que ser assim é algo vantajoso, relacionando-a unicamente à educação formal. Perante esta visão, educandos com tais características não necessitariam de um tipo específico de atendimento educacional, dessa forma, tal concepção ocasiona uma série de prejuízos, como a segregação, evasão escolar e a não inclusão desses alunos em sala de aula, ocasionando noções falsas sobre estes indivíduos, refletidas do preconceito e desinformação, que estão enraizadas no senso comum, interferindo e dificultando a implantação de práticas educacionais que atendam aos anseios e necessidades deste grupo.

Uma ideia predominante em nossa sociedade é a de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente, ou seja, os fatores genéticos são supervalorizados em detrimento do ambiente, que ocupa um papel secundário no desenvolvimento de habilidades e competências. (BRASIL, 2008, p. 10).

O superdotado é um indivíduo como qualquer outro nos aspectos gerais, mas há algo que o distingue, o talento. Todo talento deve ser estimulado, regado como se fosse uma planta. Entretanto, existe uma teoria antiquada, segundo a qual o indivíduo superdotado encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias. (LANDAU, 2002, p. 27). É preciso um olhar humanístico para estes indivíduos com AH/S.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola inclusiva assume papel fundamental no enfrentamento de práticas discriminatórias e superação da lógica de exclusão no contexto educacional brasileiro, visando promover uma educação de qualidade.

Tratando-se de superdotação, pode-se falar de muitas mudanças que esse conceito vem sofrendo desde o século XIX, com os estudos científicos sobre inteligências realizados por Skinner (1971). É importante salientar que este estudo partiu da psicologia comportamentalista em que se configurava uma visão de que o superdotado tinha uma excelência em seu rendimento, sendo contextualizado de acordo com cada época. O termo superdotado sempre foi alvo de muitas indagações e grandes debates.

De acordo com a RESOLUÇÃO SE 81(SÃO PAULO, 2012b, s/p.):

Artigo 1º - São considerados alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos de seu interesse.

Parágrafo único - Os alunos com altas habilidades/superdotação deverão ser matriculados em classes comuns do ensino fundamental ou médio das escolas estaduais, ficando-lhes assegurado atendimento escolar adequado à especificidade das necessidades educacionais que lhes forem apontadas pela avaliação pedagógica a ser realizada pela escola.

Artigo 3º - O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, deverá se pautar: I – rotineira e basicamente, pelo aprofundamento e/ou enriquecimento curricular que promovam, em horário de aula ou em turno diverso, o desenvolvimento de atividades voltadas às potencialidades e interesses apresentados pelo aluno, articuladamente aos demais programas e projetos da Pasta ou, em interface com instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

São as características próprias dos alunos que os identificam e diferenciam no avanço intelectual, criativo ou sua própria habilidade acima da média. Seu fazer e saber podem não estar relacionados às atividades da sala de aula comum pois, muitos desses alunos despertam seus interesses apenas no que lhes é conveniente e persistem com suas ideias em tempos distintos (VIRGOLIM, 2007).

Diante do processo de inclusão escolar faz-se necessário um olhar mais voltado ao aluno para uma observação minuciosa de seu desenvolvimento, oferecendo-lhe oportunidades de construção de conhecimento, respeitando as suas peculiaridades e valorizando suas ideias, levando-o a prática de seus interesses na construção e propagação de sua criatividade em seu dia a dia.

Mesmo sabendo que Piaget (1970) não realizou pesquisas relacionadas especificamente ao desenvolvimento de AH/S, mas alguns de seus estudos podem engrandecer esta pesquisa. Nos estudos de Piaget podemos perceber que a inteligência acontece pelo estímulo de mecanismos internos e a partir do contato ambiental. Piaget explica resumidamente em que consiste sua teoria:

É, portanto, em termos de equilíbrio vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo ficará mais sólido, ou a montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1997, p.14).

Nessa perspectiva piagetiana do processo de construção do conhecimento, ocorre uma progressiva equilibração na estruturação mental do ser humano, principalmente identificados nos estágios piagetianos, por meio de assimilação e acomodação da interação do sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, possibilitando verdadeiros saltos qualitativos na aprendizagem. No tocante aos alunos com AH/S, aproxima-se o debate das questões da inteligência, e de como ela vem sendo compreendida neste estudo.

Por muito tempo a inteligência foi vista como um conceito único e unidimensional e passou a ser medida pelos Testes de Inteligência, os testes de Quociente de Inteligência (QI). Estes testes possuem tabelas numéricas de reconhecimento da inteligência, porém são capazes de medir somente as inteligências lógico-matemática e linguística. Os testes de QI vêm sofrendo críticas, tendo em vista que são aplicados isoladamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, nem mesmo levam em conta as demais capacidades humanas.

Nos primeiros anos do século XX, o padrão mais aceito para a avaliação de inteligência, criado por Alfred Binet (ZAZZO, 2010, p. 30) “eram os testes que mediam a capacidade de domínio do raciocínio”. Conhecido como teste de QI, referia-se ao domínio de raciocínio, que hoje é conhecido como lógico-matemático. Usaram-se os testes de QI por um longo período de tempo. Esses eram utilizados para avaliar o desenvolvimento das crianças nas escolas, com intuito de aferir se o desempenho correspondia com a idade cronológica das crianças.

Em confronto à ideia do teste de QI, Howard Gardner iniciou em 1967, juntamente com outros teóricos, o projeto que ficou conhecido como “Projeto Zero” que tinha como objetivo a investigação dos processos de aprendizagem em crianças, adultos e organizações, que serviu de base para o desenvolvimento de muitos projetos de pesquisas. A partir desses, Gardner propõe mudanças de pensamento sobre a inteligência. Compreende-se, com base na sua teoria, que a inteligência está ligada à capacidade de resolver problemas. Segundo o autor “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura” (GARDNER, 1999, p. 47).

Desta maneira, a compreensão a respeito da inteligência tem outro sentido, estando vinculada ao aspecto cultural e sendo valorizada por um determinado grupo social. Gardner (1995, 2001) aponta que os indivíduos apresentam oito inteligências, que são: corporal-cinestésica, musical, linguística, lógica-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essas inteligências, conforme o autor, na maioria das pessoas, funcionam combinadas e a resolução de algumas atividades poderá envolver uma fusão de várias delas.

Gardner (1994, p.131) enfatiza que cada uma das inteligências “[...] possui seus próprios mecanismos de ordenação e a maneira como uma inteligência desempenha sua ordenação reflete seus próprios princípios e seus próprios meios preferidos”, e nessa linha de pensamento compreende que a particularidade de interesse da pessoa com AH/S está ligada ao que lhe é conveniente. Além disso, menciona que esta é influenciada pelos valores de culturas específicas e pelas diversas oportunidades que forem disponibilizadas ao indivíduo. Esta visão da inteligência expõe outra forma de ver os sujeitos e compreender a mente humana, percebendo-a de maneira multifacetada e pluralista (GARDNER, 1995).

Este estudioso organizou a Teoria das Inteligências Múltiplas, sendo que pluraliza o conceito tradicional de inteligência e entende que:

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa (GARDNER, 1995, p. 21).

Assim, as pessoas com altas habilidades salientam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais destas inteligências ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento destas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com AH/S apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por ela mesma.

De acordo Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, (BRASIL, 2001) pode-se perceber que inúmeras são as características que os alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar como, por exemplo, alto grau de curiosidade; boa memória; atenção concentrada; persistência; independência e autonomia; interesse por áreas e tópicos diversos; aprendizagem rápida; criatividade e imaginação; iniciativa; liderança; vocabulário avançado para a sua idade cronológica; riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos e que estas são únicas em cada sujeito, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades.

A atenção do professor na observação destas e de outras características em seus alunos pode levar à identificação de indicadores de AH/S, os quais podem estar invisíveis nas salas de aula, encobertos por mitos e representações a seu respeito.

Os mitos a respeito das altas habilidades e das pessoas com estas características, inúmeras vezes dificultam a sua identificação, assim como um atendimento diferenciado que atenda suas necessidades. Pérez (2004), em uma pesquisa organizou estes mitos de forma a melhor compreendê-los e muitos dos mitos citados e organizados pela referida autora foram expostos, explicados e exemplificados por Winner (1998), que afirma:

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afinco extremo (1998, p. 247-248).

Além de salientar algumas características dos alunos com altas habilidades, de acordo com Winner (1998) incentiva a desmitificação de algumas crenças sobre estas pessoas, abordando exemplos que facilitam o entendimento da realidade por ela expressa e, busca com isso levantar discussões sobre a necessidade de apoio da família, da escola e da comunidade, em seu papel de estimulação das habilidades destes alunos.

A partir dessa necessidade de mudança para repensar novas práticas educacionais surge a intenção de se verificar um novo estudante, de professor, de currículo e de gestão de forma a contemplar os pressupostos. Visto que as políticas educacionais brasileiras apontam nesta direção e novas proposições surgem para o contexto educacional, a fim de se entender como realizar mudanças significativas no cotidiano escolar, a ideia da escola de qualidade, para todos, tem se ampliado. Intensificam-se os movimentos de lutas sociais contra as várias formas de discriminação que ainda hoje impedem o exercício da cidadania das pessoas com necessidades especiais.

Para Carvalho (2006), a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Trata-se de um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo, mas sim por uma necessidade de evolução. Para incluir um aluno PAEE numa sala comum, há necessidade de se criarem caminhos norteadores que permitam que ele integre-se socialmente, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores.

No decorrer desse contexto histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação dos estudantes (PAEE), da homogeneização do processo de ensino e avaliação do conhecimento. Essa discussão sobre a inclusão vem ganhando notoriedade desde meados

do século XX e, ainda nos dias de hoje, se tem na escola uma visão reducionista e simplista, sobre seus conceitos e implementação no contexto da escola. Sabe-se que para realizar uma inclusão, é necessário conhecer de maneira ampla a definição desse ideal, e a necessidade de cada indivíduo envolvido.

A escola é por excelência o *locus* de formação de novas gerações, desta forma, fundamental para alavancar a construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, essa mudança não ocorrerá de forma mágica, por ser processual essa mudança requer dentre outros aspectos (como os estruturais), a informação e a formação. Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar, a saber, gestores, equipe de apoio, equipe técnica, alunos, pais, comunidade etc, o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social. (CARNEIRO, 2012, p. 8)

Essa falta de formação e informação por parte da comunidade escolar retarda o processo de inclusão. Pela ausência desse conhecimento há o receio de errar, sendo que há a necessidade de atender às particularidades do educando para um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Esse fator contribui não para a inclusão, mas sim para a segregação do aluno PAEE. Há uma necessidade de formação inclusiva aos profissionais da educação, mas, também, pela busca de conhecimento e comprometimento por parte de cada profissional envolvido.

Dessa forma, é de extrema relevância que haja estudos e pesquisas que tratem da inclusão escolar de alunos com AH/S, entendendo que a inclusão escolar precisa da efetivação de currículos adequados, para um aprendizado heterogêneo, e uma prática pedagógica flexível, com arranjos e adaptações específicas para as necessidades de cada aluno, que favoreçam uma aprendizagem que corresponda às suas expectativas, dando sentido a esses conhecimentos para a vida, onde tudo o que se aprende seja significativo em seu cotidiano, sendo um estágio de desenvolvimento, o que difere é a maneira e a rapidez que as estruturas cognitivas organizam-se nas tentativas de entender o mundo e se ambientar a ele.

Pode-se entrar em uma discussão sobre as variações que ocorrem nos indivíduos com AH/S, sendo que a diferença está no modo e no ritmo da composição de suas estruturas cognitivas. Segundo Stemberg (2000 *apud* SIMONETTI, 2007, p.2):

Para compreender habilidades devemos pensar não só em termos de Quociente intelectual, mas também de inteligência exitosa. Esta é a habilidade intencional para adaptar-se a diferentes ambientes configurá-los e

selecioná-los. Postula que as pessoas inteligentes conhecem suas próprias forças e compensam suas fraquezas. A partir de sua teoria triárquica da inteligência (tri – três; árquica – governada) deriva uma concepção plural de superdotação e formula um modelo pentagonal o qual considera que esta deve ter um conjunto de cinco características: excelência, raridade, produtividade, demonstratividade e valor.

Pessoas com AH/S compreendem o mundo e, a partir disso, tentam geralmente transformá-lo. Elas se percebem diferentes e sempre procuram desenvolver seu potencial. Isso dependerá do estímulo que recebem ao seu redor, sendo assim é de grande importância identificá-las e encorajá-las em seu processo de desenvolvimento.

Para Renzulli (2014a), a concepção da superdotação no Modelo dos Três Anéis é uma teoria que busca esclarecer as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva e a dimensão acadêmica, dividindo-se, segundo o autor anteriormente mencionado, em dois tipos de superdotação, quais sejam: a superdotação acadêmica e a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação acadêmica ou escolar é o tipo mais facilmente mensurável em testes de QI, ou outros testes de habilidades cognitivas, e, por esse motivo, segundo Renzulli (2014a) são, também, os mais frequentemente selecionados para a participação em programas especiais. Tal fato ocorre em razão das aptidões mais valorizadas nas situações tradicionais de aprendizagem escolar e são exatamente as habilidades mais demonstradas nos testes psicométricos. Assim, pesquisas e estudos desenvolvidos pelo referido autor, ao longo de algumas décadas, têm revelado que a superdotação acadêmica existe em vários níveis, podendo ser identificáveis por técnicas de avaliações padronizadas.

Já a superdotação criativo-produtiva, que segundo Renzulli (2014a) é aquela que se destaca em pessoas que de algum modo são capazes de modificar a nossa cultura, uma vez que implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais, cuja ênfase é dada no uso e aplicação da informação, ou conteúdo, e nos processos de pensamento de maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais, ou seja, está ligada a um tipo de criatividade que se apresenta em indivíduos cujas ideias e seu trabalho terão impacto real nos outros, causando sensíveis mudanças.

É necessário que se faça, então, a observação sistemática dos indicadores e como se determinam AH/S. De acordo com Renzulli, alguns traços constituem as altas habilidades e superdotação, usando como definição de comportamento:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de

criatividade. 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).

Renzulli (1986) em seu Modelo dos Três anéis considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de características:

- **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 em 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.

O referido autor propõe um esquema chamado de "Círculo dos Três Anéis", que demonstra o conceito, conforme a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Círculo dos três anéis



Fonte: Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina, 2011.

A superdotação raramente pode ser medida nos processos formais de avaliação escolar homogênea, uma vez 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. Nem sempre a superdotação é identificada na escola, visto que os interesses e habilidades raramente estão contemplados no currículo escolar. (FREITAS; PÉREZ, 2010).

Os alunos com AH/S podem ser identificados, por várias pessoas na escola (pedagogos, professores do atendimento especializado e professores da sala de aula comum), sendo que estes devem estar capacitados e comprometidos com a observação e a indicação destes alunos.

A identificação de alunos com AH/S tem passado por diferentes fases, sendo que há alguns anos os testes da inteligência eram os mais usados nesses processos dos alunos com altas habilidades/superdotação. Nos dias de hoje, são inúmeras as maneiras de se chegar a estes alunos, por meio de um olhar multidimensional da inteligência, tendo várias estratégias e podendo utilizar diferentes instrumentos de identificação e avaliação. Virgolim (2007, p.58) afirma que:

Há muitas estratégias para identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação.

Ao professor cabe a missão de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem, encorajando os alunos a desenvolverem seus talentos em potencial, para que assim efetive-se a sua permanência na escola. Mas, para isso, é fundamental e necessário que esse professor esteja capacitado e bem preparado, com contínuas formações para propiciar uma excelência em seu atendimento, considerando as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, habilidades e competências. A identificação de alunos com AH/S é um aspecto que tem chamado a atenção, inicialmente, porque envolve o conhecimento de indicadores de características individuais tendo em vista possibilitar que cada pessoa possa expressar suas contribuições para a sociedade, e no caso destes indivíduos, podendo deixar contribuições significativas na sua realidade.

A identificação de alunos com AH/S é um grande desafio na realidade das escolas ribeirinhas da Amazônia por conta das inúmeras dificuldades estruturais, administrativas e pedagógicas, principalmente por apresentar classes multisseriadas, entre outras colocações que são feitas neste sentido, que normalmente vem imbricada por inúmeros mitos que advém no processo de identificação desses alunos. A identificação permite que estes alunos recebam um atendimento que contemplem suas reais necessidades e interesses, para que possam estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade.

Ao contrário do que se está estigmatizado, elas não aprendem sozinhas, necessitam de mecanismos, de auxílio e recursos para que se desenvolvam juntamente ao estímulo para

aprimorar sua criatividade. Além disso, o educador deve ter a visão de que não é somente no âmbito cognitivo educacional que estas crianças se destacam, pois cada ser humano tem sua unicidade que deve ser explorada e desenvolvida. É um trabalho que exige comprometimento e contato com o outro, uma tarefa contínua que com dedicação sustentam resultados significativos na vida destas pessoas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, o AEE caracteriza-se em um conjunto de atividades, visando atender as especificidades educacionais de tais estudantes, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades.

Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, incluindo todas as modalidades da educação básica à superior. Tal política disponibiliza o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os recursos próprios desse atendimento, orientando os alunos e professores quanto à utilização dos mesmos nas turmas comuns do ensino regular.

Os documentos oficiais como, por exemplo, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), fazem menção para os alunos com AH/S que fazem parte do PAEE, propõem uma reorganização do ensino, possibilitando uma melhor valorização das especificidades dos alunos, para que sua escolarização seja adequada, de forma qualitativa e promova o desenvolvimento do indivíduo. Conforme explicitado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), o aluno com AH/S tem direito ao AEE para a suplementação ou aceleração dos conteúdos a serem ensinados na sala de aula.

Cabe ao professor que for trabalhar com este alunado procurar sempre inovar em suas práticas pedagógicas e desenvolver atividades que interessem aos alunos, que os motive e desafie. Para tanto, é importante que o profissional atue de forma crítica, buscando dar a seus alunos uma educação de qualidade, que contemple as necessidades, facilidades e dificuldades de todos.

Nessa perspectiva, os alunos com AH/S precisam estar inseridos em práticas pedagógicas que atendam às suas reais necessidades educacionais, para que realmente tenham

um melhor desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, viabilizando uma educação para todos que precisa considerar as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades significativas de aprendizagem conforme as habilidades, as preferências, os interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades de seus alunos.

Dessa forma, é imprescindível que os docentes e todos os outros profissionais da educação conheçam as características marcantes destes alunos, a partir da identificação a fim de que possam elaborar estratégias de ensino que contemplem suas necessidades e promovam uma educação de qualidade.

Para que a dimensão da individualidade não seja perdida, é preciso que as diferenças sejam consideradas e respeitadas, requer conhecimentos por parte do professor. No que se refere ao aluno com AH/S, é necessário conhecer as características que apresentam o processo de identificação, as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas, as principais formas de atenção educacional, entre outros. Na ausência de tais conhecimentos, esses estudantes ficam despercebidos e suas necessidades são negligenciadas.

O aluno com AH/S compreende um contingente bastante amplo e complexo. Neste estudo o foco principal é investigar como está ocorrendo a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação a partir da prática pedagógica do professor e dos pressupostos legais que dão suporte à Educação Especial no Brasil, considerando uma demanda específica que são alunos de comunidades ribeirinhas.

Dentro do estudo proposto, cabe relatar o contexto da educação ribeirinha, que é o *locus* dessa pesquisa na qual se torna pertinente essa discussão que envolve movimentos sociais e sindicais, educadores e pesquisadores e, principalmente, os povos ribeirinhos sobre a necessidade e urgência de uma educação escolar que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local,

1.4 PESQUISA SOBRE ESTUDOS ENVOLVENDO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Com o objetivo de apontar a produção recente sobre a temática aqui investigada, realizou-se um levantamento de pesquisas envolvendo AH/S e Educação no Campo a partir da busca eletrônica em banco de dissertações e teses nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas revistas de Educação Especial de Santa Maria, revista Brasileira de Educação Especial, em trabalhos nos congressos de Educação Especial, especificamente no Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar e a Jornada de Educação Especial de Marília da UNESP sobre esse tema.

A busca foi realizada nos artigos científicos, dissertações e teses, publicadas entre 2006 e 2016.

A busca inicial deu-se a partir da temática altas habilidades/superdotação e Educação no Campo, com a definição nesse período das publicações e com a análise dos títulos e resumos, a fim de se verificar se estavam relacionados aos descritores. Após seleção, foi encontrada apenas uma publicação, sendo 01 monografia da Universidade Federal de Santa Maria do Centro de Educação, referente ao curso de Educação Especial em forma de Trabalho de Conclusão de Curso de 2014 intitulado: “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas do Campo: Como nossos professores nos descrevem?”. O trabalho foi desenvolvido pela Acadêmica: Debora Silvana Vaz Soares sob a Orientação da professora: Tatiane Negrini; apresenta-se com o seguinte Problema de pesquisa: Qual a representação dos professores sobre alunos com AH/S, quando este sujeito é do campo? Quais características estes alunos podem apresentar quando se trata em AH/S na Educação do Campo?

Os objetivos da pesquisa visou compreender as representações que são elaboradas e apresentadas pelos professores da escola acerca das Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), bem como referi-las no contexto campesino, com a caracterização dos sujeitos com AH/S pela visão dos educadores, assim como investigar suas opiniões sobre a incidência destes alunos em escolas do campo. A metodologia do referido estudo apresentou que a investigação ocorreu em uma escola estadual do campo, que se localizava em um assentamento na cidade de Júlio de Castilhos - RS.

As autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com quatro professores e um membro da coordenação da escola – no caso o diretor. A pesquisa é tida como qualitativa, sendo caracterizada como um estudo de caso. Adotou o Referencial Teórico da Educação do Campo baseada em uma educação que valorize a terra, os saberes dos camponeses, a educação do campo tem como objetivo uma educação que seja adequada às necessidades e às realidades desta população, levando em consideração a aprendizagem dos alunos dentro de um processo diferenciado de ensino que se ajuste aos educandos.

O aluno com AH/S em alguns momentos fica à margem da realidade da Educação Especial. Segundo as autoras as dificuldades de identificação do aluno com AH/S na escola, não é diferente na escola do campo. Algumas de suas características podem levar estes alunos a serem tachados como “alunos problema”. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 17).

O referido estudo apresentou alguns dados tais como: Não há como identificar o perfil do aluno com AH/S no campo sem observar os mitos que profissionais da Educação do Campo trazem consigo. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação Quem são? obtiveram as seguintes respostas dos professores - P2: *“Olha um que se destaque perante os demais né, eu acredito. Ou em uma ou em várias áreas né (...)”* e P5: *“Mas teoricamente, pra mim, seria uma criança assim, que tem uma facilidade enorme de raciocínio de compreensão que consiga por iniciativa própria pensar soluções, pensar atividades, ações né”. Eu imagino isso né, porque eu ainda não tive contato com uma criança assim.”*

De acordo com a Presença dos mitos o P4 respondeu: *“Seria aquele aluno que não teria dificuldade nenhuma, mas daí não sei te dizer. Na verdade, assim, como vou te dizer, eu acho que cada educando tem suas habilidades, ou tem mais facilidade em algumas coisas, pra mim esse aluno (AH/SD) não teria dificuldade nenhuma.”* P5: *“Não serve pra nada, ele tem outros interesses, outras expectativas, outras coisas que ele gostaria de vê, de conhecer, de fazer. E a escola não proporciona isso, então ele acaba não gostando da escola. É aquele que pra ele é uma dificuldade de frequentar a escola (...). Mas assim, parte desse princípio que não precise muito de orientação do professor que ele acabe por conta própria fazendo as coisas, tomando iniciativa.”*

Segundo o P1: *“Mas já a gente tem vários alunos assim que, inclusive alunos inclusive meninas que faz um trabalho de linha de frente assim no movimento, trabalhos de cooperativa de coisas assim.”* Das características do sujeito com altas habilidades no campo: o professor P2 respondeu: *“Tem alguns que dão aula de como é o procedimento, quais são as higiênes, quais são os cuidados com os animais. E outros que no caso que sabe de planta, de colheita”* Já o P5: *“Eu acho que nesse conhecimento da natureza, porque é a vida deles, porque ali eles às vezes têm mais conhecimento que os próprios professores na sala de aula sobre algumas questões da natureza, da vida, da relação com o ser humano, com a natureza de conhecer os processos da natureza.”* P3: *“Mas não sei nem te dizer. Como a gente tem só aluno mau, nem passa pela cabeça que exista um negocio desse né. Ter um aluno superdotado, a gente não conhece, se um dia tivesse aí a gente ia perceber. Mas acho que não sei nem que jeito seria.”* P5: *“Em relação as lutas pelo movimento é relativo, depende muito da família, do meio que ele vive, até da própria escola.”* A escola do campo encontra grandes dificuldades para a conceitualização e identificação de seus alunos com AH/S.

O resumo do estudo identificou a presença de conhecimentos iniciais sobre o assunto, mas a descrença nas próprias capacidades que o aluno do campo possui. Ocorre uma forte influência dos mitos na caracterização do aluno com AH/S, tornando mais difícil a identificação destes alunos.

As Considerações Finais deste trabalho de conclusão de curso relata que o campo como um cenário rico em estímulos, pode ser um local eminente para o trabalho com as habilidades apresentadas por estes sujeitos. Necessita-se identificar e realizar um trabalho coletivo entre profissionais qualificados na área de Educação Especial e da Educação do Campo. Tais realidades precisam coexistir, fazendo com que as características de cada uma das áreas fundam-se em um trabalho que se torne realmente válido, estimulador e condutor de novos saberes ao aluno com AH/S.

Após a leitura e análise da referida pesquisa, pode-se inferir que as discussões sobre a Educação no Campo e Altas Habilidades/Superdotação durante todo esse tempo de descobertas teve muitos talentos que foram perdidos, desestimulados e encobertos. Tornam-se então, pertinentes e fundamentais novos estudos como forma de contribuir para um correto atendimento a tais alunos. Altas Habilidades/Superdotação ainda é uma temática desconhecida por muitos professores da Educação do Campo, sendo importante destacar que o ensino deve atentar para a necessidade de todos os alunos, incluindo aquele que aprende mais facilmente em uma área.

O aluno com AH/S na Educação no Campo tem direito ao apoio da Educação Especial bem como aquele que apresenta deficiências. Tais alunos também precisam ter suas necessidades especiais atendidas para desenvolver ao máximo suas potencialidades.

A partir deste estudo, considera-se que o professor para reconhecer a capacidade em uma criança da Educação no Campo, deve estar preparado, ser orientado e ter o conhecimento sobre AH/S. Neste sentido, em qualquer situação, o foco é no que o aluno consistentemente faz bem, notavelmente melhor que a maioria dos pares de idade.

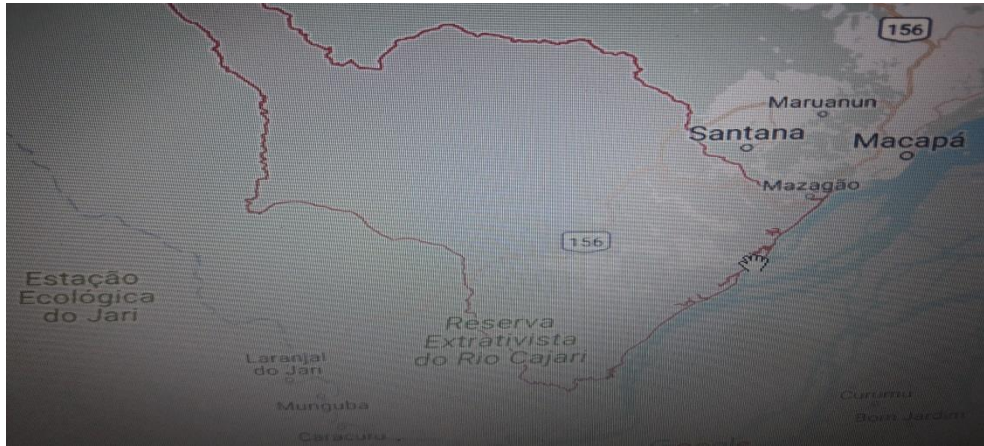
Diante dos desafios que envolvem a Educação do Campo e a Educação Especial neste contexto, especialmente o atendimento às necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação, este estudo se propôs a analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma Escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá.

1.5 O MUNICÍPIO ESTUDADO: História e atualidade

É nessa localidade, com uma história rica e marcada por peculiaridades que se desenvolve a pesquisa. Mazagão foi criado pela Lei nº 226, em 28 de novembro de 1890. Com três distritos: Mazagão, Carvão e Mazagão Velho, localizado na região sul do Amapá, foi implantado oficialmente em 15 de novembro de 1915. A sede do município Mazagão Novo fica acerca de 30 quilômetros da capital e concentra grande parte da população,

estimada em 20.387 habitantes. A área é de 13.294,778 km² (BRASIL, 2017). A foto a seguir tem a localização do município em questão.

Foto 9: Localização do Município de Mazagão



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Seus limites são os municípios de Pedra Branca do Amapari e Porto Grande a norte, Santana a nordeste, Vitória do Jari a sul e Laranjal do Jari a oeste é parte da Amazônia Amapaense é um dos dezesseis municípios e está localizado ao sul do estado do Amapá na região norte. Ao tratar do processo de formação dessa população, deve-se ressaltar que o Município de Mazagão é uma comunidade ribeirinha da Amazônia, por meio dos dados históricos que permitiram compreender a conformação populacional mais antiga dessa cidade e, em particular, do sistema ribeirinho deste município, pela bacia do rio Mazagão (RABELO, 2005).

No passado, o rio Mazagão recebia o nome de rio Mutuacá. Ele foi escolhido por Mendonça Furtado – primeiro Governador do Grão-Pará e Maranhão – para adensar a presença portuguesa na parte Norte da Amazônia. Tendo com referência o trabalho de Vidal (2007), a colonização do município de Mazagão começou no século XVIII, no período em que a Coroa Portuguesa lutava para manter seu controle sobre os territórios amazônicos na porção Norte.

Reiterando os dados da estrutura e organização das escolas ribeirinhas, mas especificamente, há: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (BRASIL, 2014) o índice de analfabetismo da população no Município de Mazagão acima de 15 anos no referido município foi de 33,7%. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (BRASIL, 2016).

Os dados da análise situacional do Plano Municipal de Educação do Município de Mazagão - PME 2016 indicam que a escolaridade média da população da área urbana de 18 a 29 anos é de 4,8 e da rural, na mesma faixa etária, é de 3,6. Dessa forma, através desse panorama, ainda ocorre um distanciamento das políticas educacionais que não chegam aos jovens e adultos do respectivo município pesquisado e conseqüentemente compromete seu processo de escolarização. “Além de que o ensino fundamental é direito público subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2016).

A ausência do Estado e do Município nas escolas ribeirinhas deixam a população à margem dos direitos legalmente garantidos no art. 37, parágrafo 1º da nova LDBEN: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 2016, p. 4).

Tais programas deverão estar baseados em propostas pedagógicas que levem em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho; desta forma, responderão à realidade dessa população. Consta, no Plano Municipal de Educação 2016 do município de Mazagão - PME, que se compromete com a meta que será o atendimento de toda demanda do ensino fundamental: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 50% (cinquenta) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Conforme os dados explicitados no quadro a seguir pela SEED/PMMz o município apresenta a seguinte distorção idade/série.

Tabela 1 - Distorção idade/série no ensino fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL	NUMERO DE ALUNOS	DISTORÇÃO IDADE SÉRIE
Anos Iniciais	511	51,9%
Anos Finais	730	68,3%

Fonte: SEED/PMMz (Mazagão, 2016).

No município é elevado o índice de alunos com distorção idade-série, que ocorre quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. Cabe citar aqui alguns dados da Secretaria de Estado da Educação/Prefeitura Municipal de Mazagão - SEED/PMMz (MAZAGÃO, 2016) quanto ao número de matrícula da Educação do Campo que informam a existência de 95 escolas no Ensino Fundamental, sendo

05 localizadas na sede do município (Mazagão Novo) e que o Ensino Fundamental, no ano letivo de 2016, teve 1.241 matrículas confirmadas sendo que 248 foram registradas na Educação do Campo ou Zona Ribeirinha do município, tratando-se da identificação e matrícula de Alunos com AH/S em escolas Ribeirinhas do Município de Mazagão foi encontrada apenas a matrícula de um aluno na rede pública municipal.

As pesquisas retratam, que os principais motivos tanto da evasão como da distorção idade-série nas áreas rurais ribeirinhas estão relacionados ao trabalho de extração de madeira, corte de palmito, coleta do açaí, pesca, roça entre outras atividades econômicas (HAGE, 2013). Quanto ao trabalho e rendimento o município apresenta a seguinte situação:

Em 2015, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 4.4%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 9 de 16 e 15 de 16, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1987 de 5570 e 5330 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 48.2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 4 de 16 dentre as cidades do estado e na posição 1702 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (BRASIL, 2016)

Dessa forma os dados apresentados anteriormente são preocupantes e mostram uma realidade educacional em colapso que, entre suas inúmeras problemáticas, a falta de apoio do poder público tanto estadual quanto municipal reflete-se principalmente no repasse de recursos públicos para essas escolas ribeirinhas do Município pesquisado, tornando-se agravante o quadro da Educação.

A partir do próximo capítulo os caminhos da pesquisa que reitera a importância da pesquisa no universo pesquisado demonstrando o contexto do estudo e suas especificidades na população ribeirinha da Amazônia. O método em questão da pesquisa, as interfaces dos procedimentos éticos onde a pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética, e os processos dentre seus sujeitos, participantes, instrumentos de pesquisa e a forma de análise de dados da pesquisa.

CAP. 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 CONTEXTO DO ESTUDO

Investigar a Amazônia é um desafio, devido ao vasto território que a compõe e a diversidade étnica e cultural que a caracteriza. A vastidão geográfica e os aspectos multiculturais das populações que habitam a região fazem com que a Amazônia não seja concebida como unívoca, mas sim como espaço pluralizado e multicultural.

Nesses espaços, a população, que é diversificada, constrói e reconstrói cotidianamente a vida na Amazônia. Neste trabalho, investiga-se a Amazônia ribeirinha, na qual o rio e a mata têm um papel preponderante nos aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos dos povos que habitam esta região.

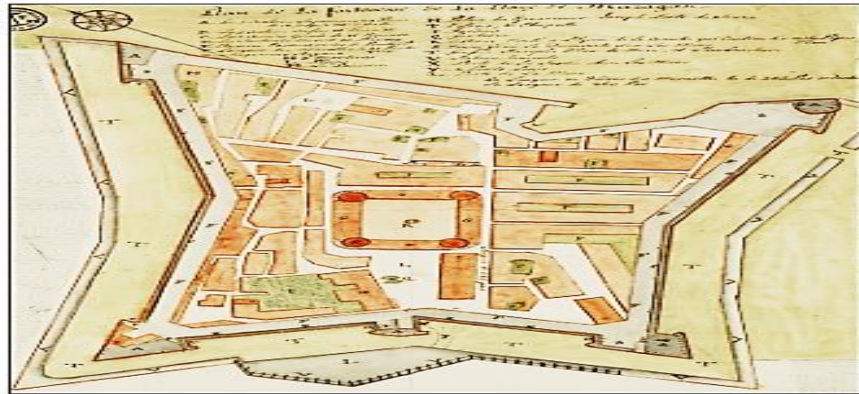
Nesse caso a cidade que atravessou o Atlântico (VIDAL, 2007), a Mazagão, teve o seu primeiro capítulo escrito ainda no início do século XVI (1514), quando na África setentrional fora ocupada pelos portugueses por meio de batalhas históricas contra os Mouros.

A Mazagão africana teve a sua história marcada por guerras e crises ocorridas entre os séculos XVI e XVIII (1514-1769). Uma cidade que sobreviveu a várias investidas dos árabes não conseguiu suportar a crise econômica que Portugal atravessou no século XVIII, fora abandonada pelos portugueses e teve as suas famílias e escravos transferidos para o Brasil (1769). Para Assunção (2009) a Mazagão Africana gozava de uma localização estratégica para a exploração das conquistas marítimas portuguesas. O núcleo passou a ser conhecido por Mazagão, em berbere “água do céu”, devido à existência de poços destinados a recolher a água da chuva.

Ainda para Assunção (2009) fora construída uma fortaleza no litoral, de formato retangular, sendo seu objetivo principal a defesa do território. Na parte interna construíram-se algumas casas para os moradores e um presídio. A ideia era que a fortificação fosse permanente e, por decorrência, exigiu de seus construtores conhecimentos básicos de geometria aplicada ao terreno, fruto da experiência tratadista do Renascimento.

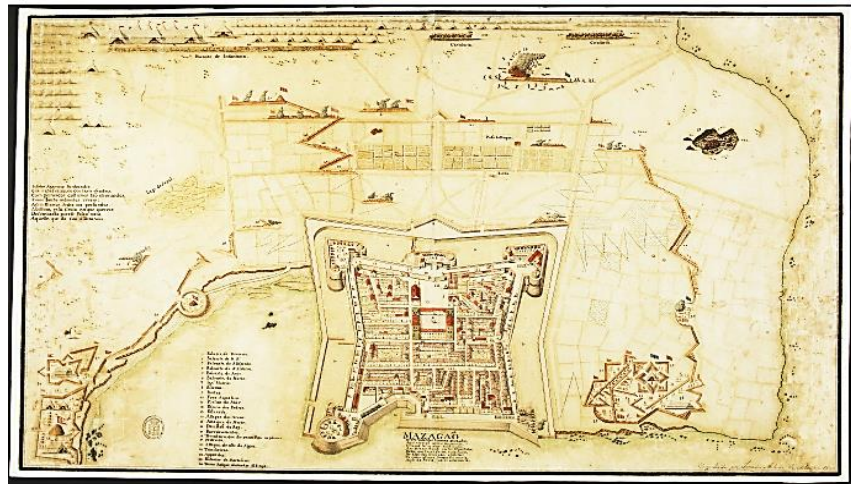
Na parte externa foram abertos fossos profundos para isolar e proteger ainda mais a fortaleza. A proximidade do litoral garantia o embarque e desembarque de mercadorias e pessoas, sem grandes sobressaltos, conforme o movimento das marés. Enquanto barreira física, as muralhas acompanhavam a topografia do local e nas áreas livres é que a vida social ganhava contornos, numa verdadeira ilha cristã fincada em um mar muçulmano. De forma direta, a fortificação deveria proteger e delimitar o poder lusitano na costa marroquina, a partir de uma unidade volumétrica e do território do seu entorno. (ver figura 2 e 3).

Figura 2. Plano da Fortaleza de Mazagão na África



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:El_Jadida_cistern.jpg

Figura 3. Planta de Mazagão por Inácio António da Silva, em 1802.



Fonte: <http://www.portugalweb.net/portugalnomundo/africa/marrocos/mazagao.asp>

Esta estrutura de defesa não impediu os ataques dos mouros. No decorrer do século XVI, ocorreram várias investidas contra Mazagão que representava, aos olhos dos muçulmanos, uma grande afronta. A fortaleza foi cercada por reiteradas vezes e resistiu bravamente aos inimigos, dando ensejo ao surgimento de uma lenda que enaltecia a indestrutível força de Mazagão. No imaginário social a aguerrida luta entre cristãos e muçulmanos seria celebrada pela população como uma forma de lembrar o vigor dos católicos na defesa do seu território. A exaltação do feito heroico ganharia difusão ampla sem, contudo, significar tranquilidade para Portugal.

Defender Mazagão implicava verbas elevadas e, naquele momento, era preferível investir na defesa das terras americanas. Os encargos com a defesa de Mazagão eram elevados e o quadro que se apresentava naquele momento apontava para a conveniência de se defender

as terras americanas, onde a exploração aurífera constituía a base de captação de recursos da coroa portuguesa.

Na década de 1760, a crise tornou-se mais intensa na medida em que os recursos vindos de Lisboa eram exíguos. Além disso, o confronto com os mouros se intensificou, ameaçando os moradores da região, que reivindicavam constantemente ao monarca mais recurso para a garantia da sobrevivência e mais equipamentos militares para se defenderem.

Faltavam materiais para reparar as fortificações, os alimentos disponíveis eram insuficientes e às vezes já chegavam deteriorados. A fome era uma constante, a epidemia avançava e o futuro era incerto.

Em face das condições do momento, Sebastião José de Carvalho e Melo analisou a conjuntura geopolítica do império português, levando em consideração as ponderações do governador de Mazagão, Vasque da Cunha. Este nas suas missivas e relatórios salientava a penúria em que vivia a população sem possibilidade de melhorias e, aliado a este problema, havia muitos oficiais insubordinados devido ao atraso ou à falta do pagamento do soldo. Na verdade, Mazagão se tornara um fardo para a coroa portuguesa, representando pouco ou quase nada para o vasto império colonial lusitano (ASSUNÇÃO, 2009).

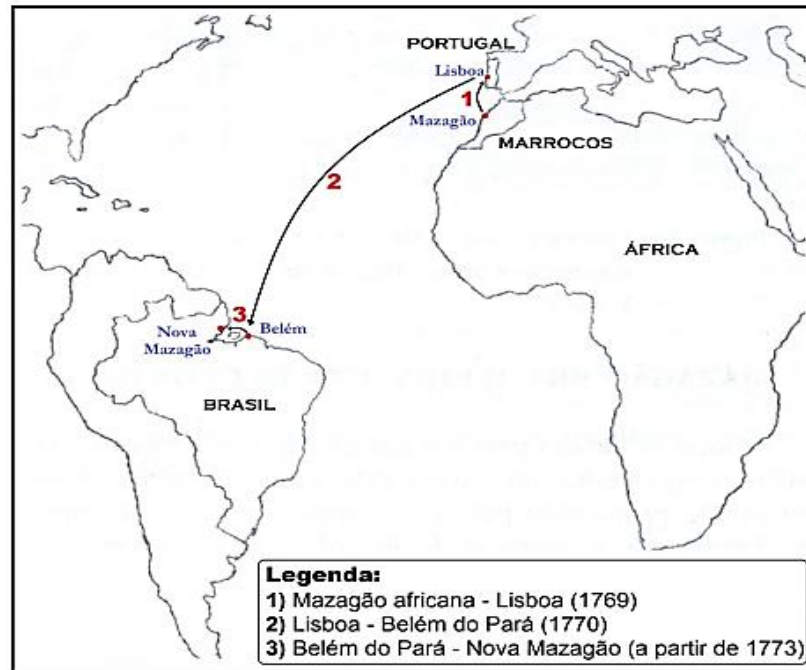
Não havia espaço que não estivesse cheio de recordações: uma pedra, a esquina de uma rua, um largo (...). Os Mazaganistas formavam um corpo com seus muros. Defendê-los era a sua razão de viver e de esperar. “Muitos deles não imaginavam qualquer destino fora dos muros da fortaleza.” (VIDAL, 2007, p. 42)

Para a Assunção (2009) a população de Mazagão composta de aproximadamente 2.000 pessoas que deixaram o litoral Marroquino, tendo como objetivo final seguir para uma nova terra. A cidade morria para renascer como fênix do outro lado do Atlântico.

A decisão do governo português de mudar a cidade de Mazagão para a América Portuguesa foi meticulosamente articulada. O projeto era transferir o “espírito da cidade” para onde os habitantes tivessem melhores condições de sobrevivência, não deixando de servir aos interesses da monarquia lusitana (ASSUNÇÃO, 2009).

Entre março e outubro de 1769, os Mazaganistas viveram momentos de incerteza. A retirada de Mazagão levou os seus habitantes para Lisboa, numa viagem que durou aproximadamente 11 dias. Entre os dias 21 e 24 de março, as 14 embarcações ancoraram no rio Tejo. Sebastião José de Carvalho e Melo já havia definido qual seria o destino desses vassallos. A intenção da coroa portuguesa era transportar todas as famílias para a América Portuguesa, provendo-as dos recursos necessários para que se acomodassem na região adjacente a Belém do Pará. (Ver figura 4 a seguir).

Figura 4 - Viagem dos Mazaganenses



Fonte: <http://urban.iscte.pt>.

Conforme o levantamento feito por Laurent Vidal, a partir da relação dos Mazaganistas que chegaram a Lisboa, 469 famílias teriam deixado Mazagão, o que perfazia um total de 2092 pessoas (VIDAL, 2007). Isto exigia esforços para manter a transferência desse grupo e sua instalação na Amazônia.

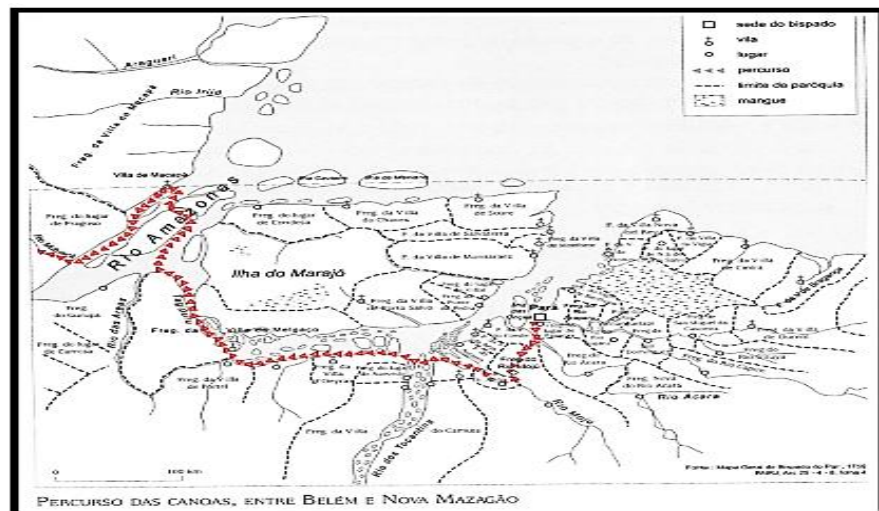
As condições sobre as acomodações que estas pessoas tiveram em Portugal não são claras. Aqueles que possuíssem familiares em Lisboa tiveram que contar com o apoio dos parentes. Os demais ficaram ao encargo da coroa que lhes garantia os recursos para o jantar e a ceia.

A Vila Nova de Mazagão foi criada oficialmente em 23 de janeiro de 1770 tendo como característica os traços de uma cidade colonial. As cartas régias eram os instrumentos que autorizavam a fundação das vilas, definindo os modos de construir e edificar. As ordenações Filipinas já previam regras de marcação de ruas e praças definindo um ordenamento do espaço.

Conforme observa Teixeira e Valla (2009), a fundação de vilas e cidades fazia parte do processo de colonização, pois o “projeto urbanizador era um componente fundamental do projeto de ocupação efetiva do território, que os conflitos com outras potências colonizadoras exigiam”. A fundação de vila implicava tomar posse do território, era o estabelecimento da soberania sobre um território.

Em 1770 chegaram a Belém – Brasil, as primeiras 340 famílias que deixaram a velha Mazagão, no Marrocos. Deveriam demorar-se pouco tempo em Belém. Parte destas famílias iria constituir a Nova Mazagão, um povoado que a coroa portuguesa mandara o Governador do Grão Pará, Governador Ataíde Teíve, construir às margens do rio Mutuacá. Uma vila planejada, composta de muitas quadras que se distribuíam nas terras firmes às margens do rio que a partir de então recebeu o nome da vila, Rio Mazagão. (Ver figura 5).

Figura 5: Percurso das canoas entre Belém e a Nova Vila de Mazagão



Fonte: <http://www.portugalweb.net/portugalnomundo/africa/marrocos/mazagao.asp>.

Também em 1770 (23 de janeiro) as obras da vila já haviam sido iniciadas. Mas, na realidade, os trabalhos não correram tão céleres quanto seria da conveniência da Coroa. Todos os serviços preliminares de desmatamento, limpeza e preparação do terreno certamente consumiram um bom tempo. O projeto para a fundação de Vila Nova de Mazagão foi “desenhado sobre o povoado já existente”, e previa a construção de mais de 500 casas. Da povoação indígena, apenas a igreja foi considerada no plano de Sambucetti. As pequenas quadras do povoado não foram integradas ao projeto, bem mais ambicioso, da Nova Mazagão.

Havia ainda a questão de aquisição e transporte de material. Embora grande parte do material utilizado pudesse ser obtida nos arredores, como a palha do buçu, para cobrir as casas, ou o barro para a taipa, possivelmente as pedras para a construção da matriz e talvez de algumas das casas e, sobretudo a cal, teriam que vir de longe. (Ver figura 6 a seguir).

Figura 6 - Plano de Nova Mazagão (Domingos Sambucetti - 1769).



Fonte: <http://www.flickr.com/photos/39404234@N00/409761122/>

No início de 1773, as primeiras 56 casas já estavam concluídas; outras 36 já construídas faltavam ser caiadas; 25 casas também já levantadas careciam ainda de reboco e caiação; outras 17 haviam sido principiadas. No final de 1773, 176 famílias, já haviam sido transferidas para a nova vila que se fundara, especialmente para recebê-los: a Nova Mazagão, como ficou conhecida até 1880. Naquele ano, entre 4 de agosto e 4 de setembro, o governador João Pereira Caldas realizou uma visita às vilas de Macapá, Vila Vistosa da Madre de Deus e Nova Mazagão.

Nova Mazagão prosperou, tornando-se uma das grandes produtoras da região. Seus produtos comercializados e transportados através do rio iam abastecer Belém. As epidemias que no século XIX assolaram várias vilas e povoados no Brasil, não pouparam Nova Mazagão. Em 1871 dezenas de pessoas morreram de cólera. Boa parte da população migrou. Embora a epidemia tivesse sido controlada a partir de meados de 1882 muito dos sobreviventes, traumatizados com as mortes, transferiram-se definitivamente para outros locais.

No decorrer dos anos, poucos moradores permanecem no local. O foro de vila daquela que fora a Nova Mazagão desaparecera com a maior parte da população; a antiga vila praticamente desapareceu. Conta-se que na maioria negros. Posteriormente, com a constituição do município de Mazagão implantou-se sua sede, uma nova cidade, a cerca de 20 km de distância da antiga vila. Tão distante no tempo se estava de Mazagão de Marrocos, que

a vila formada no século XVIII passou a ser referida como Mazagão Velho. Dentro desse contexto da região Amazônica a população de Mazagão faz parte da realidade ribeirinha.

A pluralidade é a principal característica da Amazônia. A diversidade e a complexidade do seu território são tão vastas que, para falarmos sobre ela, é preciso estar no seu interior para identificar qual é a Amazônia a que estamos nos referindo, no caso desta pesquisa será a Amazônia Amapaense ribeirinha (ALMEIDA, 2016).

Foto 10: Comunidade Ribeirinha da Amazônia em Balneário



Fonte:<<https://novaescola.org.br/conteudo/3571/a-escola-e-a-vida-nos-rios-do-amazonas>>
blogspot.com/ehilxvzx97e/s1600-h/mapa+marajoando.jpg. Acesso 30 de abril de 2017.

Para os habitantes dessa região Amazônica, vivencia-se a natureza dos rios e igarapés de forma cotidiana na íntima relação do ribeirinho e seu modo de vida.

Dessa forma investigou-se na Amazônia Amapaense ribeirinha, particularmente no Município de Mazagão no Estado do Amapá, a realidade escolar no sentido mais regionalizado da sua cotidianidade, analisando por meio da pesquisa como tem se dado a escolarização de aluno com AH/S em escolas ribeirinhas, tendo como proposta trazer para essa questão, contribuições teóricas e práticas significativas para o processo de inclusão de alunos ribeirinhos.

A educação inclusiva é um desafio debatido nessas últimas décadas, em que a inclusão tornou-se um ideal na escola brasileira. Na Amazônia, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, (BRASIL, 2013) cerca de 70% das escolas situadas no campo são ribeirinhas. No Estado do Amapá, um dos mais preservados do Brasil, esse percentual equivale a 80%.

Os ribeirinhos são populações tradicionais da Amazônia, habitam as margens dos rios e têm uma relação dinâmica com a natureza, vivem da diversificação da produção em que

ocorre a contribuição da agricultura, criação de gado, extrativismo, pesca e a cultura de autoconsumo e autossobrevivência.

No tocante às contribuições práticas, essas novas descobertas poderão subsidiar mudança na prática docente, bem como sugerir melhorias na estrutura física e no projeto político pedagógico da escola e também contribuir de maneira científica com o meio acadêmico.

A escola pesquisada localiza-se no Município de Mazagão em região ribeirinha do Estado do Amapá-AP. Sua história está intrinsecamente relacionada com a própria instalação do Estado português em sua administração no Brasil Colônia. O Estado português desenvolveu sua política de colonização por intermédio da criação de núcleos de povoamento, com objetivo de garantir o monopólio comercial e o território conquistado na América.

A comunidade de Mazagão Velho abriga cerca de 340 habitantes na vila central e congrega mais 80 famílias de ribeirinhos dispersos ao longo do Rio Mazagão e seus igarapés na comunidade ribeirinha. O acesso a esta comunidade somente é possível através de barco. A escola funciona em um prédio comprado pela Prefeitura Municipal de Mazagão (PMMz) e adaptado para funcionar como escola. Trata-se de um prédio em madeira, atualmente coberto com telhas Brasilit (substituindo as folhas de palha, usadas anteriormente). Em 2016, a mesma funcionou apenas no período matutino e vespertino onde foram atendidos 32 alunos distribuídos conforme dados da secretaria escolar no quadro a seguir:

Tabela 02 – Composição das turmas da Escola Pesquisada

FUNDAMENTAL – I/EJA	ALUNOS
1º ANO	04
2º ANO	08
3º ANO*	07
4º ANO	05
5º ANO	05
3ª / 4ª ETAPA- Educação de jovens e adultos	03
* Turma do aluno com AH/S no 3º ano do ensino fundamental I	Total = 32

Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Já nos dados fornecidos por (BRASIL, 2015) através do censo escolar/INEP de 2015, encontramos o quantitativo de matrículas para alunos da Educação Especial no Município de Mazagão.

Tabela 03: Número de alunos da Educação Especial no município de Mazagão.

Cegueira	05
Baixa Visão	32
Surdez/ Def. Auditiva	69
Surdo Cegueira	4
Def. Física	87
Def. Mental/Intelectual	34
Altas Habilidades	01
Autismo	10

Fonte: Elaboração própria por base nos Microdados da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Mas tal quadro apresentado anteriormente exemplifica a complexidade do PAEE atendido no Município de Mazagão, daí então focalizaremos na escola pesquisada continuando com a caracterização da escola, a água provém de rio ou córrego, energia elétrica da rede pública, esgoto sanitário por fossa e a destinação do lixo é a queima. Tem na sua estrutura física cozinha, refeitório, 02 salas de aula e pátio coberto. Os recursos materiais são: TV, aparelho de DVD e computador para uso administrativo. A escola conta com 12 funcionários e oferece alimentação escolar para os alunos. Tem as modalidades de ensino fundamental - I e EJA em classes multisseriadas e possui AEE. A seleção da instituição se deu com o critério de atender aluno com AH/S, incluído na sala de aula comum e atendido na sala do AEE.

A escola apresenta uma infraestrutura bem precária e antiga, que hoje não oferece conforto aos alunos, e todos os ambientes da escola são considerados pequenos como a sala de leitura juntamente com a de AEE. A escola está necessitando de reforma e ampliação para atender a demanda de alunos que são oriundos de várias localidades ao entorno de sua localização. A escola atende alunos ribeirinhos, devido a sua localização privilegiada, ou seja, próximo ao rio Mazagão e tem como sua mantenedora, no caso a Secretária de Estado da Educação.

Em relação ao grau de instrução da comunidade, vale destacar que os pais dos alunos, em sua maioria, possuem apenas o ensino fundamental incompleto, a outra parte é analfabeta, conforme dados da secretaria escolar. Destaca-se que muitos alunos são contemplados com

benefícios dos Programas Sociais, pouco se percebe a contribuição dos pais no tocante a aquisição de materiais básicos para auxiliar os alunos no desenvolvimento e aprendizagem, os recursos da Bolsa Família são utilizados para outros fins, assim sendo, a escola, mesmo com poucos recursos é quem viabiliza os materiais básicos utilizados pelos alunos em sala de aula.

A escola atende turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Também a unidade de ensino oferta a Educação Especial, em que através do Atendimento Educacional Especializado-AEE, a escola atende alunos com as seguintes características: um aluno D.I (Síndrome de Down); dois alunos com Deficiência Auditiva e um aluno com AH/S sujeito desta pesquisa.

A escola mostra-se integrada com a comunidade através de suas atividades escolares demonstrando uma preocupação com o processo de inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. A direção é compromissada com a escola e comunidade, o projeto político pedagógico da escola está em desenvolvimento com a comunidade escolar, demonstrando, por meio do documento que a base pedagógica da escola é crítica social dos conteúdos. Busca-se trabalhar os valores de uma educação campesina a partir da realidade ribeirinha durante o processo de aprendizagem do aluno, buscando enfrentar todas as mazelas da falta de estrutura física, administrativa e pedagógica.

A escola tem duas salas de aula, sendo que apenas uma é utilizada. Não há estante, nem possuem livros, carteiras velhas estão dispostas em fila, não há decoração nas paredes, brinquedos, cartazes, nem mesinha entre outros. Há uma mesa de professor, não existe central de ar, nem ventiladores, a iluminação é inadequada e, ainda caracterizando a sala de aula, há janelas em forma de venezianas que são antigas e quebradas e um armário na sala de aula e outro que fica na sala da direção. Há um único mural de informações que serve para quadro de aniversariantes do mês.

2.2 MÉTODO

Diante deste contexto realizou-se a pesquisa partindo da seguinte questão problema: Como tem se dado a inclusão escolar do aluno com AH/S em uma escola ribeirinha da Amazônia Amapaense?

O estudo apresentou contribuições teóricas e práticas significativas para o processo de inclusão. As contribuições teóricas referem-se às novas descobertas que foram feitas a partir da investigação da prática pedagógica do professor e da estrutura física e pedagógica da escola para atender os alunos com AH/S.

A partir dessas considerações realizou-se uma investigação a respeito do processo de inclusão dos alunos com AH/S, partindo da concepção de educação inclusiva. O *locus* da pesquisa foi uma escola ribeirinha¹ pertencente ao sistema de ensino do município de Mazagão no Estado do Amapá.

O problema e os objetivos propostos para a pesquisa levaram-nos a desenvolver uma pesquisa de campo que se norteia por uma abordagem qualitativa. Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optou-se pelo Estudo de Caso, por compreender que atende aos objetivos definidos neste estudo, que visam saber como se efetiva, de fato, a inclusão escolar de alunos com AH/S no 3º ano do ensino fundamental I em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá.

A pesquisa qualitativa propicia o contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado. Esse tipo de Estudo ao ser definido caracteriza-se como Estudo de Caso. Na visão de Ludke e André (1986), “o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. [...] O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. O estudo de caso qualitativo possui, segundo André (2003, p. 18) as seguintes características: “desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Este tipo de pesquisa necessita de uma imersão no contexto.

A pesquisa qualitativa na abordagem do estudo de caso necessitou do contato direto por um período de tempo considerável para que se pudesse ter a vivência com o ambiente investigado. Nesse período o investigador aplicou técnicas necessárias para a produção de dados, considerando que Bogdan e Biklen (1994, p.48) nos afirmam que investigadores qualitativos “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser observadas no seu ambiente natural de ocorrência”.

2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética da UNESP via Plataforma Brasil com o Título: INCLUSÃO ESCOLAR? O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA da Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara. Através da CAAE: 56083816.8.0000.5400 com a Situação do Parecer: Aprovado. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE 1º, 2º, 3º, 4º

¹ Escolas situadas às margens de rios, lagos ou igarapés.

e 5º) em que constam todas as informações relacionadas à pesquisa e firmam o compromisso ético do estudo.

2.4 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram um professor da turma em que estuda o aluno com AH/S, o aluno com AH/S, o professor do AEE, o coordenador pedagógico e o diretor da escola. A pesquisa previa a participação dos pais do aluno com AH/S, mas os mesmos não concordaram em participar.

No quadro a seguir são apresentadas as características dos participantes da pesquisa.

Quadro 01: Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Tempo Magistério	Experiência com Classes Multisseriadas	Formação Educação Superior	Especialização
Diretor 01	02 anos	02 anos	Pedagogia	Ensino religioso
Coordenador 01	01 ano	01 ano	Pedagogia	Gestão Escolar
Professor C (sala comum)	02 anos	02 anos	Pedagogia	Metodologia da Língua Portuguesa
Professor AEE	06 anos	06 anos	Pedagogia	Não tem*
Aluno da pesquisa	Idade/ Sexo	Série/ano	Área/Identificação de AH/S	Área-Interesse do aluno
Pedro (nome fictício)**	08 anos/ Masculino	3º Ano do E.F	Lógica-matemática	Robótica

Fonte: Arquivo da Pesquisa/Dados coletados nas entrevistas.

As seguintes observações conforme os asteriscos: *O professor do AEE não possui especialização na área da Educação Especial que é comum nas escolas ribeirinhas da Amazônia em virtude da falta de profissionais. **O referido aluno foi avaliado e identificado em março de 2016 pelo Centro de Atividades de Alunos com AH/S em Macapá – AP, mas não consta no Censo Escolar/INEP da referida escola pesquisada (BRASIL, 2016).

Pensando na prática pedagógica voltada para o aluno com AH/S, cabe explicitar o diagnóstico do aluno com AH/S e aqui ressaltar que não tive acesso aos relatórios e às fichas de acompanhamento, nem de como foi descoberta a AH/S do aluno em questão, tão pouco de como está desenvolvendo-a. Em relação à sua identificação apenas foi relatado pelo professor

do AEE que, aproximadamente, em março de 2016, o aluno Pedro, por intermédio da família, foi levado aos profissionais do Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – CAAH/S, localizado em Macapá que utilizaram fichas de observação e identificação de alunos com Altas Habilidades e os Questionários de autonegação e nomeação pelos colegas (FREITAS; PÉREZ, 2012), o *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/superdotação (MARTINS; CHACON, 2016b).

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pesquisas qualitativas, conforme Alves-Mazzotti (2002, p.163) “são multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados”. Assim sendo, para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a observação *in loco* da prática pedagógica do professor da sala de aula regular e do AEE e a fotografia.

A entrevista semiestruturada é concebida por Laville e Dione (2000) como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais. Foram elaborados os roteiros para as entrevistas e submetidos à apreciação dos membros do GEPEEI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva – para validação técnica.

Além da aplicação dos roteiros de entrevistas, fizemos a observação por meio dos roteiros da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula e do atendimento educacional especializado da escola, com registro de diário de campo.

A observação, como assinala Triviños (1987), permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, à medida que o observador acompanha *in loco*, as experiências diárias dos sujeitos, por tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Alves-Mazzotti (2002, p. 164) elenca as vantagens atribuídas à observação enquanto técnica para produção de dados:

[...] a) permite checar na prática a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão; b) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; c) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Utilizou-se o registro fotográfico do contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica dos professores do aluno com AH/S. A fotografia produz um tipo de imagem que

serve muito bem como mediadora da realidade: uma forma de capturar os objetos e tornar desnecessária a sua presença. Por ela, é possível conhecer lugares ou pessoas sem sair do lugar. Aos olhos do observador torna-se o que mostra seu recorte: uma senhora sentada na varanda é a minha avó e não apenas uma imagem dela. Da mesma forma, quando uma pessoa mostra suas fotos afirma sem titubear: “esta sou eu”, como se fosse a própria pessoa.

Para a realização da pesquisa, que se motivou pela preocupação com alunos com AH/S e o trabalho com comunidades ribeirinhas a inserção do pesquisador deu-se de forma gradual fazendo um trajeto de 5 - 6 horas de Macapá até chegar à escola investigada no Município de Mazagão, com 1 hora de carro e aproximadamente 4 horas de barco. Inicialmente, apresentei-me como pesquisador para Diretora da escola campo, explicando os motivos e os objetivos da pesquisa.

Em seguida, para a aproximação com o aluno e seus pais, funcionários e professores ribeirinhos da escola investigada envolvi-me não somente nas atividades de pesquisa na escola mas principalmente nas atividades diárias da comunidade ribeirinha, como por exemplo: apanhar açaí; passeio de casco no rio; pescar; confecção de objetos artesanais; jogar futebol, dominó, baralho; entre outras.

Corroborando a afirmação acima, André (2003) apresenta três dimensões que necessitam ser consideradas quanto ao estudo da prática escolar cotidiana, entre elas está a institucional, que envolve o contexto no qual esta prática acontece: “A dimensão institucional age, assim, como um elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ibidem, p. 43). Assim, para compreender e analisar o que ocorre no interior da escola, os fatores externos a ela devem ser levados em consideração; entre esses fatores está, no nosso estudo específico, a realidade da comunidade ribeirinha na qual ela está localizada.

Wolff (2005) corrobora que existe certa maleabilidade entre os limites do objeto e seu retrato e, embora tomemos a fotografia como o próprio objeto, é preciso que exista também a diferenciação do que é fotografia e o que é realidade: estas não devem se assemelhar tanto para que a fotografia represente algo, seja uma referência, uma alusão ao objeto. Em outras palavras, quando se trata da fotografia, tomamo-la como o objeto real, mas sabemos que não o é.

Os instrumentos de coleta de dados encontram-se nos APÊNDICES 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados, foram realizadas em diferentes momentos, antes e após as aulas, e em diferentes espaços, como na casa do professor/professora e na escola (sala de aula). Ressaltamos este detalhe para enfatizar a disponibilidade dos sujeitos em colaborar com nosso estudo.

Em relação aos professores e a escola investigada, realizamos a observação analítica da prática pedagógica com dois (02) professores da pesquisa, no caso um da sala de aula regular, e outro do atendimento educacional especializado (AEE) e com aluno AH/S.

As observações foram realizadas do início do mês de setembro, prosseguindo em outubro e novembro de 2016, reiniciando em fevereiro, março, abril, e até o final do mês de maio de 2017 com uma média de um encontro de observação por mês com duração de 03 (três horas) diárias na sala de aula do professor regular, verificação e investigação da estrutura física, administrativa e pedagógica e do professor do AEE, totalizando 07 encontros em um período de 07 meses de pesquisa na escola campo.

Para preservar o anonimato dos cinco participantes, optamos por identificá-los como: Diretor. 01; Coordenador. 01; Professor. Sala de aula Comum; Professor. AEE; Aluno nome fictício de Pedro.

Neste estudo, partimos do princípio de que a prática pedagógica docente se desenvolve na escola, que está inserida em um contexto histórico, econômico, social, político e cultural, e não podemos estudá-la dissociada desse contexto (LUCKESI, 2003).

2.6 FORMA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados produzidos na pesquisa foi desenvolvida durante toda a investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, pois, de acordo com Triviños, (1987, p. 34):

[...] em estudo qualitativo o jeito certo para analisar dados é fazê-lo simultaneamente com a coleta de dados. Sem dúvida, sem análise contínua os dados podem não ter foco. A coleta e a análise de dados acontecem simultaneamente dentro e fora do campo.

Os dados coletados foram analisados a partir da definição de categorias prévias que agruparam os principais temas relacionados à questão de pesquisa inicial.

A análise de dados das entrevistas semiestruturadas, a observação *in loco* da prática pedagógica do professor da sala de aula regular e do AEE e a fotografia foram realizadas a partir da técnica da análise de conteúdos. A entrevista semiestruturada foi transcrita e as informações coletadas analisadas pela proposta de Bardin (2002), a análise de conteúdo que pode ser entendida como:

...conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Dessa forma, foi possível uma leitura detalhada de todo o material transcrito, para identificação do conjunto de palavras que tinham sentido para a pesquisa, e classificamos em categorias. Primeiramente foi elaborado um roteiro prévio para auxiliar na pesquisa, conduzindo a entrevista com objetivos específicos e delimitados. Para Manzini (2003) a entrevista semiestruturada pode garantir o não esquecimento de itens importantes no momento em que acontece a entrevista.

A coleta de dados por meio da entrevista favorece a interação social, por se tratar de uma interação face a face entre o pesquisador e o entrevistado. Essas categorias possibilitam uma sistematização do conteúdo das respostas e a expressão deste conteúdo. O objetivo desta abordagem é o de efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem do estudo.

Desta maneira, a análise de conteúdo tem como base a comunicação com a utilização de preceitos para analisar o conteúdo das falas (entrevistas) e dos registros de campo (observação) para que posteriormente sejam feitas as inferências, como afirma a referida autora: “O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2004, p. 39).

Pelas inferências, dialogou-se com o referencial teórico e os conteúdos das mensagens oriundas das entrevistas e observações coletadas na pesquisa de campo. Para Triviños (2007, p. 36), “a inferência parte das informações que fornece o conteúdo da mensagem e das premissas oriundas dos dados coletados na comunicação” o autor ressalta as classificações dos conceitos, a codificação e a categorização como procedimentos para fazer uma análise clara de conteúdo.

A codificação, segundo Franco (2006, p. 34), “é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo”. E o procedimento de categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2004, p. 117).

As categorias abrangem uma variedade de temas, de acordo com as aproximações entre si que, por meio da análise, expressam sentido e elaborações voltados para os objetivos da pesquisa e podem ser classificadas em apriorísticas ou não apriorísticas. As apriorísticas são pré-definidas tendo como base o referencial teórico e a experiência do investigador,

assim, o pesquisador faz a classificação das unidades de análise dentro destas categorias e, a partir daí, divide-as em subcategorias.

As não apriorísticas emergem da análise dos dados coletados na pesquisa de campo. A codificação, que pode ser feita com sinais ou outra espécie de símbolos, é fundamental para a organização do material coletado para, em seguida, ser classificado nas categorias e subcategorias. Neste estudo, codificamos as unidades de análise temáticas, que são recortes do texto das entrevistas e observações, de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa, assim como o referencial teórico adotado.

A relevância da rigorosidade é destacada por Bardin (2004) no uso da análise de conteúdo para alcançar os objetivos e responder o problema de pesquisa. Portanto, com o objetivo de averiguar a significação dos dados coletados, a autora apresenta as etapas de desenvolvimento da técnica composta de: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na leitura flutuante do *corpus* a ser analisado, no nosso caso, as entrevistas transcritas e o diário de campo das observações.

Foi nesta fase que se organizou e aplicou-se a leitura do material a ser investigado, com a finalidade de identificar os aspectos importantes para as outras fases que compõem a análise. “Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações” (BARDIN, 2004, p. 118). Após a conclusão da pré-análise, seguiu-se para a segunda fase, que é a exploração do material.

Nesta fase é que realizou-se a codificação do material lido, por meio dos recortes dos textos em unidades de registros, bem como a ordenação das informações em categorias temáticas. Os textos das entrevistas e observações foram recortados em parágrafos e frases para constituir as unidades de registros. Em seguida, realizou-se a categorização das categorias iniciais que, posteriormente, foram aglutinadas de acordo com os temas comuns para dar origem às categorias intermediárias que, também, foram aglutinadas em função da ocorrência dos temas, resultando nas categorias finais.

A codificação para o agrupamento em categorias ou subcategorias foi feita utilizando o sistema alfanumérico. Na terceira fase, realizou-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual foram captados os conteúdos manifestos e latentes presentes no material coletado e organizado nas categorias para se estabelecer o diálogo com o referencial teórico adotado. Franco (2006, p. 45) destaca que “é importante que os resultados da análise de conteúdo devam refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos no conteúdo das comunicações”.

2.6.1 As categorias de análise da pesquisa

A pré-análise dos dados das entrevistas e observações no campo possibilitou a análise das informações a partir da categoria inicial. Neste estudo, partimos da seguinte categoria apriorística:

Quadro 2: Categoria apriorística

Categoria	Conceito Norteador
Inclusão Escolar	A inclusão escolar manifesta-se em uma estrutura que deve considerar os pressupostos do que é a valorização, participação e aceitação de pessoas que possuem necessidades específicas, considerando-as em suas diferenças, suas características individuais e os seus reais interesses, reconhecendo-os como parte do grupo, respeitando suas diferenças e colaborando de maneira positiva para a superação de seus desafios. A inclusão escolar tem em vista a participação de todos os alunos numa estrutura que considera as características, os interesses e os direitos de cada um.

Fonte: Elaboração do autor.

Após a análise dos dados e o desmembramento em unidades de registros que chamamos de unidades temáticas na análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa e das observações que foram realizadas na escola participante da pesquisa chegamos a (16) dezesseis iniciais. Após inferência e interpretação com o referencial teórico chegamos às categorias intermediárias que após a aglutinação resultaram em cinco (05) demonstradas no quadro abaixo:

Quadro 3: Categoria apriorística iniciais e intermediárias

Categorias Iniciais – Unidades Temáticas	Categorias/Unidades Intermediárias
1. Formação continuada do professor	1. Formação continuada sobre altas habilidades/superdotação.
2. Pouco conhecimento sobre altas habilidades	
3. Formação continuada e estrutura física	
4. Colaboração de outros profissionais	

5. Falta formação para com o aluno com altas habilidades/superdotação	
6. Estrutura física e sem recursos	2. Dificuldade de Acesso à escola, precária estrutura física, administrativa e pedagógica.
7. Sem recursos e estrutura física para AEE	
8. Falta de estrutura física das classes multisseriadas	
9. Dificuldade de acesso à escola	
10. Classes multisseriadas homogêneas	
11. Classes multisseriadas	3. Classes multisseriadas
12. Respeito à inclusão	4. Interação social do aluno altas habilidades
13. Interação social	
14. Planejamento	5. Prática pedagógica para o AEE do aluno com altas habilidades/superdotação
15. Fichas, relatórios e portfólio.	
16. Enriquecimento curricular	

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme aglutinação a partir da análise de dados, surgem às categorias não apriorísticas da pesquisa de campo, chegamos as três (3) categorias finais, descritas no quadro abaixo:

Quadro 4: Categorias não apriorísticas finais

Categoria	Conceito Norteador
Formação continuada sobre altas habilidades/superdotação.	Estudo teórico-prático das Perspectivas históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e legais da Educação Inclusiva no que tange à aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e seus respectivos processos de transversalidade da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado no que concerne à formação de professores e demais profissionais para atuar com AH/S.

<p>Acesso à escola, estrutura física, administrativa e pedagógica.</p>	<p>A organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem devem ser pensada através de políticas implementadas pelos sistemas de ensino tendo o papel na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>
<p>Prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social.</p>	<p>Nessa perspectiva, os alunos com AH/S precisam estar inseridos em práticas pedagógicas que atendam às suas reais necessidades educacionais, para que realmente tenham um melhor desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. (CARNEIRO, 2012). Por isso, não podemos analisar esses saberes dicotomizados do mundo no qual vivem esses protagonistas. São elaborados e reelaborados nas relações familiares, com a vizinhança na comunidade, no contexto das atividades produtivas (pesca, caça, colheita do açaí, casco, remo, matapi, malhadeira, paneiros, etc.) nas relações com outras vilas, municípios e cidades, na produção dos recursos materiais e não materiais que criam e recriam, dentro dessa perspectiva a interação social assume um fator preponderante na realidade pesquisada, possibilitando conhecimento que é construído na relação do sujeito (ribeirinhos) com o mundo (Amazônia Ribeirinha) torna essa prática pedagógica em classes multisseriadas como fator implicador para efetivação da aprendizagem. Neste processo, os ribeirinhos atuam, transformam, criam uma realidade que também os transforma e direciona suas maneiras de agir e pensar, pois, ao transformar o mundo na sua interação social, sofrem os efeitos de sua própria transformação. Na visão de Freire (2003), tudo isso caracteriza um universo inacabado construído por homens e mulheres com linguagens, modo de ser, ver e viver no mundo que os caracteriza como sujeitos históricos, sociais e culturais.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

CAP. 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Neste capítulo, serão discutidas as categorias não apriorísticas: Formação continuada sobre altas habilidades/superdotação; Acesso à escola, estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; Prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social. Procurou-se estabelecer um diálogo entre essas categorias finais e o referencial teórico. Trabalhou-se com as falas dos sujeitos, no sentido de dar visibilidade aos seus discursos, suas teorias, suas práticas, seus valores e costumes que emergiram na pesquisa de campo.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AH/S

A seguir deu-se visibilidade à primeira categoria não apriorística, que é sobre a “Formação continuada dos profissionais” que atuam na escola ribeirinha pesquisada, considerando que a mesma deve ser pensada de forma macro não somente pelo professor de sala de aula comum ou do atendimento educacional especializado mas, necessariamente, por todos profissionais da educação. Nesse caso, pensando em formação para os professores que atuam ou atuarão na Educação Especial, parece-nos que os professores formam-se sem a devida preparação para o atendimento aos alunos com AH/S que estão nas escolas.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o indivíduo com altas habilidades ou superdotação como sendo aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

Esse conceito deve ser o pilar para qualquer processo de formação profissional. Embora esse público forme um grupo considerável, no Brasil, há inúmeros obstáculos a serem transpostos no que se refere às pessoas com AH/S. Dessa forma eles permanecem invisíveis, deixam de desenvolver seu talento e a sua realização pessoal, não tendo qualquer tipo de atendimento. A vida desses alunos pode ser afetada de maneira significativa caso não encontrem oportunidades positivas para o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos.

A precariedade de serviços de atendimento e identificação, a falta de formação e/ou deficiência na formação nos cursos superiores, a imprecisão quanto à classificação legal, e a ausência de dados estatísticos oficiais acarretam a falta de identidade a que os alunos com

AH/S são submetidos. Por isso, invariavelmente, os alunos com AH/S são subestimados, desprezados, rejeitados, e até mesmo encaminhados a serviços psiquiátricos ou psicológicos com suspeitas de patologias e de distúrbios emocionais ou comportamentais.

No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as idéias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de idéias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades. (ALENCAR, 2007, p. 15).

No Brasil, o aluno com AH/S, apesar da legislação brasileira reconhecê-lo como um aluno público alvo da Educação Especial, os sistemas educacionais permanecem insensíveis, principalmente quanto à formação continuada dos profissionais da educação.

Considerando esse parâmetro, essa análise perpassa pela formação continuada dos profissionais da educação que atuam com as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no caso do professor, enquanto mediador no processo de ensino e de aprendizagem compete não só identificar as áreas de altas habilidades de seus alunos e observar como sua aprendizagem está sendo trabalhada no contexto escolar, mas também planejar as atividades de ensino conforme o ritmo, a possibilidade, o interesse e a necessidade de cada educando.

Foto 11: Alunos Ribeirinhos esperando para entrar em sala



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Esse contexto torna-se mais complexo, desafiante e agravante na pesquisa por observar a formação continuada sobre AH/S no contexto da regionalidade, nesse caso o cotidiano dos professores do município de Mazagão, atuantes em uma escola ribeirinha que está diretamente ligada ao movimento das águas - enchente, vazante e seca da maré - que regulam os horários de encher água para as atividades domésticas e para beber, para ir estudar, assim como lavar roupa e tomar banho. As marés determinam também o horário de aula, da pesca do peixe e do camarão, bem como da colheita do açaí. As águas compõem o imaginário dos ribeirinhos. Nesse vai e vem do rio acontece a reprodução da vida social, econômica, cultural e religiosa desses sujeitos e, a possibilidade ou não, de uma formação continuada, no caso dos professores.

Na fala da diretora da escola pesquisada, esses fatores aparecem como entraves para formação continuada no que tange ao tema AH/S nesse contexto Amazônico:

Falta informação que só pode ocorrer por meio de uma capacitação de profissionais que estão em Macapá ou Santana, mas é difícil chegar até aqui.....estamos muito isolados... a forma de acesso é melhor por barco, via mais rápido... de carro a estrada está muito ruim...mas a necessidade, pra mim aqui não é nem medo que a gente tem, mas o receio de não está fazendo a coisa certa, porque nós sabemos alguns cursos, minha formação no curso de pedagogia que trabalhavam com essas habilidades e competências, mas não me deu o conhecimento suficiente para o assunto para superdotação, nos não tivemos essa preparação, somente quando estamos diante dessa realidade, mas como gestora da escola, sei da necessidade de incluir as crianças das escolas do campo aqui em Mazagão. (Diretor 01)

Nota-se a escassez teórica quanto ao conhecimento do tema AH/S, principalmente alegada por não ter tido a formação necessária na academia e as dificuldades relatadas de acesso à escola por ser ribeirinha.

Para que não ocorra o desperdício de talentos, se faz necessário, no cenário nacional, a formação de professores especializados, não só para o trabalho em sala de aula, mas também para o atendimento educacional em salas de recursos, programas de enriquecimento ou de aprofundamento. (DELOU, 2007, p. 22).

Os profissionais que trabalham com alunos com AH/S devem ter a formação necessária para que possam identificar, estimular, potencializar e desenvolver os talentos. Mas infelizmente, esses profissionais têm muitas dúvidas sobre o tema e, no final com tantas dúvidas e problemas na escola, o professor acaba optando por deixar tudo quieto porque afinal de contas, mal ou bem, os alunos com altas habilidades/superdotação em sua grande maioria, acredita-se que se viram sozinhos mas não pode ser assim, porque nem todos são capazes de

encontrar os espaços de realização sozinhos. Evidencia-se de forma mais clara no relato a seguir da diretora da escola campo de pesquisa:

Eu como gestora tenho que acompanhar a professora no caso que desenvolve essa atividade hoje, com o nosso aluno altas habilidades, mas gostaríamos sempre de fazer mais e melhor por ele, mas a realidade das classes multisseriadas e a questão financeira, são implicadores para o desenvolvimento do trabalho, sei muito pouco sobre o que é superdotação e suas especificidades, então estou estudando agora, desde o primeiro momento que assumi a escola me sinto cobrada para aprender mais sobre superdotação... mas nessa região de escola de campo temos muitas realidades, o difícil acesso para trazer materiais escolares e até mesmo de expediente ou seja que a gente precisa para viabilizar um atendimento educacional especializado e desenvolve na especificidade de altas habilidades.(Diretor 01)

Muitos alunos com AH/S precisam do apoio dos professores e dos colegas para se sentirem acolhidos e produzirem criativamente conforme suas capacidades. Então devemos reivindicar e assegurar os programas de formação inicial e em serviço, políticas educacionais que garantam a formação adequada e eficaz de professores nos cursos de licenciatura para com a temática das AH/S.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011) define o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e ele deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Vale ressaltar que a garantia, para que se possa operacionalizar o que se espera realizar passa, certamente, pela responsabilidade do sistema educacional em prover serviços de orientação e suporte técnico aos profissionais, a fim de que se sintam preparados para desempenhar estas funções, uma vez que esta avaliação está sendo vista como de maior importância para a identificação.

A fala do coordenador pedagógico da escola denuncia o distanciamento desta premissa:

Vejo pertinente e de forma otimista o processo de inclusão não somente com altas habilidades, mas todos que foram historicamente excluídos da escola, mas percebe-se que não ocorre efetivamente esse processo inclusivo e a pouca oferta de prática inclusiva eh.. ficamos muito no discurso, na verdade depende muito do compromisso profissional, temos que buscar a formação continuada para os professores, onde em nossa região as dificuldades são dobradas, se já temos problemas de estrutura física, materiais e a falta de profissionais na zona urbana, você imagina aqui nessa

região rural isolada em área ribeirinha aqui no interior do estado do Amapá, ainda é muito precária, estamos isolados aqui em Mazagão.(Coordenador 01)

Foto 12: Cozinha e cantina escolar



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Observa-se na imagem que a cozinha dessa escola está separada do prédio principal como anexo, não tem nenhuma estrutura física apropriada para receber alunos, nem os utensílios necessários para possibilidade de produzir uma merenda de qualidade para os alunos ali matriculados. Nota-se o apelo do coordenador pedagógico da escola e a foto acima retrata a ausência de uma efetiva política educacional do poder público.

Conforme mencionado anteriormente, as escolas do campo na Amazônia apresentam precárias condições estruturais e principalmente no que tange à formação continuada dos profissionais da educação nas áreas ribeirinhas, é preciso também relatar que ocorre um grande número de crianças excluídas da creche e da pré-escola, porque não existe escola específica para a Educação Infantil.

Neste trabalho, retrata-se, especificamente, a realidade da Educação Especial particularmente no Ensino Fundamental, mas é importante alertar que a realidade da Educação Infantil no Município de Mazagão é a falta de escolas específicas de Educação Infantil, e o atendimento à pré-escola é realizado nos estabelecimentos que oferecem o Ensino Fundamental.

Quando o número chega a um total de 20 alunos na comunidade, forma-se uma turma multisseriada, com crianças de 4 e 5 anos. Se não houver o número de alunos para se fechar uma turma específica, as crianças são inseridas nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano, contrariando a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de

atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu art. 3º, parágrafo 2º, afirma “que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 02). Neste caso podemos constatar na foto a seguir a realidade das salas de aula da Educação Ribeirinha onde percebe-se que as crianças da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental estudam na mesma sala de aula.

Foto 13: Classes Multisseriadas em Mazagão



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Entende-se que a formação continuada dos profissionais sobre AH/S, engloba um espectro amplo de conhecimentos e habilidades frente ao processo de inclusão escolar desses alunos. Os programas de capacitação devem reconhecer a importância da subjetividade e da identificação desses sujeitos, isso implica, necessariamente, reconhecer um amplo contexto de habilidades humanas, em consequência, definir propostas de atendimento, por meio de programas de enriquecimento curricular, cujos processos de seleção não sejam restritos somente a testes objetivos.

As reflexões sobre as leis que regem a Educação Especial, os serviços de apoio aos alunos PAEE e a organização pedagógica demonstram que não é tarefa fácil ao professor regente da classe comum, também denominado de professor generalista (BUENO, 1999b; 2004; 2008), trabalhar com a diversidade dos educandos em sala de aula, o que requer dele saber como ensinar, considerando diferentes formas de aprendizagem, bem como compreender que os alunos aprendem de forma diferente.

Carneiro (2012a), ao corroborar tais ideias, afirma que o educador deve estar preparado para lidar com essas diferenças e essa preparação se dará em serviço, mediante a modificação de suas práticas pedagógicas, a fim de alcançar, indistintamente, seus alunos.

Segue o registro do coordenador pedagógico no que tange ao processo de implantação, compreensão e sensibilização dos professores para com o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S na sala de aula comum:

Esse processo é muito lento, esse conhecimento sobre altas habilidades é escasso temos dificuldade para acessar informações, acredito que tenhamos mais alunos com altas habilidades em nossa região rural, se tivéssemos uma triagem dos alunos para que pudéssemos identificar quais os alunos que têm essa potencialidade acima da média aí poderíamos ajudar mais alunos, estamos pensando nas oficinas que o centro em Macapá pode desenvolver, espero que eles venham precisamos capacitar o professor de sala de aula, eu da coordenação, professor da sala de aula especial, essas oficinas poderiam esclarecer mais sobre o assunto seus conceitos e os indícios de que os alunos apresentam os registros de altas habilidades e o que fundamenta essa teoria, como são os atendimentos??? Para nós da coordenação pedagógica temos muitas dúvidas sobre esse assunto altas habilidades. (Coordenador 01)

Tamanha precariedade na região rural é observada por não existir o número de profissionais qualificados para atender tais indivíduos e a maioria dos profissionais fica nas regiões urbanas concentrados nas grandes capitais. Logo, nas escolas ribeirinhas não ocorre a devida formação dos professores sobre o assunto, prejudicando o processo de identificação, estimulação e potencialização dos alunos com AH/S.

Mas esse processo não acontece só por falta de formação, mas, também, porque o professor Ribeirinho trabalha com a insuficiência de recursos e materiais didáticos em sala de aula, conforme demonstrado na imagem a seguir, a professora esforça-se para proporcionar uma prática pedagógica criativa e dinâmica apesar de todas essas adversidades e limitações.

Foto 14: Professora trabalhando com alunos de Classes Multisseriadas



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mazagão do Amapá, 2016.

Assim sendo, torna-se inadiável a elaboração, o aprimoramento e a implantação de políticas educacionais com a finalidade de assegurar o acesso e a permanência de alunos PAEE na trajetória regular de ensino. É, pois, perceptível um grande vazio entre as propostas de políticas públicas e práticas efetivadas, sejam elas no âmbito federal, estadual ou municipal. Dessa forma a coordenadora enfatiza;

Acreditamos, no caso eu da coordenação, professores da sala de aula e da sala de aula especial que um dos grandes obstáculos seja da formação continuada dos profissionais para trabalhar na inclusão que praticamente é inexistente, principalmente pra nós aqui no interior de Mazagão, devemos ter uma capacitação sobre a área para sensibilizar de que esses alunos precisam de outras formas de aprender. A formação continuada deve partir da secretaria municipal de educação de Mazagão em regime de parceria com os centros profissionalizantes de Macapá, que seja enfocada nossas problemáticas de falta de estrutura física, de materiais e de ausência de profissionais que tenham a formação adequada nessa área de estudo para que possibilite um olhar até mais científico dentro do ambiente escolar, para que ocorra uma preocupação maior com a educação rural nessa região ribeirinha de difícil acesso de Mazagão. (Coordenador 01)

Ambos, diretor e coordenador, demonstram significativas lacunas na formação desses profissionais no que se refere aos conhecimentos acerca das AH/S. Essa precariedade na formação dos profissionais não acontece somente para o trabalho com AH/S, mas para com todos os alunos da Educação Especial.

Uma formação adequada deve garantir a formação de um professor reflexivo, que tenha consciência do seu ensino, que seja capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, que seja capaz de avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar um repertório variado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas. O profissional comprometido com seu trabalho atua refletindo na ação, criando uma nova

realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. (CARNEIRO, 2012, p. 7).

Tal constatação acerca dessas respostas exige um investimento imediato por parte da escola em subsidiar esses profissionais com mais informações de forma a assegurar que tenham mais embasamento para reconhecer, indicar, identificar, tomar decisões, definir atividades, inovar, investigar, trabalhar em equipe e assumir novas posturas em que se respeitem as características, as potencialidades e os conhecimentos prévios dos alunos em geral.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determine que o aluno com AH/S receba atendimento diferenciado, referente à sua condição, além de estabelecer que os professores tenham especialização adequada para a educação especial na perspectiva inclusiva, essa não é a realidade local. Os discursos não têm se mostrado condizentes com as condições de oferta dessa formação.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S (BRASIL, 2005), dentre outras funções, são responsáveis por apoiar a formação continuada de professores para atender os alunos com altas habilidades/superdotação, mas desenvolvem um trabalho com muitas limitações (formações presenciais e geralmente destinadas aos docentes das salas de recursos multifuncionais).

Lima e Moreira (s.d) defendem que a maioria dos programas de formação se restringem a sensibilizar o professor para o atendimento especializado e informá-lo de que o aluno com essa característica tem o direito de ser adequadamente atendido garantido por lei. A sensibilização, no entanto, deveria ser somente uma pequena etapa dos programas de formação.

Os programas de formação devem explicitar que mudanças de atitude são requeridas para que o processo de inclusão aconteça. Afinal, o professor de sala de aula comum tem uma ampla responsabilidade no que concerne à viabilização desse atendimento. Nesse aspecto, alguns pontos da fala desse professor devem ser destacados: Como por exemplo: As perguntas 4). Você se considera preparado (a) para o trabalho pedagógico com os alunos com AH/S? e a 5). Pensando na sua formação profissional enquanto professor (a) em sala de aula comum diante desta nova perspectiva da inclusão escolar dos alunos com AH/S, você enfrenta desafios? Quais? O professor da sala de aula comum respondeu da seguinte forma respectivamente:

Não, não tive capacitação para superdotado. (Professor C)

Sim penso que a perspectiva de inclusão escolar na sala de aula comum tem inúmeros desafios, devemos buscar romper com toda essa homogeneização, respeita a diferenças, já tive alunos com deficiência visual tive que ir estudar Braille, mas ainda vejo que estamos muito longe da inclusão escolar verdadeira, com a superdotação eu tenho que estudar mais para trabalhar com esses alunos ribeirinhos com altas habilidades. (Professor C)

Considerando as respostas acima, a percepção do professor que atua no ensino fundamental, em classes multisseriadas em escola ribeirinha mostra-se otimista apesar de todas as adversidades de sua realidade, pode-se perceber que tem clareza de seu papel enquanto mediador na construção do conhecimento.

Mas, infelizmente, dada as dificuldades estruturais, administrativas e pedagógicas, visualiza-se que ele não tem o conhecimento e/ou compreensão da temática AH/S e daquilo que compete a ele que não é só a perspectiva de identificar as áreas de AH/S de seus alunos mas, principalmente, observar as potencialidades que deverão ser trabalhadas no contexto escolar, conseqüentemente também de planejar as atividades de ensino, buscando a formação e a valorização do talento desses alunos, estimulando e assegurando os meios indispensáveis para que essa prática seja possível, além de buscar parcerias quando outras áreas, que não acadêmicas, estão presentes. Conforme a foto a seguir; apesar de toda precariedade dessa realidade das escolas ribeirinhas, as crianças mostram-se felizes na hora do intervalo na escola.

Foto 15: Alunos de uma escola brincando na hora do intervalo



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Para tanto, a escola ribeirinha e sua realidade de classes multisseriadas no contexto campesino apresenta inúmeras mazelas que emperram tal processo que não basta somente o

esforço individual em sala de aula na elaboração de materiais que devem nortear o trabalho desses educadores, mas um conjunto articulado de teorias e práticas com o devido suporte.

Dentre as habilidades necessárias ao professor ao tipo de aluno com AH/S, o docente deve ser capaz de ajuda-lo o aluno a maximizar seus talentos e habilidades; promover o autoconceito positivo; ajudar o aluno a desenvolver bons hábitos de estudo; utilizar estratégias diferenciadas para expandir interesses; respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno; criar um ambiente em que o aluno se sinta valorizado e estimulado; importar-se com a dimensão afetiva, fortalecendo traços como autoconfiança, persistência, iniciativa; estimular a criatividade; encorajar a autonomia nos estudos e a investigação; facilitar aprendizagem mais aprofundada em tópicos escolhidos/preferidos pelo aluno (ALENCAR, 2003).

É importante uma formação sólida e consistente para o professor do aluno público-alvo da educação especial. Como formação inicial ou continuada, é imprescindível que desperte concepções e práticas que modifiquem o lugar dos professores, saindo de um lugar social de indiferença ou assujeitamento profissional quanto ao fazer pedagógico com este aluno, não mais atribuindo a responsabilidade das decisões pedagógicas somente à família ou aos profissionais da área da saúde.

No contexto de pesquisa investigado deparamo-nos com educadores desprovidos de informações para definir e reconhecer alunos com necessidades educacionais especiais, e principalmente com sujeitos com AH/S, uma vez que muitos professores sequer sabem que o aluno com AH/S é um aluno da Educação Especial. Pensando nesse despreparo dos professores que trabalham na Educação Especial, vale ressaltar a fala da professora do AEE - atendimento educacional especializado quando é questionada se está acontecendo a inclusão. A inquirida responde da seguinte forma:

Principalmente na nossa região rural, encontramos dificuldades para possibilitar a inclusão como um todo ela é muito lenta como em qualquer escola, mas nós ribeirinhos somos esquecidos pelo poder público, esse trabalho deve ser feito por todos, o que acontece é que jogam muita da responsabilidade na educação especial, para entender o que altas habilidades devemos estudar muito, aqui estamos isolados com muitas dificuldades de tudo falta de preparo profissional, classes multisseriadas e de recursos, mais não desistimos continua nossa luta pela inclusão dos alunos da educação especial, e o nosso altas habilidades tem uma habilidade lógica-matemática acima da média. (Professor AEE)

No entanto, a Educação Brasileira possivelmente tem sido menos efetiva no que tange ao provimento das necessidades especiais educacionais do aluno da Educação Especial, principalmente esse que estuda na região rural, que apresenta uma série de adversidades,

dificuldades. Para as nossas crianças especiais que se encontram nos extremos da região Amazônica, tanto aquelas com deficiências, quanto as com AH/S no compromisso com a individualização de sua educação. A professora do AEE afirma ainda:

Acho que estou percorrendo um caminho para entender a superdotação, no centro de altas habilidades em Macapá, tive a oportunidade de fazer as oficinas para obter mais informações sobre essas crianças, mas aqui em Mazagão o trabalho no atendimento de alunos com altas habilidades é um desafio muito grande por falta de estrutura básica para o desenvolvimento dessas crianças sejam percebidos, nosso Pedro foi identificado no atendimento especializado mas penso que a escola aqui ribeirinha como é a nossa de classes multisseriadas talvez não possa corresponder para expectativas desse nosso aluno (Professora AEE).

Um grande sustentáculo da formação continuada de professores dentro da ótica das competências necessárias para o exercício do trabalho inclusivo em sala de aula e dos programas de atendimento dos alunos com AH/S deve ser legitimado pela política educacional como forma de cumprir o verdadeiro papel de construção da Educação Inclusiva de qualidade, conforme preceitua a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Entretanto, a formação continuada dos profissionais para a temática deve ser preconizada com a organização de sistemas educacionais inclusivos, que devem ter como preocupação também o acesso à escola, à estrutura física, administrativa e pedagógica, aqui analisada como segunda categoria não apriorística preconizada como garantia fundamental de acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem por meio de políticas educacionais implementadas pelos sistemas de ensino tendo o papel na perspectiva da Educação Inclusiva.

Dentro dessa abordagem o contexto das escolas ribeirinhas da Amazônia mostra-se com grandes problemas no acesso à escola, na estrutura física, administrativa e pedagógica. Principalmente que tal situação ocorre por falta de políticas educacionais que assegurem esses direitos de uma escola do campo de qualidade.

3.2. ACESSO À ESCOLA, ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA.

Apresentou-se a análise da segunda categoria final, descrita como categoria não apriorística, que é “O Acesso à escola, estrutura física, administrativa e pedagógica” e de que

forma mostram-se como implicadores no processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S em escolas ribeirinhas da Amazônia.

Cabe aqui retratar algumas informações contidas no roteiro de observação da estrutura física da escola investigada, para dialogar com as falas dos sujeitos da pesquisa e reiterar as dificuldades encontradas no contexto da pesquisa. Como forma de Conhecer a instituição observou-se o espaço físico da escola e do seu entorno. Esta parte refere-se à estrutura e organização física da instituição. Observação da parte externa do prédio, sua fachada e adjacências.

A estrutura do prédio é muito antiga em sua maior parte de madeira a escola é limpa e arejada, mas é visível a precariedade da estrutura física que está gasta pelo tempo, tem adaptações, necessitando urgentemente de uma reforma no prédio que não tem climatização e sua instalação elétrica e hidráulica é improvisada”. A fachada é Antiga, tem uma rampa que desce para o rio, onde os barcos ancoram. A escola localiza-se em área ribeirinha um pouco longe do centro comercial de Mazagão. Descrevendo a parte interna. As portas e janelas são bem antigas, com venezianas, seu terreno é pequeno não possui quadra poliesportiva. (Roteiro de observação da estrutura física)

A foto 16 a seguir refere-se à imagem da frente parcial da escola ribeirinha pesquisada, a foto 17 mostra a dificuldade de acesso pelo rio.

Foto 16: Frente parcial da escola ribeirinha pesquisada



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Foto 17: Acesso para o Rio Mazagão.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As dificuldades da realidade das escolas ribeirinhas na Amazônia são inúmeras, primeiramente por serem geograficamente isoladas, uma longe da outra e o acesso para essas escolas nas comunidades ribeirinhas de Mazagão é praticamente quase todo pelo rio. No caso da escola pesquisada só consegue-se nesse porto, visto na foto anterior, é extremamente difícil por ser tratar de região Amazônica e a mobilidade das pessoas da zona urbana e até mesmo dos ribeirinhos nos igarapés, rios e a mata torna-se fator dificultador.

Os alunos das séries/anos iniciais do ensino fundamental que se deslocam de outras comunidades para estudar na escola, saem de suas comunidades de origem, para isso contam com catraias, que são embarcações de remo ou do tipo canoa motorizada, que se empregam no transporte de passageiros e que são geralmente, manobradas por uma só pessoa, o catraieiro, que faz o transporte escolar financiado pelo poder municipal.

Foto 18: Catraia levando os alunos da escola



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mazagão do Amapá, 2016.

Na imagem anterior, podemos observar os alunos transportados pela catraia, geralmente nesse tipo de embarcação não existem coletes salva-vidas para os passageiros, e grande parte dos catraieiros não possuem habilitação para dirigir nos rios, lagos e igarapés da região, infringindo o art. 8º da Resolução 02/2008 do CNE: “O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados” (BRASIL, 2008, p. 2).

Conforme explicitado anteriormente as dificuldades encontradas pelo professor são inúmeras, mas cabe ressaltar as dificuldades no trabalho com séries/anos e idades distintas em um único espaço onde ocorrem principalmente por falta de políticas educacionais que assegurem esses direitos de uma escola do campo de qualidade. Dessa forma a partir do questionamento aos sujeitos da pesquisa e a categorização, funda-se a segunda categoria final, constatando-se na visão da diretora da escola pesquisada sobre quais os desafios, limitações e mudanças que incidem sobre o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S. A diretora destacou da seguinte forma:

Acreditamos que o grande obstáculo é o recurso financeiro e o fator amazônico que dificulta o acesso à escola que é localizada em uma região ribeirinha como você pode constatar, mas esse é o ambiente que vivemos rico em biodiversidade, nossos alunos gostam de nadar nos igarapés, pesca e subir nos açaizeiros...mas nossa estrutura física é precária que não nos dá condições de ter uma sala para o AEE. (Diretor 01)

Na fala da diretora, dentro da perspectiva do acesso à escola, a precária estrutura física e a falta de apoio administrativo e pedagógico na escola pesquisada surgem principalmente devido ao abandono das escolas do Campo pelo poder público, que é uma infeliz peculiaridade ribeirinha na Amazônia que se configura na realidade cultural, social e econômica. Corroborando com a fala da entrevistada em questão, o roteiro de observação da estrutura física mostra que, conforme registro coletado e a foto 19 a seguir, reiteram a problemática;

As salas de aula possuem lousa, carteiras, armários e mesa de professor, são espaços não climatizados, com iluminação inadequada ao ambiente a sala de aula possui quadro antigo, tem venezianas, a porta da sala é de madeira que mede 2,0 metros de altura por 0,90 cm de largura, as janelas estão velhas e quebradas e a sala possui 1 armário grande. Tem um mural de informações que fica fora da sala que serve para quadro de aniversariantes do mês, a escola tem duas salas de aula medindo 6m X 4m de largura, 2,5 de altura sem pintura, tem uma secretaria que é também sala da administração, não tem sala dos professores todas são pequenos e fechados, os banheiros são localizados fora do prédio em local de mata, o pátio ou área de convivência é precária, não tem salas de estudo; tendo uma pequena cantina, não tem laboratório de informática ou sala de vídeo e Multimídias, etc. E nem TV escola. (Observação da estrutura física)

Foto 19: Sala de aula de escola Ribeirinha



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Apesar da felicidade que o professor e as crianças na sala de aula demonstram na foto acima, deve-se registrar as condições em que se encontra o prédio que necessita, urgentemente, de uma reforma ou construção de uma nova escola. Esse contexto mostra-se como implicador para o processo de inclusão, pois mergulhar na Amazônia é imergir na diversidade tanto econômica, geográfica, ecológica como cultural. Para compreender-se esta região, faz-se necessário concebê-la no plural, como afirma Gonçalves (2005, p. 8):

Para os de fora, a imagem que se tem da Amazônia é mais homogênea [...]. Para os habitantes da própria região, a Amazônia' é um termo vago que adquire múltiplos significados correspondentes aos mais diferentes contextos sócio-ecológico-culturais específicos que são os espaços do seu cotidiano. Assim, enquanto para os de fora, Amazônia' aparece no singular, para outros, isto é, para os que nela mora – ela é plural e multifacetada.

Entende-se que, apesar de toda essa biodiversidade, na Amazônia não houve a valorização pelos devidos programas de Educação no Campo no Brasil nas quais foram negadas, verdadeiramente, as garantias fundamentais de direito a uma escola pública de qualidade.

Destaca-se que, conforme colocado neste referencial, a Educação do Campo é uma modalidade educacional, direcionada para a população rural e está prevista no Decreto Nº 7.352/ 2010, (BRASIL, 2010) que deve passar por adequações indispensáveis às particularidades da vida no campo e de acordo com cada região do Brasil. Para tanto, ela apresenta certas características necessárias para uma eficiente ação pedagógica, sendo elas: conteúdos curriculares e metodologias adequadas à realidade da zona rural, organização escolar própria (refere-se à infraestrutura física e de pessoal) e adequação à localização

geográfica (facilitação do acesso através de disponibilização de transporte para os alunos que residem em locais de difícil acesso).

Então deve-se refletir que essa análise da acessibilidade da escola ribeirinha e da estrutura física, administrativa e pedagógica é vista a partir do prisma da Educação do Campo que reflete seus habitantes, sua cultura, seu modo de vida e sua organização política e de trabalho. Por conseguinte, relatou-se os registros das respostas do Coordenador 01 e do Professor do AEE, respectivamente, quanto a essa análise:

Acho que não consigo dar todo o assessoramento que o professor necessita, fazemos os planejamentos semanais tanto eu quanto o professor e os professores do A.E.E. Mas faltam materiais e uma estrutura física e pedagógica adequada para que possamos produzir os recursos necessários para esse acompanhamento entre o professor da educação especial e a coordenação e o professor da sala de aula. O planejamento com o professor de sala de aula, buscamos verificar as necessidades do aluno especial com o acompanhamento do professor do A.E.E. (Coordenador 01)

Deu pra perceber que Nãooooo, olha nosso espaço aqui é mínimo, não tem nem uma sala para cada turma as crianças ficam aqui todas misturadas por isso que chamamos multisseriadas, mas isso não é o correto prejudica na aprendizagem, ou seja, não tem espaço adequado, não temos sala de computadores, não tem acesso à internet, contamos com o apoio da direção e coordenação da escola estão sempre ali muitos parceiros mas tudo é muito distante aqui nessa região ribeirinha, temos que contar com o apoio do centro de altas habilidades em Macapá para ministrar as oficinas precisamos dessa preparação mas sei que é difícil esses profissionais aparecerem aqui em Mazagão, mas é muito difícil de trabalhar pelo isolamento, bem os pais dos alunos são colaboradores, mas a gente acaba tirando muito do bolso da gente, não tem nenhum laboratório aqui em Mazagão. (Professor AEE)

O relato desses profissionais sobre as dificuldades enfrentadas na Escola Campo confirmam o que se efetiva na zona rural, que é o descaso das políticas educacionais com essas escolas do Campo, observa-se a força de vontade dos profissionais entrevistados de melhorar sua realidade educacional que fica evidente nas respectivas respostas, mas relatam que a escola ribeirinha trabalha com classes multisseriadas e não tem condições físicas, administrativas e pedagógicas para o trabalho inclusivo.

Contudo, essas dificuldades estruturais afetam professores e alunos do regular e da Educação Especial, conseqüentemente o aluno com AH/S, ou seja, todos que estão nas escolas. Se eles permanecem invisíveis, as oportunidades reais não os afetam e os alunos com altas habilidades/superdotação, cheios de vocações científicas, aptidões e talentos potenciais para as artes, o desporto e a cultura deixam de se desenvolver.

Aqui vale retratar a realidade ribeirinha para conjecturar sobre as dificuldades físicas, administrativas e pedagógicas que o processo educacional enfrenta para aperfeiçoar o atendimento ao aluno com AH/S.

A construção das igrejas em região ribeirinha denota a religiosidade desse povo. Esta política de povoamento fez surgir e crescer as vilas e cidades no interior da Amazônia, entre elas o município de Mazagão.

Foto 20: Igreja de São Tiago no centro de Mazagão



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

A presença de templos católicos no processo de colonização da Amazônia e, como consequência, no surgimento de povoados, vilas e cidades, deu-se, segundo Trindade Júnior (2008, p. 33), devido ao sentido da colonização na região, que, inicialmente, foi dado pela igreja católica, que criou aldeamentos e definiu um povoamento articulado ao interesse cristão; daí a paisagem dessas cidades até hoje ser fortemente marcada pelos templos religiosos, que logo chamam a atenção das pessoas que as observam desde os rios.

Com as dificuldades do controle da terra, afirma Gonçalves (2005, p. 35), ocorreu o efetivo controle das águas, o que resultou em vários “povoamentos dispersos ao longo dos rios, sustentados pelo extrativismo das drogas do sertão, por uma agricultura de subsistência e pela pesca artesanal, base da cultura do caboclo da Amazônia”, onde essas populações convivem de forma que as ruas são pontes, chamadas de passarelas, que ligam as casas e os bairros.

A imagem a seguir retrata uma passarela de madeira dentro da mata, por onde caminham os moradores da casa que só têm essa passarela para chegar a sua moradia. No período das enchentes, as águas do rio adentram os quintais.

Foto 21: Passarela e casa de madeira do Ribeirinho.



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Reforçando o ideal segregador e excludente das políticas educacionais por meio dos programas de Educação do Campo, coexiste um pensamento retrógrado de que o campo é tido unicamente como espaço de reprodução, não de habitação, de criação, sem respeito às suas particularidades e necessidades, sem fornecer o apoio necessário para as Escolas do Campo.

As escolas do campo têm como peculiaridade a existência de classes multisseriadas que se apresentam como sendo a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais ao sistema escolar e distinguem-se por agrupar, em um mesmo espaço físico, diferentes séries sob a regência de um único professor. Tal irregularidade prejudica totalmente o processo de aprendizagem, mas infelizmente favorece o desvio de recursos públicos e o repasse de verbas destinadas para essas escolas ribeirinhas tais como: Transporte Escolar; Merenda Escolar Estadual, Manutenção e construção das escolas, dos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação, Merenda Federal, dentre outros programas.

Geralmente as escolas do campo funcionam em espaços construídos pelo poder público ou cedido pela própria comunidade, como: igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes. Essa mesma comunidade não faz o acompanhamento dos recursos destinados e da prestação de contas do dinheiro que é destinado às escolas que funcionam em regiões ribeirinhas, dessa forma podem ocorrer a prática de corrupção dos agentes públicos que administram as escolas e a Secretaria de Educação e possivelmente com desvios de verbas que poderiam melhorar a realidade educacional das escolas ribeirinhas.

Observou-se que apesar de toda adversidade e precariedade dessas escolas onde o espaço da sala de aula é pequeno para comportar todos os alunos de diferentes séries/anos e idades, a docente procura organizá-la de forma a proporcionar um ensino da melhor maneira possível.

Ressalta-se que muitos desses locais encontram-se, muitas vezes, em estado de abandono e cabe ao docente, às vezes sobre as próprias custas, executar os reparos necessários para que possa ter um lugar para dormir e executar sua prática pedagógica. Nesse contexto, Hage (2009) esclarece que as condições precárias encontradas nas escolas multisseriadas prejudicam o trabalho dos professores, assim como o desempenho dos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, percebe-se que trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os docentes que atuam em escolas do campo pois, na maioria das vezes, esses docentes não têm o menor conhecimento da realidade a ser enfrentada durante sua prática pedagógica e tampouco são orientados para atuarem nesses espaços. As salas multisseriadas ainda são uma dificuldade, pois o professor precisa ter agilidade, criatividade, inteligência e dar atenção para todos os seus alunos, de vários anos ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço.

Cabe aqui emitir a fala da professora do AEE por ocasião do questionamento sobre sua experiência profissional e de sua atuação pedagógica no AEE, os desafios e mudanças que incidem sobre a escola no processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S. Ela faz o seguinte relato:

Dentre todas as dificuldades relatadas o espaço físico da escola acredita-se o grande problema para com o processo de aprendizagem; seu prédio não tem estrutura de escola, mas parece um casa improvisada para atender os alunos....infelizmente. Qual é o outro ponto por ser em região de difícil acesso, aqui a escola ribeirinha. O processo de inclusão em uma escola acessível, toda adaptada com os recursos e as salas multifuncionais realmente toda preparada pra trabalhar com aluno especial, já encontramos muitas resistências para o processo inclusivo, imagina a nossa escola que não oferece as condições básicas para essa inclusão. (Professor AEE)

Esse registro evidencia as barreiras encontradas para que se realize o mínimo, ou seja, as aulas em uma estrutura decente com um ambiente favorável para aprendizagem que atenda os alunos com os recursos, materiais e os espaços apropriados de sala regular e do AEE salas de recursos multifuncionais do tipo I e II.

Assim, conforme explicitado nesta pesquisa deve ser ofertada uma estrutura escolar de ensino que assegure a acessibilidade aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, desenvolvendo medidas que possibilitem a eliminação de barreiras na edificação incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e também nos transportes escolares, bem como barreira na comunicação, garantindo na escola recursos humanos e

materiais necessários. Essas medidas devem ser tomadas independentemente do local onde a escola esteja localizada, seja em áreas urbanas ou rurais.

Desta forma, o impacto dessa dificuldade de acesso à escola ribeirinha e a precarização da estrutura física, as limitações administrativas e a falta de recursos e materiais pedagógicos relatados acima pelos profissionais que trabalham na escola campo configuram-se como grandes obstáculos para o processo de aprendizagem e consequentemente ao trabalho inclusivo nas escolas do campo.

Os desafios que os alunos enfrentam para ir à escola se configuram uma realidade dos ribeirinhos de acesso ao rio, lago ou igarapé que ele navega para ir à escola, de onde se retira o peixe, a água para beber, fazer comida, higiene pessoal e da casa pela população que vive às margens dos rios na Amazônia.

Nas fotos 22 e 23 a seguir, constata-se a realidade do ribeirinho, as casas de palafitas, devem ser construídas até certa altura do chão, advento da maré cheia do rio, as casa devem ficar no alto, nessa foto a maré está seca, logo em seguida a casa do ribeirinho com a maré cheia, podendo perceber que essa comunidade convive dinamicamente com a cheia e seca dos rios da Amazônia.

Foto 22: Casa de ribeirinho é a maré vazante (seca)



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mazagão do Amapá, 2016.

Foto 23: Casa de ribeirão com a maré cheia do rio



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mazagão do Amapá, 2016.

A floresta, além de ser inundada pelas águas das barragens, também é desmatada para construção de estradas para o acesso às barragens e pela população deslocada para outros pontos da região se torna difícil a locomoção dos ribeirinhos. Nessa análise vale citar a pergunta feita no roteiro de entrevista para o aluno Pedro do atendimento educacional especializado: Como você faz para chegar à escola? Quanto tempo você leva pra chegar à escola? O aluno respondeu da seguinte forma;

Eu consigo ir andando porque moro perto da escola, mas não sei quanto tempo leva, tem colegas que vão de barco mais levam um tempão pra chegar. (Aluno Pedro)

A melhoria das condições de trabalho dos docentes precisa ser priorizada pelo poder público estadual e municipal. A qualidade do ensino passa pelo oferecimento e a garantia de escolas com estrutura física adequada para atender alunos e alojar professores, recursos didático-pedagógicos, merenda, investimento na formação continuada, transporte escolar, política salarial, entre outros.

Prosseguindo com as análises e resultados da pesquisa de campo, buscou-se construir um diálogo entre a empiria e o referencial teórico em todas as categorias finais, agora com a terceira categoria que é da prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social onde os fatores implicadores para efetivação da aprendizagem serão elencados e problematizados de acordo com o referencial teórico e os resultados encontrados na pesquisa de campo.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS E INTERAÇÃO SOCIAL.

Em continuidade à análise apresentou-se a categoria final "Prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social" em que está explicitada a forma como os ribeirinhos atuam, transformam e criam uma realidade que também os transforma e direciona suas maneiras de agir e pensar, pois, ao transformar o ambiente na sua interação social, sofrem os efeitos de sua própria transformação.

Os alunos com AH/S precisam estar inseridos em práticas pedagógicas que atendam às suas reais necessidades educacionais, para que tenham um melhor desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades que possam configurar verdadeiramente como processo de inclusão escolar.


Dessa forma, acreditou-se que antes de abordar diretamente a categoria final Prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social, deve-se entender sobre o conhecimento escolar em escolas ribeirinhas denominado pelos professores ribeirinhos como conteúdos, que compõem a matriz curricular da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e são organizados por ano, distribuídos nos quatro bimestres.

De acordo com as imagens a seguir, esses conteúdos já vêm estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, e são entregues no início das aulas e devem ser trabalhados com os alunos. Por conseguinte, os saberes socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema Estadual de Educação acabam por negar os saberes oriundos da cultura ribeirinha.

Ignora-se os saberes culturais dos ribeirinhos que são silenciados e não são dignos ou legitimados para serem usados em na sala de aula, o que caracteriza uma colonialidade do saber. Os professores foram unânimes em afirmar que não participam da seleção dos conteúdos e nem sabem quem os elabora, apenas os recebem das mãos da diretora do Regional, que também recebe das mãos dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação - SEED.

Os conhecimentos escolares, denominado pelo sistema educacional como conteúdos, já vêm prontos, listados por ano, e divididos nos bimestres para serem ensinados, independentemente do contexto no qual a escola está inserida. Isto colabora para a exclusão dos alunos que não se adaptam ao processo de transmissão de conhecimento sem sentido e significado para eles. No quadro 05 a seguir apresentou-se a matriz curricular expedida pela Secretaria de Educação.

Quadro 5 – Lista de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa

 <p>ESTADO DO AMAPÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE MAZAGÃO SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS 3º ANO/SÉRIE</p> <p><u>MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA</u></p> <p>OBJETIVO GERAL: Compreender a importância da Língua Portuguesa como elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de forma a contemplar a comunicação, livre expressão e o respeito às variedades linguísticas como instrumento formador do cidadão no seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dentro da sua totalidade e distintas realidades.</p>	
<p style="text-align: center;">I – UNIDADE</p> <p>1.1 - Texto: Leitura e interpretação; 1.2 - Ampliação do vocabulário; 1.3 - Produção de texto e uso do dicionário; 1.4 - Alfabeto: Vogais e consoante/ letras maiúsculas e minúsculas; 1.5 - Ordem alfabética</p> <p>1.10 – Ortografia: R inicial/RR/R intermediário</p>	<p>- Conhecer as estruturas gramaticais bem como o alfabeto e as formas ortográficas, exercitando a leitura e a ortografia, comparando corretamente os valores fonéticos e gramaticais, analisando cada palavra, despertando a necessidade e a importância do bom funcionamento linguístico.</p>

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

O quadro acima retrata a lista dos conteúdos, já divididos por bimestre, da disciplina de Língua Portuguesa para o 3º ano/ 2ª série do ensino fundamental, como afirmam os professores no Município de Mazagão dos anos iniciais, ela é encaminhada pela SEED para ser desenvolvida em todas as escolas pertencentes ao sistema municipal/estadual de ensino das escolas ribeirinhas.

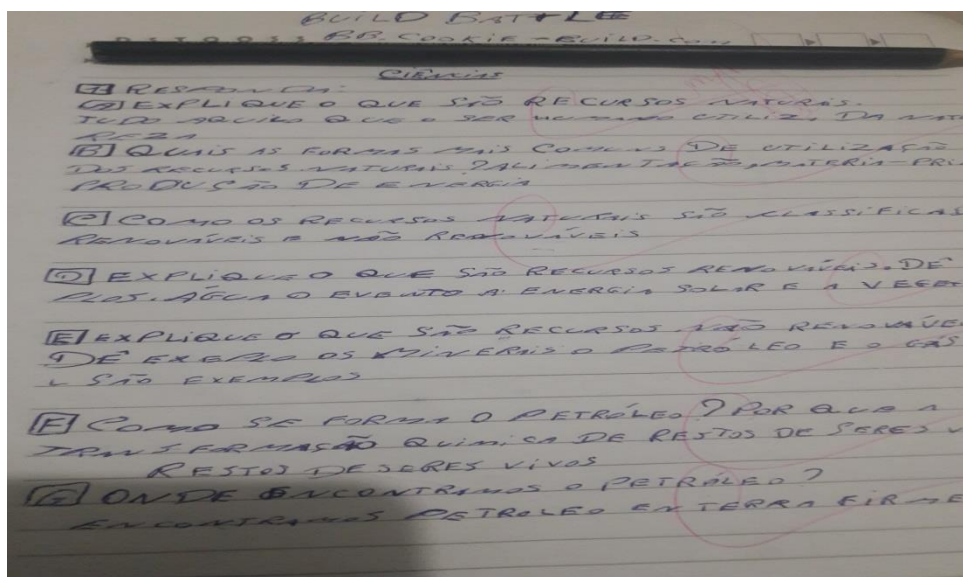
Pensar nos critérios para a seleção dos conteúdos que estão baseados na relevância social implica a incorporação das experiências e vivências dos educandos a partir de situações concretas. Segundo Libâneo (2004, p. 144):

Os conhecimentos são relevantes para a vida concreta quando ampliam o conhecimento da realidade, instrumentalizam os alunos a pensar metodicamente, a raciocinar, a desenvolver a capacidade de abstração, enfim, a pensar a própria prática.

Infelizmente no contexto estudado o processo de aprendizagem não se relaciona com a realidade cultural que o aluno vive que é o caso da escola campo de pesquisa, conforme a imagem a seguir mostra o registro de fragmentos do conteúdo desenvolvido nas aulas de

ciências, transcrito, no caderno de um aluno do 3º ano/2ª série do ensino fundamental da referida escola. O conteúdo é trabalhado tradicionalmente em um modelo conteudista de reprodução no caderno em que, literalmente, tudo que está na lousa/quadro escrito pelo professor é copiado pelo aluno.

Foto 24: Fragmentos do conteúdo de ciências - recursos naturais no caderno de aluno



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

O conteúdo foi transcrito para o caderno sem fazer a relação com o cotidiano cultural e social do aluno. O assunto: os recursos naturais poderiam ser explorados pelos aspectos existentes na região Amazônia que a escola está inserida valorizando no caso a realidade os ribeirinhos, entende-se que essa forma de ensino e método encontra-se como um dos mais arcaicos, que inviabiliza uma prática pedagógica autônoma e potencializada para o processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, no currículo oficial não há espaço para o saber popular oriundo das comunidades ribeirinhas para que essas crianças pensem de forma independente e criativa. Essa forma de exclusão dos saberes locais é o que Mignolo (2010) denomina de Geopolítica do conhecimento, que se refere às relações entre espaço e poder que geram as hierarquias entre os diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber.

Assim, os ribeirinhos falam da região Norte, Amazônia (espaço) onde ainda predomina no imaginário da população de outras regiões do Brasil e de outros países (poder) que aqui somos inferiores, atrasados e ignorantes. É a configuração do que afirma Castro-Gómez (2006) ser uma reconhecida supremacia étnica e cognitiva do colonizador em relação ao colonizado.

O professor copiou o conteúdo no quadro, que foi posteriormente, transcrito para o caderno pelos alunos. Demonstrando uma defasagem na prática pedagógica e não houve uma discussão referente ao ecossistema presente nas comunidades ribeirinhas que fazem parte do cotidiano dos alunos.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos “Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1994, p. 59).

Neste sentido, a cultura hegemônica é imposta por meio dos valores, hábitos e costumes, o que contribui para a baixa autoestima dos alunos que não veem os seus saberes contemplados no currículo desenvolvido pela escola. Nessa lógica, Moreira e Candau (2008) admitem que as situações de opressão e discriminação também são materializadas no currículo cotidianamente, mas também essas situações podem ser contestadas, desveladas e visibilizadas pelo educador e educando.

Agora retratou-se informações da observação da sala de aula comum da escola investigada, que no caso aqui é uma classe multisseriada, como forma de analisar o cotidiano das atividades pedagógicas aplicadas nesta sala de aula a qual o aluno com AH/S está estudando, então a partir do contexto empírico da pesquisa de campo na escola e para fazer a devida relação com o referencial adotado, observaram-se as respectivas atividades na classe multisseriada explicitadas na observação das aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

1ª AULA: DISCIPLINA: MATEMÁTICA / CONTEUDO: MULTIPLICAÇÃO

Atividade foi colocada no quadro de forma objetiva e sem utilizar nenhum recurso pedagógico, só no quadro para que as crianças copiem e depois a resolução das operações, observa-se uma aula sem contexto..

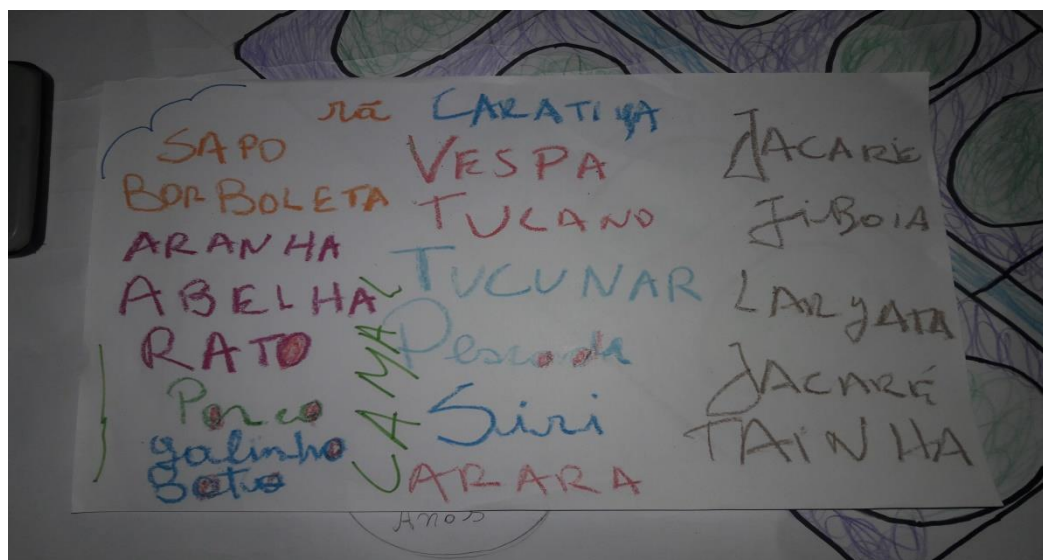
2ª AULA: DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA / CONTEUDO: LEITURA E INTERPRETAÇÃO

A professora trabalhou algumas palavras da realidade ribeirinha através da Produção do cartaz com as palavras ditadas: Camaleão, Jenipapo, Jiboia Boto, Tainha, Siri, Pescada, Aranha, Tucunaré, Tainha

A professora do AEE faz visita na sala para o acompanhamento do aluno com AH/S na sala em suas atividades, o aluno tem interesse em jogos de montar, gostaria de fazer um robô e afirma à professora, o mesmo não tem interesse por outras atividades. Mas a professora de sala de aula comum entrega o material para que os alunos coletem os nomes no cartaz. Mas tinha muita conversa em sala de aula, a professora demora em organizar a turma ocorrendo atraso na atividade. Logo abaixo a imagem do cartaz produzido pelos alunos. O aluno com AH/S faz a atividade e interage bem com os colegas e fica a vontade para participar da produção, mostrando-se

interagindo com os colegas através da atividade. (Observação da classe multisseriada)

Foto 25: Produção dos alunos na aula de Português



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Importante ressaltar que essas práticas pedagógicas baseadas em uma pedagogia que contribue para reproduzir preconceitos e discriminações em relação aos sujeitos/ou alunos do campo, especificamente da Amazônia ribeirinha, conseqüentemente esses alunos não são respeitados em suas necessidades e potencialidades.

Como por exemplo, na aula de matemática, em que ocorreu a aula de forma direta, já na aula de Língua Portuguesa o processo educacional direcionou em um sentido de favorecer uma educação que estimulasse o desenvolvimento do indivíduo de acordo com suas reais necessidades na sala de aula. Importante explicitar que essa última prática pedagógica, que se destinou à produção do cartaz com as palavras trabalhadas no ditado, mostra-se certamente relevante para que a turma produza coletivamente e essa observação foi um dos poucos momentos que presenciou-se promoção da Inclusão, precisamente da interação do aluno com AH/S com os outros alunos da sala.

A partir desta análise, no que tange à prática pedagógica, o Diretor 01, quando perguntado: Em sua opinião enquanto gestor (a) pensando na formação profissional do professor (a) em sala de aula comum diante da perspectiva da inclusão escolar dos alunos com AH/S, quais são os principais desafios? Respondeu da seguinte forma:

Pensando que o professor tem um papel preponderante na aprendizagem, esse profissional deve ter o perfil principalmente para trabalhar na escola de campo em salas multisseriadas que é um grande desafio, creio que para trabalhar com aluno com altas habilidades deve demonstrar dinamicidade e

vontade de aprender sempre para suscitar o desejo de aprender do aluno. Dessa forma esse professor da sala de aula comum deve mostrar principalmente essa vontade de incluir o aluno superdotado, acho que devemos acreditar na inclusão na sala de aula, aqui todos mostram respeito uns pelos outros, porém eu penso para desenvolver para área da habilidade e competência da superdotação, precisaríamos de incentivo e apoio maior da secretária de Educação. (Diretor 01)

Observa-se a preocupação com a identificação e potencialização dos alunos com AH/S por parte do gestor da escola, mas infelizmente as adversidades da realidade (acesso à escola, currículo inadequado/homogêneo) e a falta de políticas educacionais, acarretada principalmente pela discriminação com escolas ribeirinhas na Amazônia, são fatores que impedem uma prática pedagógica que favoreça os alunos com AH/S e que eles sejam realmente percebidos.

Foto 26: Alunos ribeirinhos fazendo a lição no quadro



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Consequentemente essa prática pedagógica não colabora para constituição de um sistema educacional mais democrático e humanitário em classes multisseriadas, mostrando-se um grande desafio nas escolas do Campo pela falta de apoio do poder público para o trabalho pedagógico com os alunos com altas habilidades/superdotação, principalmente porque não é dada a devida importância à formação inicial e em serviço dos professores resultando na falta de preparação desses profissionais.

Acrescentam-se aqui as respostas do Coordenador 01, sobre os questionamentos que levantou-se para esclarecer sobre a prática pedagógica com alunos com altas habilidades/superdotação que foram as seguintes: Você já participou de cursos de formação na área de AH/S? Se sim, quais? Qual o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com AH/S?

Não ainda, mas estou muito interessado em conhecer o assunto, tem um centro de atividades de alunos altas habilidades/superdotação em Macapá que eu quero pegar mais informações com os profissionais que trabalham nesse centro e ai levar para a escola. Mas é difícil sair do interior de Mazagão aqui é área ribeirinha nos temos dificuldades para chegar em Macapá. (Coordenador 01)

Bem o nosso papel neste contexto da inclusão e de enfrentamento as pessoas se assustam com o diferente o deficiente, nós mesmos temos muita resistência, ocasionado por ignorância por falta de informação e de despreparo, temos o papel de conscientizar de informar de mostrar que todos devem ser respeitados e valorizados em de sala de aula ai chamar a família para ajudar. (Coordenador 01)

Para o trabalho pedagógico, primeiramente a identificação do aluno com AH/S torna-se um dos grandes desafios desse processo, muitas vezes esses alunos que estão inseridos nas classes comuns passam despercebidos.

Inúmeras crianças com AH/S atravessam os anos escolares sem serem identificadas, sem que os seus talentos sejam cultivados. Para que as crianças possam ser enquadradas nos programas de Educação Especial, é preciso antes descobri-las. E esta tarefa é mais difícil, quando o profissional não dispõe do conhecimento, das técnicas e dos recursos necessários para tal identificação.

Dentre as crianças não descobertas, destacam-se aquelas inseridas no contexto socioeconômico desprestigiado ou menos favorecido que pouco valoriza certas características, como a capacidade verbal e lógica-matemática, por exemplo. Além do mais, há crianças que têm que abandonar a escola por motivos econômicos e aqueles cujos problemas emocionais escondem as suas capacidades intelectuais.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP, 2016), somente 15.995 estão registrados como alunos com AH/S no Brasil. Na região norte apresenta 1.767 alunos Altas Habilidades de acordo com (INEP, 2015).

Já o Estado do Amapá é o penúltimo estado em número populacional do país, com 766.679 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2015). O estado fica à frente somente de Roraima, com cerca de 505 mil habitantes. A capital Macapá é a cidade mais populosa do estado, com mais de 456 mil moradores. Pérez (2012) indica que isso explicaria a escassez de serviços públicos de atendimento educacional para os estudantes com dotação e que contam com apenas 27

Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) implantados em 2005 em todos estados brasileiros.

A maior parte desses educandos estuda em escolas públicas. Com a modificação do conceito, também foi modificada a metodologia utilizada para identificação de um aluno com AH/S. Para Virgolim (2007) passaram-se a considerar características como a criatividade, a aptidão musical e artística, a liderança, dentre outras, que não podem ser medidas apenas por teste de inteligência, tornando a identificação de um superdotado mais complexa.

Existe uma discussão na comunidade científica sobre que metodologias devem ser utilizadas que não podemos tomar como base uma única fonte de informação para identificação do aluno com AH/S, porque um único mecanismo jamais será suficiente para fazer esse diagnóstico.

A partir desse contexto, abordaram-se os sujeitos da pesquisa sobre os seguintes questionamentos: Pensando na proposta de formação de professores, dentro da nova perspectiva educacional de inclusão escolar, você participou ou está participando de cursos de capacitação, qualificação ou de especialização para o trabalho com alunos com AH/S? Se sim, quais? Nesse caso os entrevistados: Diretor 01 e Professor da sala de aula comum, asseverando-se sobre essas indagações, responderam da seguinte forma respectivamente:

A criança que tem uma habilidade....ainda sei muito pouco sobre o assunto é difícil não temos internet para pesquisar, quase ninguém quer vim pra cá para ensinar um pouco mais sobre o assunto então vejo que o nosso aluno dedica na verificação de algo que pode ser passageiro ou então aprofundar, faz muitas perguntas...tem uma necessidade enorme de conhecer, acho que seu interesse de conhecer vai aumentar tanto que nossas salas de aula multisseriadas com várias crianças de diferentes idades e séries não será bastante para suprir suas expectativas, mas devemos insistir para tentar pelo menos o mínimo necessário para essas crianças altas habilidades nas escolas ribeirinhas em Mazagão.(Diretor 01)

Não tenho cursos na área de superdotação do nosso aluno, mas temos umas revistas na parte de robótica, que deixava na sala ai percebi o interesse dele, os pais do PEDRO levaram ele para Macapá onde ele fez uma triagem no centro de atividades de alunos com altas habilidades onde foi diagnosticado seu talento, acho que foi isso rsssss...percebo a paixão pela matemática, faço o planejamento com os outros profissionais da escola mas sentimos na pele as dificuldades que enfrentamos aqui em Mazagão, penso que o PEDRO precisa voltar para Macapá para ser melhor estimulado na sua potencialidade...aqui tudo é mais complicado até o transporte é difícil temos alunos ribeirinhos que moram longe e vem de canoa remando por horas sozinhos ou com os pais, para não perder a aula.(Professor C)

Infelizmente na fala dos entrevistados percebe-se a dificuldade de acesso à escola, a falta de estrutura física, pedagógica e administrativa, prejudica severamente o processo

educacional com as crianças que estão inseridas nas classes multisseriadas na Educação do Campo.

Observa-se também no relato anterior dos sujeitos da pesquisa, que a desvalorização e o desprestígio com a Educação Especial é agravado principalmente pelo desconhecimento do que é a temática das AH/S, explicitado nesse caso aqui pelo Diretor e o Professor da sala de aula comum, se reflete na prática pedagógica dos profissionais que trabalham diretamente com o aluno com AH/S, é explicitado pelo professor quando relata que o aluno foi diagnosticado em Macapá, em virtude da falta de recursos, materiais e de conhecimento acerca do tema por parte da equipe escolar.

Conforme a fala dos entrevistados a criança não tem a devida assistência para desenvolver sua potencialidade em virtude da conjuntura adversa das classes multisseriadas da escola ribeirinha, que corrobora para que não se reconheça a existência desses alunos com capacidade acima da média porque, comumente, a prática dos profissionais da educação apresenta-se com conceitos vagos.

Com esses dados das respostas do Diretor e professor da sala de aula comum algumas análises são possíveis. Partindo dessa questão que versa sobre a falta de conhecimento da identificação do aluno com AH/S desses profissionais, em que a própria comunidade escolar não entende os princípios para a inclusão e, posteriormente, apresentam dificuldade para desenvolver o processo inclusivo, agregando-se o despreparo dos professores da escola, percebe-se a fragilidade do processo pedagógico como um todo.

Como lembra GALLAGHER e GALLAGHER (1994, p.14), ao se referir à educação dos superdotados, "o professor deve inspirar, o conteúdo deve intrigar, e o ambiente da escola deve ser planejado para fortalecer as oportunidades de aprendizagem". Dessa forma Morin (2002, p. 33) assinala:

No nosso entender, este deveria ser o princípio norteador da educação de todos os alunos, independentemente de seu perfil e necessidades. Seria, sem dúvida, uma via para dar sentido às atividades desenvolvidas na escola, possibilitando aos alunos exercer talentos e competências, aprender e desenvolver habilidades, realizando-se como pessoas, na mesma linha.

Mas a falta de preparo/capacitação da equipe escolar da escola pesquisada corrobora para que essas práticas pedagógicas para o atendimento do aluno com AH/S sejam incipientes e desarticuladas com os paradigmas que a inclusão escolar exige em sua gênese, que envolve principalmente o conhecimento científico dos professores para com a temática. Observou-se

com os entrevistados que não existe organização para o trabalho na sala de aula comum com a inclusão dos alunos com AH/S, afirmado pela própria comunidade escolar que não recebe apoio formativo, estrutural e pedagógico para organização e desenvolvimento do trabalho inclusivo.

Realmente, visualizar as características de um aluno com AH/S não é uma tarefa muito fácil. Tais características podem trazer o risco de se pressupor, falsamente, que as diferenças individuais entre eles sejam pequenas. Os indícios e as características são numerosos na literatura, mas também é forte a afirmação que cada indivíduo é único em sua constituição apresentando um rol de características particulares.

Por conseguinte a identificação do aluno com AH/S é um processo complexo e duradouro e requer uma força tarefa e esforço desses profissionais da educação na escola que devem buscar apoio de uma equipe de avaliação especializada para tal identificação. Cabe citar o Programa de Capacitação, este processo envolve a família, o psicólogo da equipe de avaliação e os professores da criança.

Estes diversos olhares ajudam a compor o rol de características apresentadas pelo aluno em contextos e situações que orientam na indicação do atendimento mais adequado. Quanto ao procedimento, o Programa (BRASIL, 1999, v. 1, p. 213)

As diretrizes básicas necessárias para formalização de processos de identificação estão normatizadas nas publicações do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial – Série. Diretrizes- que constituem material base para a implantação e implementação de serviços na educação especial.

As informações devem ser coletadas com a observação sistemática do aluno, preferencialmente no dia-a-dia escolar, acompanhando momentos de aprendizagem, produção intelectual e relacionamento social. É por meio de um estudo comparativo no grupo de igual faixa etária que o professor visualiza a frequência e intensidade dos indicadores de AH/S e talento apresentados pelo aluno.

No que consiste ao professor do AEE, ocorreu (03) três inquirições para que pudessemos fazer a relação com os demais profissionais, então se observou: Qual a sua experiência com alunos com altas habilidades/superdotação? Investigou-se a prática pedagógica (conteúdo, temáticas, objetivos de ensino e metodologia) no AEE e finalmente foi indagado, como se deu a implantação do processo de inclusão escolar do aluno com AH/S na sala de aula comum em sua escola? Seguem sucessivamente os relatos do professor AEE:

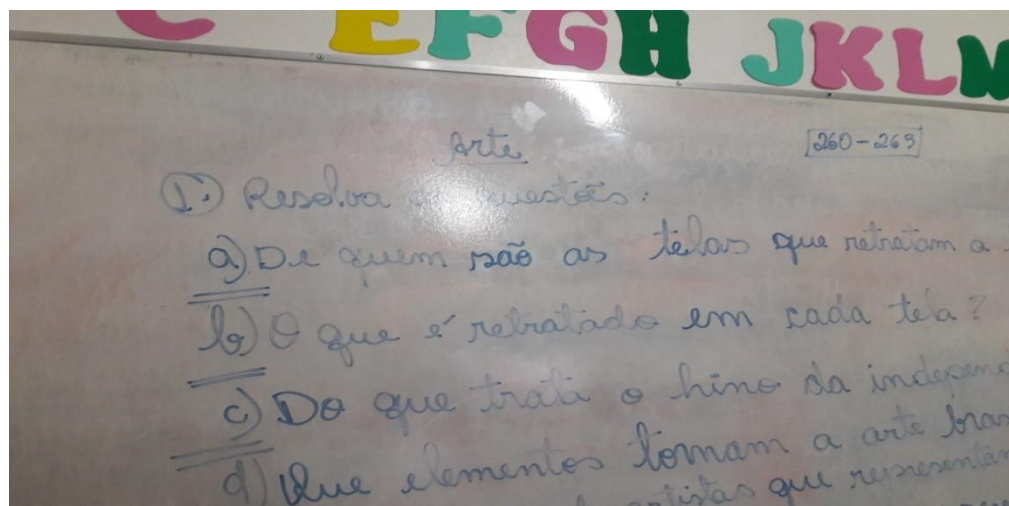
Eu atendi já alunos identificados com altas habilidades, mas não tinha nenhum material e experiência na área, lembro que até para fazer os relatórios desconhecia a fundamentação do tema e as características da superdotação, aqui na escola já montei um grupo de dança, mas devemos criar mais possibilidades para chamar atenção das crianças. (Professor AEE)

A prática pedagógica: Nossos recursos são mínimos, não temos quase nada, não temos uma sala de recursos multifuncionais para o AEE, mas tentamos trabalhar com os conteúdos através de vídeos e músicas, acredito que a pesquisa é muito importante para ampliar essa perspectiva pedagógica, deixar a criança mais livre para que ele possa produzir o seu próprio projeto, os professores estão preocupados com o enriquecimento das aulas, mas a escola não tem biblioteca, tem alguns computadores que não funcionam que chamam de LIED, e nem funciona a televisão da TV escola. (Professor AEE)

Um professor que veio aqui antes já tinha começado esse trabalho... É difícil nossos colegas ainda são homogêneos ou seja os ditos normais não entendem e nem querem a inclusão, nosso aluno é mais aceito mas é altas habilidades, que acredito que seja menos complicado do que aceitação de um autista, Rett ou até mesmo um deficiente visual, é que a gente percebe né, os outros profissionais agem diferente para eles está muito longe essa inclusão principalmente aqui na nossa escola com todos esses problemas, o professor de ensino regular se vê muito inseguro pra ter um aluno diferente na sala multisseriada, onde não temos estrutura alguma. Por que nossa realidade é desigual comparada com a zona urbana. Principalmente acho que eles têm razão nossa escola não tem um mínimo necessário pra receber ou trabalhar de forma qualitativa com alunos especiais, aqui no máximo se tratando do Pedro vem um questionário do centro de altas habilidades em Macapá para ser preenchido, o centro de AH, viu como é difícil se o professor do ensino regular não colaborar com o meu trabalho. (Professor AEE)

Inicialmente, o entrevistado diz que desconhece a fundamentação do tema e as características da AH/S, que sua prática pedagógica é limitada, mas busca trabalhar com os conteúdos, deixar a criança mais livre para que ela possa produzir o seu próprio projeto, o professor do AEE, explicita sua preocupação com o enriquecimento das aulas, é de considerar um programa de atendimento ao aluno com AH/S, é latente a necessidade de profissionais devidamente preparados para organizar e coordenar tal trabalho, e relata também que nessa realidade não dispõe de recursos e nem de uma sala de recursos multifuncionais para o AEE. Conforme a foto a seguir o quadro magnético é praticamente o único recurso pedagógico usado na prática pedagógica.

Foto 27: Lição da disciplina de artes no quadro para cópia.



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Pelo exposto anteriormente e na própria imagem retratada da disciplina de artes acima ficam evidentes que as questões pedagógicas são retiradas do livro didático e transcritas para o quadro, percebe-se que não é prioridade para a Secretaria de Educação a contextualização com a realidade cultural e a vida dos alunos, por principalmente as matrizes curriculares impostas não estarem relacionadas com o modelo das escolas ribeirinhas, que não se privilegia o modo de vida dessa população que vivem na margem dos rios, cabe aqui reivindicar que se cumpra o dever do poder público municipal na melhoria das condições de trabalho docente e na qualidade do ensino. Mais uma vez, fica evidente o não cumprimento da lei, pois a Resolução nº 2/2008 CNE, no art. 10, afirma:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e *supervisão pedagógica permanente* (BRASIL, 2008, p. 03, grifo nosso).

A falta de supervisão pedagógica, recursos didáticos, e escolas sem instalações físicas e equipamentos adequados, ausência de cursos de formação continuada voltados para a prática pedagógica que atendam às necessidades dos professores que atuam com classes multisseriadas são alguns dos problemas que fazem parte da realidade das escolas ribeirinhas da rede municipal de ensino.

Partindo dessa triste realidade analisou-se o roteiro de observação do atendimento na sala de recursos multifuncionais da escola investigada, indagando os seguintes pontos: Como é feito o atendimento com o aluno de AH/S; O professor (a) do AEE consegue identificar, estimular e potencializar os talentos do aluno com AH/S dentro de sua sala comum? Professor participa de encontros frequentes no centro de atendimento de pessoas com AH/S?

Explicitamos abaixo as anotações do roteiro de observação abordando as questões pontuadas acima sobre o AEE ao aluno com AH/S.

O local onde ocorre o atendimento é uma sala improvisada, mas parece um depósito tem livros velhos e muita poeira sem ventilação, não tem nenhum recurso didático aparentemente, nem quadro, só um armário velho, somente duas cadeiras e a mesa do professor sendo bem pequena e desorganizada, tem um pequeno quadro de avisos. O aluno com AH/S tem um horário de atendimento de duas horas mas dificilmente o professor fica todo o tempo, geralmente é das 15h até às 17h. No atendimento a professora mostra umas revistas sobre robótica ao aluno que fica interessado e os dois ficam conversando sobre o assunto, na sala não tem computador, então fica difícil fazer pesquisas sobre o tema se observa que o aluno tem um grande interesse, tem duas estantes, com vários livros, onde a professora coloca um álbum de fotos de robôs da lego, ai o aluno fica olhando as fotos de forma entusiasmada, mas é nítida a falta de conhecimento sobre o tema da professora do AEE mostra que desconhece os programas de identificação, atendimento e potencialização dos talentos para alunos com AH/S, e não possui os materiais didáticos e pedagógicos necessários para desenvolver tal serviço, geralmente as atividades na sala são relacionadas à produção de materiais, o que não ocorre nesse atendimento. A professora pouco ou quase nada agrega para o desenvolvimento no trabalho com esse aluno. Segundo seu relato faz planejamento quinzenal, seu planejamento é desarticulado com o professor da sala de aula comum, no caso aqui classes ribeirinhas, não demonstrando conhecimento sobre o enriquecimento curricular, segundo seu registro ela usa como base projetos para serem executados de acordo com a necessidade do aluno, mas não foi constatado no período da investigação da pesquisa. A professora registra que participava de encontros quando morava em Macapá, sobre altas habilidades e superdotação para a melhor compreensão do aluno. O atendimento é feito duas vezes por semana em 2 horas de tempo, a pedido da família. É observável que ocorre tentativa de atendimento, mas em virtude da falta de conhecimento da professora sobre o assunto e da precariedade da escola em sua estrutura física e da falta de materiais, não acontece o AEE de forma que o aluno com AH/S seja estimulado em suas reais capacidades. (roteiro de observação do AEE)

Foto 28: Armário na Sala improvisada do AEE dividida com livros velhos



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Na maioria das escolas ribeirinhas há escassez de recursos didáticos, humanos e administrativos e a escola escolhida como campo de pesquisa não é exceção.

Como podemos constatar na foto anterior, que esse armário velho contendo vários livros amontoados é o que existe para fazer o AEE do aluno com AH/S, mas os problemas não se limitam apenas aos aspectos pedagógicos, como é o caso alarmante da falta de merenda escolar que não é suficiente para atender a demanda durante todo o mês, não existe biblioteca nem alojamento, mesmo nas que têm prédio próprio. Isto leva os professores a morar na sala de aula ou com famílias que gentilmente os acolhem, pois se assim não fizerem, acabam ficando sem professor, e os filhos sem estudar. A melhoria das condições de trabalho dos docentes do AEE e do ensino regular precisa ser priorizada pelo poder público municipal.

A qualidade do ensino passa pelo oferecimento e a garantia de escolas com estrutura física adequada para atender alunos e alojar professores, recursos didáticos, merenda, investimento na formação continuada, transporte escolar, política salarial, entre outros.

Essa realidade conseqüentemente é compartilhada com o AEE ao aluno nessa escola ribeirinha que deve passar por mudanças conceituais, estruturais, administrativas e pedagógicas para compreender o trabalho com aluno com AH/S e como são denominados ou reconhecidos são conhecimentos ainda não elucidados do que é a AH/S. Pensar a educação especial para aluno com AH/S a partir do paradigma do desenvolvimento de talento é uma abordagem mais inclusiva para educação, Principalmente no contexto das escolas do campo. Assim, as pessoas com AH/S salientam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais destas inteligências ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior.

Com o entendimento destas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com AH/S apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por ela mesma. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atribuem os seguintes traços como comuns aos superdotados: por exemplo, alto grau de curiosidade; boa memória; atenção concentrada; persistência; independência e autonomia; interesse por áreas e tópicos diversos; aprendizagem rápida; criatividade e imaginação; iniciativa; liderança; vocabulário avançado para a sua idade cronológica; riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias).

Para o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2002b, p. 28):

O trabalho do professor na área das altas habilidades/ superdotação processo de aprendizagem, uma vez que as características apresentadas muitas vezes superam as expectativas previstas. É importante que este profissional tenha

flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações entre seus alunos, que possibilite o crescimento de talentos e habilidades oportunizando desafios e contextos interessantes que motivem aprendizagem.

Dessa forma, portanto, além de conhecimento, técnicas e recursos, o profissional deve ter também criatividade e entusiasmo pela aprendizagem, esses compromissos devem ser pactuados profissionalmente no ensino e são cruciais em se tratando de alunos com AH/S.

O relato do professor do AEE denuncia as dificuldades estruturais, materiais e pedagógicas no trabalho inclusivo, que encontra barreiras tais como a insegurança dos professores que não têm a devida formação para esse processo, a sala de aula multisseriada que se mostra um obstáculo para o processo inclusivo e a sala do AEE improvisada sem nenhum recurso e material pedagógico. O desabafo do professor configura-se um retrato dessa difícil realidade, quando ele diz “*onde não temos estrutura alguma. Por que nossa realidade é desigual comparada com a zona urbana*”. Sobreleva, também, o fato de que o professor deverá possuir uma compreensão real do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, devendo, inclusive, ser dotado de habilidades para desenvolver currículos enriquecidos e atividades criativas.

Por dessa ótica, o professor do AEE inquirido aqui nessa análise, revela os obstáculos da realidade das classes multisseriadas da escola pesquisada. Demonstra-se aqui a despreocupação de políticas educacionais pensadas para prover os educadores de conhecimentos consistentes quando o assunto é AH/S.

Dando continuidade à análise das respostas do professor do AEE referente às questões de sua prática pedagógica, diante do seguinte questionamento: Como você utiliza/desenvolve tais procedimentos citados abaixo: Planejamento anual, semestral, bimestral e de aula, a resposta do inquirido foi a seguir;

No inicio do ano um planejamento anual com todas as turmas é o planejamento da Educação Especial com a coordenação e o professor da sala de aula regular deve ser quinzenal por mais que as vezes isso não ocorra. Mas sei que alguns casos temos que fazer um plano de desenvolvimento individual. (Professor AEE)

Avaliação: Acreditamos que o desenvolvimento do aluno com altas habilidades deve envolver o enriquecimento curricular esse aluno deve ser desafiado, o acompanhamento através das fichas de altas habilidades, tudo deve ser registrado no relatório, e no portfólio, o pouco estudo nessa área aqui em Mazagão, faz com que o centro de altas habilidades em Macapá seja a maior referencia para nós sobre esse assunto, principalmente pela distancia nossa escola por ser ribeirinha torna-se um problema. (Professor AEE)

O planejamento é fator preponderante de toda ação pedagógica com intencionalidade na progressão da aprendizagem, então não pode ser banalizada como na fala do próprio entrevistado “por mais que às vezes isso não ocorra”.

O planejamento sem dúvida pode colocar-se como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção na realidade. Todavia, mais do que instrumento ou ferramenta, queremos apontar para a possibilidade de entendermos e vivenciarmos o planejamento como método de trabalho do educador, qual seja, como postura (algo reelaborado, interiorizado pelo sujeito), como forma de organizar a reflexão e a ação, como estratégia global de posicionamento diante da realidade (VASCONCELOS, 2006, p. 75).

Explicitando que nesta realidade investigada não ocorre o planejamento de forma organizada e dinâmica, culminando para superficialidade do trabalho pedagógico que contribui severamente para falta de preparo dos profissionais envolvidos na escola campo, é provável que o resultado exposto acima decorra da falta de informação desses profissionais do ensino no trabalho com a prática pedagógica para o AEE, em nosso caso específico do aluno com AH/S.

Haja vista que muitos para não dizer todos, não recebem da administração pública recursos e materiais, ou seja, o repasse de verbas (Alimentação Escolar; Manutenção, equipamentos e Mobiliário para os prédios escolares) da secretaria de Educação do Estado, devido infelizmente aos esquemas de corrupção que desviam os referidos recursos dos programas federais e estaduais que são destinados para essas escolas e principalmente ausência de políticas públicas educacionais que assistam e valorizem a educação ribeirinha.

Para concretizar um atendimento adequado aos alunos superdotados, é necessário manter um serviço de consultoria para prestar assistência ao professor no uso de materiais, estabelecendo-se, assim, uma verdadeira rede de orientação àquele profissional. Para tanto, mostra-se imprescindível que os serviços ou centros comunitários, responsáveis pela produção, distribuição e utilização de recursos venham a se unir, com o fim de estimular o professor a utilizar a tecnologia educacional e os serviços existentes, em nível local, municipal, estadual e federal (BRASIL, 1995b, p. 45).

É exatamente nesse sentido a advertência, como se vê, a escola deve organizar-se de tal forma a oferecer maiores estímulos e mais desafios ao aluno com AH/S, propiciando-lhe oportunidades para exploração da área de seu interesse e aprofundamento nos estudos.

Segundo Aspesi (2007, p.31), esse atendimento especializado nas escolas cumpre uma função extremamente importante de conscientizar as pessoas com AH/S do valor de seus traços e peculiaridades, para que elas lutem por seu pleno desenvolvimento e por seu

engajamento no grupo social, para que desejem compartilhar os frutos da sua habilidade com seus companheiros de vida. Afinal, o desenvolvimento de talentos específicos, sem a atenção necessária aos aspectos físicos, social e emocional pode acarretar uma discrepância entre a idade mental e a cronológica e, como seqüela, adultos desajustados e improdutivos.

Ainda referente à sua prática pedagógica para o AEE com AH/S perguntou-se para o professor do AEE sobre: Ambiente do AEE e da sala de aula comum e a demanda de atividades de ensino, experiências exploratórias, e conseguiu-se a seguinte resposta:

Ambiente AEE e sala comum: Bem o caso do PEDRO, mostra-se produtivo na sala, ele tem uma grande facilidade em Matemática mas dificuldade em outras áreas mas ele já avançou bastante, mas devemos sensibilizar o professor do ensino regular que é uma guerreira já que trabalha com classes multisseriadas com crianças com tantas diferenças de idade e de escolaridade, então é um grande desafio ainda ter um altas habilidades em sala, ainda com toda essa precarização da escola, entendendo que tenhamos comprometimento profissional mas devemos cobrar mais estrutura e recursos para desenvolver o processo de ensino aprendizagem como um todo. (Professor AEE)

Demanda das atividades de ensino: Claro que devemos trabalhar o conhecimento que o aluno tem, no caso do PEDRO utilizamos as fichas de atividades e o trabalho com o professor da sala de aula regular onde trabalhamos com o enriquecimento curricular. (Professor AEE)

De acordo com as respostas do Professor AEE nas interrogações sobre Avaliação, ambiente AEE e sala comum e as demandas de ensino no caso do aluno PEDRO, percebe-se a importante participação do Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação no diagnóstico e o apoio aos profissionais da escola pesquisada, já que esses professores não dispõem dos recursos e dos materiais para o referido atendimento ao aluno com AH/S e, a precariedade da realidade da classe multisseriada da escola do campo é impeditivo para que se realize um trabalho pedagógico de qualidade com essas crianças da Educação Especial, principalmente na prática com o aluno Pedro.

Observa-se a fragilidade da formação inicial e a escassez da formação em serviço para esses profissionais, quanto ao assunto AH/S, que os habilite para o exercício da docência e obtenham formação específica para a Educação Especial. Quanto à oferta de cursos de especialização voltada à área de AH/S, Delou (2012) explicita que:

Considerando-se a recém oferta de cursos de formação de professores a distância na área da Educação Especial, resolve-se, aparentemente, o problema do acesso de um número cada vez maior de professores interessados na área em contrapartida ao pequeno número de professores disponíveis nas universidades públicas e privadas para a constituição de um grupo docente responsável pela formação presencial. Contudo, ainda vemos cursos sendo

autorizados e oferecidos sem a oferta da área das altas habilidades/superdotação (DELOU, 2012, p.341).

Essa realidade não condiz com as premissas legais no que tange ao atendimento educacional especializado de alunos com AH/S, que conforme preconizado (BRASIL, 2013):

Aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, o AEE caracteriza-se em um conjunto de atividades, visando atender as especificidades educacionais de tais estudantes, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades.

Para tanto, o projeto político pedagógico deve prever a articulação da escola com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Renzulli (2004) enfatiza que: as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver o conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. Observando-se na aplicabilidade da resposta dada pelo nosso entrevistado o professor do AEE, que diz “o *conhecimento que o aluno tem, no caso do PEDRO utilizamos as fichas de atividades e o trabalho com o professor da sala de aula regular*”, isso retrata a metodologia utilizada para o trabalho pedagógico do AEE da escola pesquisada, mas não foi constatada na pesquisa que o trabalho pedagógico tenha conhecimento ou utilize o modelo triádico de enriquecimento do currículo de acordo com o modelo proposto a seguir.

A Teoria da Superdotação dos Três Anéis, ao definir AH/S, envolve aspectos cognitivos, da personalidade e as condições do ambiente. Para Pérez (2006), é a que melhor expressa o conceito de AH/S, visto que descarta a inteligência como inata e estática, ressaltando importância de que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento do potencial mediante alternativas educacionais adequadas. Pode-se verificar por meio da foto abaixo, uma típica produção de desenho que reproduz a cotidianidade do ribeirinho feita pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, turma que estuda o aluno Pedro, sujeito da pesquisa.

Foto 29: Produção de uma paisagem regional dos Alunos ribeirinhos



Fonte: Arquivo da Pesquisa

A definição de Renzulli (2004) não privilegia apenas os aspectos intelectuais, linguagem e raciocínio lógico-matemático destacados na escola, o autor vai além do que a instrução escolar elege como foco de atuação. Mas o autor valoriza a criatividade e a produção inovadora, incentivando a inventividade, o inusitado que pode ser evidenciado na paisagem produzida logo acima pelos alunos.

O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Para o autor, um aluno está comprometido ou motivado quando dedica tempo, manifesta perseverança, não desiste de suas atividades mesmo que sejam desafiadoras ou exigentes.

Com base na definição, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas Salas de recursos para alunos com AH/S devem levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem deste aluno. Destaca-se aqui a fala do professor da sala de aula comum no seguinte questionamento: O aluno com AH/S recebe atendimento educacional especializado AEE? Se sim, como funciona esse atendimento? Existe trabalho colaborativo? O inquirido respondeu assim;

Bem, temos a professora do AEE que faz esse atendimento em uma sala improvisada, mas agora que estamos pensando juntas no planejamento para melhor atender o PEDRO. (Professor C)

Com base nesse registro, o planejamento é uma peça chave na prática pedagógica, em que mais do que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio

especializado deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas, que infelizmente inexistem no AEE da realidade na escola pesquisada, por conta principalmente da falta de estrutura física e pedagógica para tal atendimento.

Um princípio básico é que a aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conteúdo (conhecimento) e o processo de ensino e aprendizagem (habilidades de pensamento, métodos de investigação) são aprendidos num contexto de problemas reais. Portanto, deve ser oferecida a oportunidade para que o aluno participe da delimitação do problema, discuta a relevância do mesmo, desenvolva estratégias para sua investigação e resolução (STOBAUS; MOURINO, 2013).

Voltando para ressaltar os programas de atendimento, segundo Renzulli (2004), o enriquecimento visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridas por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, que resultem no desenvolvimento de um produto criativo. Para implementar as atividades, o autor supracitado organizou o Modelo Triádico de Enriquecimento, com três tipos de enriquecimentos relacionados entre si.

O principal objetivo do Enriquecimento Escolar do Tipo I é incentivar o interesse para o estudo sobre temas, assuntos, ideias e campos de conhecimento. Para tanto, propõe expor aos alunos uma grande variedade de temas, eventos e instrumentos, por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes, exposições, mini-cursos, entrevistas e internet.

Ao prosseguir em direção ao planejamento de estudos e pesquisas, voltados para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema escolhido pelo aluno, caracteriza-se o Enriquecimento do Tipo II, o qual requer meios compatíveis com o objeto a ser pesquisado. Esses meios são instrumentos físicos e linguísticos, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e funções mentais superiores. Os recursos materiais e os signos são mediadores culturais auxiliares na promoção do desenvolvimento e elevação dos processos de pensamento dos alunos. Nas atividades do Tipo III os alunos podem aprender a fazer pesquisa, a utilizar fontes de referência de nível avançado, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico, tais como: anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise-síntese, associação de ideias, classificação, generalização, abstração. A divulgação dos resultados obtidos nestas atividades proporciona um momento importante que pode ser feito por meio de exposição oral, escrita, ilustrativa com desenhos, fotos, imagens artísticas variadas, gráficos, maquetes, teatro, livros, montagens em materiais diversos como argila, massa de modelar, sucata ou outros materiais industrializados. Um exemplo desta dinâmica é citado por Virgolim (2007, p. 116):

[...] estudante que se interessou por fósseis, após uma atividade do Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas e aprofundadas sobre paleontologia: compilar, planejar e executar atividades como um cientista dessa área e aprender mais sobre os métodos de pesquisa característicos desse campo de conhecimento.

Os alunos podem fazer a opção de concluir os trabalhos no momento, iniciar outras pesquisas ou prosseguir para o Enriquecimento do Tipo III, que, segundo Alencar e Fleith (2001), conduzem a um estudo mais aprofundado em alguma área específica, pautado nos interesses (Tipo I) ou nas tarefas desenvolvidas (Tipo II). Existe, portanto, a possibilidade de passar do Tipo I para o Tipo III diretamente. As autoras explicam que “as atividades do Tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolver habilidades para execução da tarefa (Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Tipo III)” (p. 134).

O Enriquecimento do Tipo III envolve atividades investigativas e artísticas aplicadas a propósitos que levem à elaboração de produtos reais, como por exemplo, a criação de um jogo, a produção de um livro, uma escultura, uma maquete, uma propaganda, um jornal, etc.

Para Alencar e Fleith (2001), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos a vivência de: Experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas. [...] Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente (p. 135).

Dessa forma esse processo favorece a diversidade e variedade de interesses que podem surgir, mas cabe colocar aqui que a realidade pesquisada, mostra-se com enormes barreiras para que tal processo se concretize em virtude de todo o contexto adverso das escolas multisseriadas e da falta de recursos e materiais necessários para implantação das salas de recursos multifuncionais para AEE e os programas de atendimento, percebe-se que no modelo de enriquecimento o professor não precisa ter domínio aprofundado de todos os instrumentos simbólicos mediadores. Mas, ele pode proporcionar e incentivar os alunos com o acesso aos instrumentos mais avançados ou a espaços e pessoas especializados.

Contrariando todo esse contexto explicitado acima, que seria o ideal, as escolas do campo convivem com o real que é a precariedade das condições físicas, administrativas e pedagógicas totalmente desfavoráveis para que se realize uma prática pedagógica produtiva, que o professor da escola ribeirinha utiliza o quadro que é praticamente o único recurso didático utilizado, no qual a organização dos alunos ocorre de acordo com a posição que eles ocupam na sala de aula multisseriada.

A foto a seguir ilustra a realidade das classes multisseriadas ribeirinha de como é realizada a divisão do espaço da sala de aula. Observa-se a posição das cadeiras, que estão organizadas de acordo com a série dos alunos; do lado esquerdo estão os alunos de 1ª e 2ª séries (com as respectivas atividades escritas no quadro) e do lado direito os de 3ª e 4ª séries (muitos alunos ficam no chão da sala copiando a atividade no quadro).

Foto 30: Sala de aula multisseriada dos alunos ribeirinhos.



Fonte: Edielso M. M. Almeida, 2016.

Observa-se a rede de dormir pendurada, porque depois a sala de aula vira a sala de estar da casa e alojamento para o professor descansar. A organização seriada inviabiliza o desenvolvimento do trabalho em grupo, os alunos, apesar de estarem no mesmo espaço na mesma sala de aula, os alunos estão divididos de acordo com as séries em que se encontram. As orientações são diferentes porque o conteúdo não é o mesmo de uma série para outra. Segundo Hage (2004, p. 3, grifo do autor):

O modelo seriado se pauta por uma lógica **transmissiva**, que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no **eixo vertebrador** da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações.

A lógica de transmissão dos conteúdos considerados essenciais para a inserção de todos na sociedade e no mercado de trabalho é baseada em uma concepção bancária de educação, na qual o professor é quem detém o conhecimento e deve repassá-lo para o aluno que vem à escola para memorizá-lo e demonstrar que aprendeu por meio dos exercícios e provas.

Nesse modelo, os conhecimentos são divididos em disciplinas específicas para cada campo do conhecimento, e esses, por sua vez, são subdivididos em séries. Esta forma de organização é exclusivamente temporal, pois fica estabelecido que determinados conteúdos devam ser aprendidos, indistintamente, por todos os alunos em um tempo predeterminado.

A realidade Amazônica das escolas ribeirinhas é preocupante, não apresentando condições satisfatórias para que se cumpra um trabalho pedagógico efetivo e qualitativo tanto no ensino regular tão pouco no que concerne ao AEE para o aluno que apresenta AH/S.

Segundo evidências das escolas ribeirinhas, conforme a imagem 31 abaixo que é a sala de estar da residência do representante da comunidade, a sala foi cedida para que funcione como sala de aula da escola. Nesse caso o professor reside com a família do proprietário, pois, assim como não existe uma estrutura digna de escola, a casa torna-se também alojamento para o professor que depois da aula fica dormindo na sala de estar dessa residência que durante o dia é sala de aula.

Foto 31: Sala de aula de uma escola que funciona na casa do representante da comunidade.



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

A imagem anterior retrata a sala de aula na residência do representante da comunidade. Observe que os cartazes dos trabalhos dos alunos estão todos pregados na parede, ocorre que as crianças da família do proprietário são orientadas para que não os rasguem, arranquem ou risquem. Antes de pregá-los, o professor tem que pedir autorização ao dono da casa. Contextualizando essas características da realidade das aulas nas escolas ribeirinhas.

As cadeiras, no término da aula, devem ser arrumadas em círculo; desta forma, os moradores terão espaço para circular e atar as redes para dormir à noite. As aulas, neste ambiente, sofrem várias interferências: passagem de

visitas pela sala; choro de crianças, barulho de músicas e de programas de rádio, conflitos entre os moradores da casa, entre outros (ALMEIDA, 2016, p. 65).

Entendendo que qualquer prática pedagógica deve ter o ambiente de aprendizagem propício como estrutura física, material pedagógico e didático para que o processo de aprendizagem ocorra de forma produtiva e qualitativa, que não é o caso da realidade investigada não somente dessa escola que mostra esse ambiente da aula de forma improvisada, mas infelizmente, na maioria das escolas ribeirinhas acontece dessa forma.

Sendo assim, o poder público deve contribuir para sistematizar uma série de ações que visem assegurar tanto o acesso, quanto a permanência e participação desses alunos na escola (GIROTO; DEL-MASSO; MILANEZ, 2014).

Fizeram-se algumas indagações da seguinte forma: Qual a sua opinião a respeito da interação dos alunos com AH/S com os demais alunos, em relação a seu desenvolvimento? Os participantes responderam da seguinte forma:

A interação necessária sempre ajuda em todos os aspectos do desenvolvimento para ambos. (Coordenador 01)

Estou novato nessa área com aluno superdotado, sempre trabalhei com classes multisseriadas, mas preciso estudar sobre esse assunto, mas eu não o vejo diferente dos outros, então acredito que a interação com os demais alunos será importante para o desenvolvimento de todos os nossos alunos daqui de Mazagão. (Professor C)

O professor da sala de aula regular deve trabalhar no ensino colaborativo com a premissa do planejamento para que as colaborações aconteçam certo, do nosso aluno PEDRO conseguiu fazer atividades bem lógicas e de artes incentivando esse aluno mais em sala de aula para o interesse por outras áreas, vamos sim pedindo auxílio e a colaboração de outros profissionais de acordo com a necessidade dele e dentro do que for preciso propondo desafios e também para estimular sua aprendizagem e a gente procura auxiliar da melhor forma possível. (Professor AEE)

Meus coleguinhas são legais, todos estudam, mas é muito ruim a casa da escola, a professora arruma a sala por causa de outros alunos maiores na sala; o recreio é muito bom todos conversam (Aluno Pedro).

Logo, os professores da sala de aula comum e do AEE, o coordenador pedagógico da escola e principalmente o aluno Pedro que diz “*Meus coleguinhas são legais*” enfatizam a necessidade da interação do aluno com AH/S com os demais alunos para que ocorra o desenvolvimento de todos, mas dentro desse contexto, esses profissionais necessitam de conhecimentos que os habilitem a reconhecer, desafiar e apoiar esses alunos, a fim de que possam desenvolver satisfatoriamente suas potencialidades.

Sob essa perspectiva, é fator preponderante que o aluno com AH/S esteja envolvido e socializado com os demais alunos para que se desenvolva plenamente, mas evidencia-se a importância de formação docente, visto que o desconhecimento dos profissionais em questão acerca do assunto interfere no reconhecimento das AH/S, além de ser responsável pela propagação de mitos e estereótipos (MARTINS; CHACON, 2016a).

É importante salientar que, como cada pessoa é única, as pessoas com AH/S também possuem características diferenciadas em relação a suas áreas de interesses. Este é mais um motivo para se utilizar diferentes instrumentos para a identificação destas características. Pesquisadores como Gardner (1995), Guenther (2000), Renzulli (2004), Virgolim (2007), são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada por meio de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito, principalmente nessas escolas ribeirinhas onde os recursos e materiais para identificação do aluno com AH/S são escassos. Estes autores acreditam que devam ser utilizados inúmeros critérios, identificados a partir de diferentes e variadas fontes de informações.

Infelizmente é perceptível a limitação do trabalho pedagógico na escola campo, quanto ao AEE realizado com o aluno Pedro, conforme o registro do Professor AEE e do próprio aluno Pedro, que não tem disponível o aparato necessário para estimular e desenvolver seu talento, conforme a pergunta: Os recursos utilizados no AEE também estão na sala regular? De que forma? O professor respondeu dessa forma, logo a seguir duas respostas do aluno sobre o atendimento, respectivamente.

Não temos os recursos na sala de aula regular, por mais que o conteúdo trabalhado no AEE e trabalhado no regular, então o professor do ensino regular no caso da sala de aula multisseriada que apresenta muita dificuldade conforme relatado anteriormente ele vai trabalhar o conteúdo que nós da educação especial sugerimos para o professor que deve trabalhar na sala de dele e a gente vai reforçando com o atendimento. (Professor AEE)

Rsssss POSSO falar é da matemática e do lanche, a professora que deixar eu fazer o que mais gosto que é ver as revistas de robótica. (Aluno Pedro)

Não. (Aluno Pedro)

Destaca-se a enorme dificuldade para oferecer o atendimento ao aluno com AH/S na escola pesquisada nesse contexto ribeirinho, demonstrando a falta de planejamento e conhecimento do professor para com o atendimento com alunos com AH/S.

A inexistência de recursos no AEE e a precariedade da sala regular que no caso é multisseriada é um agravante para o AEE ao aluno com AH/S e conseqüentemente ao processo inclusivo.

Para o AEE aos alunos com AH/S no que concerne à organização do atendimento na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 49, grifo nosso) afirmam ser necessário:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
- b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta igualmente, sua maturidade socioemocional;
- c) cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
- d) incluir no histórico escolar, as especificações cabíveis;
- e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Conforme o contexto explicitado anteriormente, temos as prerrogativas legais para garantia dos direitos ao AEE do aluno com AH/S, portanto, esse atendimento deve ter seu início com a identificação do aluno, pelo professor, em sala de aula, onde o processo de identificação parte da observação direta das habilidades do aluno pelo professor em sala de aula que devem ser entendidos cientificamente e pedagogicamente por todos os profissionais da educação, inclusive pelos que trabalham na educação especial.

Para que o conhecimento escolar seja relevante e significativo torna-se necessário, o envolvimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar na sua definição. Na escola, esses conhecimentos infelizmente já são preestabelecidos de forma homogênea pelos especialistas que não conhecem e talvez nunca tenham estado em uma escola ribeirinha.

Na pesquisa, os professores tanto do AEE quanto do regular seguem literalmente o que é estabelecido, e não têm a preocupação de incluir conteúdos que tenham relevância e significado para os alunos em uma perspectiva dialógica; assim, “os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores” (HAGE, 2004, p. 4).

Um dos instrumentos mais utilizados para a transmissão do conhecimento escolar nas classes multisseriadas é o livro didático, usado de forma quase exclusiva na prática pedagógica. Conforme foi observado na sala de aula esse conteúdo é transmitido tradicionalmente do livro para o caderno do aluno, essa centralização de ensino é muito presente na escola investigada.

O fato é que a insistência para construir a escrita e a leitura das palavras oriundas do livro didático faz do trabalho pedagógico um baluarte de uma prática bancária de educação, baseada na memorização mecânica, gerando a repetição de palavras desconectadas da significação social da vida ribeirinha (BARROS, 2007, p. 150).

O livro nas classes multisseriadas infelizmente é o mecanismo didático mais utilizado na prática pedagógica na sala de aula das escolas ribeirinhas, também é o símbolo que caracteriza a seriação, ou seja, para cada série um livro específico, dessa forma os conteúdos já estão pré-estabelecidos e sistematizados como verdades prontas.

A prática pedagógica do professor deve ser capaz de romper com esse processo de inculcação ideológica que escondem os reais interesses políticos e ideológicos veiculados nos textos e imagens impressos nesses livros, onde o professor na sua prática pedagógica deve verificar que muitos dos conteúdos desses livros não conferem com a vida real sua e de seus alunos, fato evidenciado nas falas dos entrevistados.

Ofertando um trabalho pedagógico de qualidade para com o aluno com AH/S e que carece dos respectivos programas de atendimento para AH/S, em que a escola deve buscar o favorecimento da identificação e potencialização e o desenvolvimento do talento desse aluno com AH/S de forma que as possibilidades de enriquecimento curricular na sala de aula favoreçam seu aprendizado. Já, por outro lado, contraditório, há uma escassez quanto à identificação, reconhecimento das reais necessidades desses indivíduos e atendimento adequado às suas potencialidades e interesses, gerando uma imensa lacuna no campo da educação para essa parcela de alunos (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007a; RENZULLI, 2014a).

Diante da dificuldade de se estabelecer a cultura e a prática inclusiva no cenário escolar, o trabalho pedagógico fica totalmente comprometido repercutindo negativamente no AEE para o aluno com AH/S. Esse processo deve ter como primordial o papel da sala de recursos que no contexto analisado não é desempenhado na sua íntegra, em virtude principalmente do professor do AEE não ter a devida formação para realizar o atendimento educacional especializado com AH/S.

Dispositivos legais tais como a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a operacionalização do AEE e estabelece as funções do professor especialista para a oferta desse atendimento, nas salas de recursos multifuncionais, bem como o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que, dentre outros aspectos, dispõe sobre a responsabilização do Estado na garantia de infraestrutura necessária para o suporte aos alunos AH/S, ainda são ignorados no contexto estudado.

Dentre esses aspectos legais de maneira geral, os resultados indicam que há uma nítida descaracterização da sala de recursos multifuncionais, haja vista que esse processo ocorre no imprevisto e de forma desorganizada, que verdadeiramente não se observou o entendimento sobre os programas de atendimento para alunos com AH/S no currículo escolar da escola em questão, o atendimento de forma suplementar, não se identificou uma abordagem efetiva para com a potencialização do aluno atendido que, claramente, não possibilita um suporte ao ensino inclusivo ao aluno que necessita para acessar o currículo comum. Ou seja, esse serviço se cumpre de forma contrária às determinações legais e a sua efetivação como suporte no contexto de ensino inclusivo é questionável.

4. CONCLUSÕES

O estudo partiu inicialmente da seguinte questão de pesquisa: como tem se dado a inclusão escolar do aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha da Amazônia Amapaense? Para responder a essa questão definiu-se prioritariamente o objetivo geral: analisar o processo de inclusão de aluno com altas habilidades/superdotação em uma Escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá.

A análise de dados da investigação como um todo, por meio de teorizações progressivas, apontam que existem inúmeras discrepâncias entre o que se estabelece em termos legais mediante a política educacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e a realidade escolar da escola ribeirinha estudada. Se, por um lado, no contexto investigado são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos quanto ao fato da escola pesquisada estar contribuindo efetivamente para o pleno desenvolvimento do aluno com AH/S e atuando como suporte ao ensino inclusivo.

Os resultados referentes à análise da realidade investigada mostram que essas discrepâncias são impeditivas para que a escola em questão cumpra formalmente os requisitos legais estabelecidos para a construção de uma educação inclusiva, então elencamos alguns elementos tais como a inexistência do papel/função da sala de AEE ou de recursos multifuncionais, não ocorrendo verdadeiramente o trabalho de Atendimento Educacional Especializado que não é desenvolvido em virtude de diversos fatores como falta de estrutura física, administrativa, recursos humanos e pedagógicos que a Secretaria de Educação não viabiliza para a escola em questão.

Cabe mencionar também o fato de não existir o professor especializado, que tenha a formação apropriada para realização do atendimento educacional especializado, sendo que a

referida escola apresenta apenas um (01) aluno com AH/S. Os dados mostram que a sala improvisada do AEE na referida escola campo da pesquisa apresenta-se fora de condições e dos padrões para realização do trabalho pedagógico com alunos com AH/S.

O aluno Pedro com AH/S foco da pesquisa está matriculado regularmente no 3º ano do ensino fundamental I, frequentando a sala de aula multisseriada, mas não ocorrem verdadeiramente implementações e ações educacionais inclusivas, nem qualquer trabalho que o reconheça em suas reais potencialidades por falta de capacitação dos profissionais da escola que não têm a devida formação para o trabalho com AH/S, impossibilitando as práticas inclusivas e dificultando o trabalho pedagógico que não possibilita as ferramentas de adaptações curriculares individuais para o AEE, fazendo com que essas dificuldades provoquem a falta de acompanhamento pedagógico específico para o aluno com AH/S.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na entrevista e das observações da pesquisa, pode-se dizer que existe a necessidade urgente de refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos adotados em sala de aula multisseriadas da escola campo de pesquisa sobre o enfoque de alunos com AH/S. Valendo dizer que a escola investigada e os profissionais não estão em consonância com os processos de ensino e de aprendizagem para o aluno que apresenta características de AH/S, e que pode-se citar, nesse sentido, os programas de atendimento que são fundamentais e preponderantes para o processo de aprendizagem com alunos AH/S como, por exemplo, o Modelo Triádico de Enriquecimento que, segundo Renzulli (2004), visam desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridas por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, que resultem no desenvolvimento de um produto criativo.

Essas ações devem ser estudadas para que ocorra a implementação de atividades, com os programas de atendimento ao aluno com AH/S e os três tipos de enriquecimentos relacionados entre si, conforme Renzulli (2004). Entendendo dessa forma que as adaptações curriculares por meio do modelo de enriquecimento tornam-se de fundamental importância para pensar a respeito do ensino como um processo dinâmico para que o professor auxilie o aluno a realizar as tarefas, em seguida, ele possa realizá-las de modo autônomo, possibilitando assim o seu desenvolvimento.

Entretanto, é predominante falar que durante o processo de pesquisa na escola ribeirinha evidenciou-se a negação dos conhecimentos de uma cultura, no caso a do ribeirinho e a educação se dá pelo domínio e aprendizagem de referências de outra cultura e sua

materialização no campo educacional ocorre, por exemplo, quando se priorizam os conhecimentos abordados nos livros didáticos em detrimento dos saberes e experiências acumuladas na cultura dos próprios sujeitos, principalmente quando tem como foco a inclusão do aluno com AH/S esse deve ser valorizado na criatividade e privilegiado nas suas reais peculiaridades e potencialidades. Essa aprendizagem deve ter como referência o conhecimento dos educandos ribeirinhos, que devem aprender no campo da leitura, escrita e dos cálculos matemáticos, da geografia, história e artes, não se excluindo os saberes expressos e construídos em sua própria cultura que são a evidência de sua identidade e realidade.

Essa ação se torna concreta a partir de questionamentos que indagam: para que serve aprender a ler, escrever, contar e interpretar o que os sujeitos já conhecem? O importante é aprender o desconhecido, aprender sobre outras realidades, destituindo de significado os saberes que envolvem a realidade dos sujeitos, apresentando-os como supérfluos. Consequentemente, esses fatores elencados anteriormente contribuem de forma negativa para que o professor fique isolado em seu fazer. Observou-se o sentimento de solidão que é comum entre os professores que percebem suas limitações profissionais e a precariedade de sua realidade escolar. No que concerne a esse estudo, ouvir os professores o que têm a dizer, foi fundamental para conhecer suas reais condições de trabalho, os obstáculos e os problemas enfrentados na escola ribeirinha e seus sentimentos quanto aos alunos ribeirinhos e em especial ao Pedro com AH/S, e nos possibilitou entender essa proposta de ensino das classes multisseriadas e compreender que a inclusão escolar ainda é um projeto distante na realidade escolar ribeirinha.

O estudo realizado evidenciou que os saberes ribeirinhos não são supérfluos, isso inclui prioritariamente o aluno Pedro e que há conhecimentos legitimados pela sociedade e institucionalizados como válidos ou não. Nesse sentido, na contramão de uma educação que não valoriza os saberes próprios dos sujeitos, pensamos ser possível encontrar outros significados, novas perspectivas para a escola multisseriada ribeirinha, que almeja a inclusão escolar, pois em concordância com o que afirma VASCONCELOS (2004, p. 92), “Precisamos estar atentos ao significado real dos conhecimentos, sob pena de criarmos [...] conteúdos que não têm relevância social” para infância e adolescência ribeirinha.

Além disso, ocorre a inexistência de professores que estejam preparados para trabalhar a especificidade do assunto AH/S e com a perspectiva da educação inclusiva, visto que a formação e capacitação contemplam a dinâmica geral da escola, mas mostram-se incipientes no processo de desenvolvimento do aluno nas questões específicas vinculadas à educação de alunos com AH/S inseridos no espaço escolar.

Portanto, a inclusão educacional mostra que é latente a necessidade de se repensar não só a formação do professor na sala de aula comum, no caso ribeirinho das classes multisseriadas, mas todo o sistema de ensino, visto que a escola ribeirinha multisseriada possui uma rejeição por parte das políticas governamentais e no município de Mazagão ocorre negligência no que consiste ao processo de escolarização, na contramão dessas perspectivas, os educadores e educadoras desses espaços estão procurando fazer a sua parte, sem orientação pedagógica por parte da Secretaria de Educação, sem um salário digno, sem receber formação continuada e ainda, com precária estrutura física, pedagógica e financeira. E, nesse contexto muito desfavorável, são demandados a apresentar resultados satisfatórios de aprendizagem e aprovação no final do ano letivo.

Mas, falando especificamente das dificuldades no processo de inclusão escolar do aluno com AH/S, a ausência de preparo/formação continuada dos profissionais da escola, tanto no âmbito técnico-metodológico quanto no contexto humano que vise suprir as necessidades destes alunos mediadas principalmente pelo professor do AEE e também à falta de condições estruturais e materiais na escola para receber este aluno, se configura como um dos maiores entraves.

Pode-se afirmar a partir dos relatos dos participantes, que eles não estão preparados para enfrentar esse desafio da inclusão do aluno com AH/S. Ficou evidente que é necessário reavaliar a formação do professor sobre esse enfoque de incluir o aluno com AH/S em escola ribeirinha da Amazônia, sendo necessário discutir, formar, refletir e construir uma nova postura não somente de professor mas, principalmente, de escola ribeirinha quanto ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com AH/S.

De uma maneira geral, os resultados da pesquisa indicam que há uma evidente falta de conhecimento sobre o tema inclusão escolar do aluno com AH/S e descaracterização do que seja o AEE na escola campo, na qual a sala de recursos multifuncionais improvisada não apresenta nenhum suporte pedagógico o ensino inclusivo cuja função é garantir o atendimento suplementar aos alunos que dela necessitam para acessar o currículo comum.

Particularmente, no caso da pesquisa, constata-se a necessidade da escola construir um modelo educacional inclusivo, com base na cultura dos sujeitos ribeirinhos e não fundamentado num paradigma dominante, com conhecimentos fragmentados, descontextualizados em uma “listagem de conteúdos” ou numa organização educacional caracteristicamente “urbanocêntrica”, mas, que favoreça a inclusão escolar do aluno com AH/S.

Para cumprir com essa demanda, ressaltamos a necessidade de que essa escola localizada em uma comunidade ribeirinha deve ser valorizada enquanto espaço de construção

do conhecimento no qual evidencie o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S e para os demais alunos ribeirinhos, valorizando os saberes culturais locais, despertando-os para uma leitura de mundo ampliada e para a construção de sujeitos críticos e cidadãos de direitos.

Com a realização dessa pesquisa, evidenciou-se que os alunos da educação ribeirinha desfrutam de um espaço onde biologicamente e socialmente a vida brota em múltiplos sentidos. No rio a vida ressurgue constantemente, é um manancial natural de conhecimentos a serem explorados assim como a floresta em volta de sua casa. E estes elementos são referências culturais relevantes para essas populações, é parte integrante de suas vidas e as crianças aprendem com os mais velhos que a vegetação das ilhas evita a erosão e o cuidado com a vida presente no rio e na floresta têm garantido a manutenção da vida humana e de outras espécies. Com isso para identificar o significado da cultura ribeirinha é necessário conhecer a linguagem empregada por seus sujeitos.

O aluno com AH/S e os demais alunos ribeirinhos interagem e desenvolvem-se. Criam suas formas de relacionar-se com mundo e com os outros. Com isso esses sujeitos desenvolvem o pensamento, refletem sobre si mesmos e sobre as coisas em sua volta. Portanto, identifica-se que nesse emaranhado contexto de dificuldades essa pesquisa possibilita um olhar mais profundo dessa realidade e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, no município de Mazagão, não com respostas definitivas e acabadas, até por que a realidade pesquisada é dinâmica, dialética e o que está aqui escrito, pode ter se alterado na comunidade e na escola pesquisada, mas com o intuito de fomentar reflexões sobre as mudanças necessárias.

Porém, apesar dos problemas observados, constatamos que ocorre vontade por parte dos participantes de criar essa escola inclusiva tão sonhada, que desejam aprender sobre a temática AH/S, que apesar dos inúmeros obstáculos é importante ressaltar que o propósito dessa dissertação de modo algum, foi colocar a pesquisa com um fim em si mesma, mas principalmente desejar a mudança para uma qualidade educacional na escola ribeirinha e indicar que é possível mudar para um projeto dignamente inclusivo para com todos os alunos, mesmo diante de tamanhas dificuldades apresentadas nas classes multisseriadas em escola ribeirinha da Amazônia, mas que é grande o desafio para professores, alunos, gestores, funcionários, pais e/ou responsáveis dessas escolas para que instituem seus projetos de inclusão, mediante as limitações físicas e estruturais quanto à escola, barreiras pedagógicas e atitudinais que impedem a construção da inclusão escolar, cabe mencionar que em virtude do despreparo profissional ainda ocorrem certos preconceitos, rejeições e estigmatização ao aluno com AH/S.

Por conta disso, optou-se por finalizar este texto inconcluso, com uma proposição: que os conhecimentos culturais ribeirinhos sejam as referências curriculares significativas a nortear as aprendizagens escolares, dos alunos ribeirinhos no município de Mazagão e do aluno com AH/S, ou em qualquer outro cenário onde existam comunidades ribeirinhas que lutam por uma sociedade mais justa e humanitária, nas quais o professor é a peça fundamental do projeto de reconstrução social, mesmo que de maneira incipiente por meio da educação.

Mais uma das possíveis conclusões é a necessidade de repensar a escola partindo de sua própria cultura para que sirva de suporte de uma política de educação inclusiva sobre o assunto AH/S, a fim de multiplicar e liderar as equipes educacionais para a concepção de novos olhares para esses alunos nas escolas ribeirinhas.

Ao final desse estudo, conforme o exposto, a cultura ribeirinha mostra-se como aspecto relevante para o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S na classe multisseriada, diante do impacto da cultura nas práticas pedagógicas que se estabelecem na realidade escolar da Amazônia. Há necessidade de novas pesquisas para confirmar ou refutar os dados dessa pesquisa, lembrando a escassez de estudos nessa área.

Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de que ocorram práticas pedagógicas de inclusão escolar pensadas para alunos com AH/S em escolas ribeirinhas da Amazônia e, denunciam a negligência e o abandono com a escola ribeirinha pesquisada por parte das autoridades públicas que fazem a gestão do repasse de verbas e de recursos para Educação do Município de Mazagão.

Quanto à contribuição da pesquisa, observou-se que o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S em uma escola ribeirinha da Amazônia somente poderá concretizar-se mediante um esforço conjunto, em que as condições educacionais, ambientais e as autoridades educacionais atuem unificadas, pensando na realidade da diversidade cultural, ambiental, social da Amazônia, a introdução de novas metodologias, com o auxílio de recursos pedagógicos, de alternativas e de modalidades educacionais voltadas aos alunos com AH/S.

De modo geral, o importante é que surge um grande desafio pela frente na Educação ribeirinha, o compromisso de construir uma escola digna e humanamente inclusiva para todos os alunos de sala de aula comum, sala de aula multisseriada e alunos especiais como é o caso do Pedro, aluno com AH/S na realidade educacional da Amazônia, como ponto de partida para trilharmos novos rumos educacionais voltados ao enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, em que todas as crianças ribeirinhas tenham uma chance de mostrar seus potenciais e não deixem seus talentos serem perdidos ou escondidos, que tenham a oportunidade de sonhar.

Para finalizar este trabalho, espera-se que o mesmo possa ter alguma contribuição para o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S, e quem sabe essa pesquisa sirva de ajuda na mudança dessa realidade. Esperamos futuramente novas oportunidades para realização de outras pesquisas e trabalhos nesta área.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDE, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002. 198p.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002 > Acesso em: 24 jul. 2004.

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

ASSUNÇÃO, P. **Mazagão: cidades em dois continentes**. São Paulo: usjt - arq.urb - número 2.2009.

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas habilidades/superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, D. S. (org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 44-98, volume 1: orientação a professores/organização

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2003.

ALMEIDA, E. M. M. **Ecologia de Saberes: Um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí**. 2016, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Edielso M. M. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

APPLE, W. M. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ASPESI, C. C. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação . In: FLEITH, D. S.(Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - volume 3: O aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-47.

BAPTISTA, A. M. H.; ROGERO, R. (Org.). **Tempo-Memória na Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas Unipessoal, 2004. 280 p.

BARROS, Oscar Ferreira. Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular**. n. 1. Belém: CCSE-UEPA, 2007, p. 112-164.

_____. **Educação popular ribeirinha: um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia paraense**. Editora Paraense, 2006.

BEZERRA NETO, L. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <mec.gov.br>. Acesso: 19 de fev. 2014.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial**: área de altas habilidades: Educação Especial, um direito assegurado. Brasília, 1994b.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, 1995.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> acesso em 06 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. **Trata das Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 ago. Seção 1, p. 46, 2001.

____. Ministério da educação: **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP, 2001.

____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 05/01/2007.

____. **Resolução Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. CNE/CEB. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disp. em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf . Acesso em: 14/12/2011.

____. **Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: MEC/SEESP, 2001.

____. **Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos Alunos na Escola: Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC, SEE, 2002b.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril. 2002b.

____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

____. Portal Seesp. **Conceitos de Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&task=view&id=134&pop=1>> . Acesso em: 10/03/2007.

____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2015.

____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução nº 02/2008 do CNE/CEB, nº 1**, Brasília, 2008.

____. 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. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf >. Acesso em: 10/12/2014.

____. **Decreto nº 7.352/2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2010-2011/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

____. **Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

____. IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2013**. Cerca de 70% das escolas situadas no campo são ribeirinhas do Amapá um dos mais preservados do Brasil. Disponível em<<http://www.ibge.gov.br/portal.mec.gov.br/escolasdocamporibeirinhasbuscageral/212-noticias//home/>> Acesso em: 30 de fev. 2016.

____. IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2014**. Índice de analfabetismo da população no Município de Mazagão. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias//home/>> Acesso em: 19 de mar. 2016.

____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/educacaoespecialresultados.htm>> Acesso em: 20 de fev. 2017.

____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/mazagaõaltashabilidadesresultados.htm>> Acesso em: 03 de mai. 2017.

____. IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2016. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais e as características gerais da população de Mazagão**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://censo2016.ibge.gov.br/resultados>> Acesso em: 06 mar. 2017.

____. IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2016. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 4.4% na comparação com os outros municípios do estado**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em <<http://www.ibge.populaçãototalmunicipios.gov.br/home/>> Acesso em: 19 de fevereiro. 2017.

____. IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2017. Concentração da população, estimada em 20.387 habitantes (IBGE, 2017) e área de 13.294,778 km²**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/concentracaoda.populacaohome/>> Acesso em: 23 de maio. 2017.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília - SP, v. 3, p. 7-25, 1999b.

_____. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2004.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. In.: BUENO J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas de análise**. Junqueira & Marin editores, 2008, p. 25-42.

CALADO, A. J. F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: Edições Fafica – 2001.

CALDART, R, S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2010. p. 12- 60.

_____. **Educação em movimento: Formação de Educadores e Educadoras do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997

CARMO, A. A. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho**. Integração, Brasília, 13 (23), p.43-48, 2000.

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

_____. 2012a. 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.

_____. 2012b. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: [///C:/Users/102912/Downloads/735-2541-1-PB.pdf](http://C:/Users/102912/Downloads/735-2541-1-PB.pdf) Acesso em: 14 maio 2016.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC. 2006. 3ªed. p. 13-21.

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2006.

CHICON, J. F. **Práticas Pedagógicas para o Ensino de Crianças Especiais**, 2 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Comissão de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na**

educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.

CORRÊA, S. R. M. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gutemberg, 2004.

_____. Comunidades rurais-ribeirinhas: processo de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: CCESE-UEPA, 2005.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos.** São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

CRISTO, A. C. P. de et al. Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAJE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gutemberg, 2005.

DELPRETTO, B. M. L. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação.** Brasília; Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 10). Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7122%26Itemid%3D&ei=8PW7U8fpOqrOsAT-soGoCg&usq=AFQjCNGmP_n1wendTomXfGLUEuV7HFPEzg&bvm=bv.70138588,d.cWc>. Acesso em: 01 abr. 2015.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas habilidades/superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** volume 1, orientação a professores / organização: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, v. 2, p. 333-345, 2012.

ESTATUTO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO MAZAGÃO DO AMAPÁ. **Manual de registro fotográfico** (2016). Disponível em: <<http://www.sintemap.org.br/v2.0/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FANTTI, B. **Número de superdotados cresce 17 vezes em 14 anos nas escolas do país. Folha de São Paulo.** São Paulo, 18 out. 2015.

FRANCO M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo.** 4. ed. São Paulo: PUC, 2006.

FREEMAN, J; GUENTHER, Z.C. **Educando os mais capazes.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília, SP: ABPEE, 2012.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília, SP: ABPEE, 2010.

_____. **Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido.** In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. **Ciência e Conhecimento em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 125-134.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar.** São Paulo: Nacional, 1980.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1997.

GALLAGHER, J.J e GALLAGHER, S. A. **Teaching the gifted child.** 4ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences.** In J. Kane (Ed.). **Education, information, and transformation.** Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1999.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

GÓMES, C. **Amazônia e suas fronteiras.** 4. Ed. GDL. Belém, 2006.

GIROTO, C. R. M.; DEL MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C. **La organización de los servicios de apoyo en Educación Especial en Brasil: implicaciones de las políticas nacionales de educación.** In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). **Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades.** 01ed. Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014, p. 19-35.

GOTTI, M.O. (Org.) (2004). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:** orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEEP.

GUENTHER, Z.C. **Capacidade e talento:** um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

____. **Caminhos para desenvolver Potencial e Talento.** Lavras: Ed. UFLA, 2011.

____. **Desenvolver capacidades e Talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2012b, 278.

____. **Crianças Dotadas e Talentosas... Não as Deixem Esperar Mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In: ____ (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

____. **Classes multisseriadas:** desafios da educação rural na Amazônia. Belém, Pará, 2004. Disponível em : <<http://www.educampoparaense.org>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo 2015.** Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/resultados.htm>> Acesso: 19 de fev. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** Trad. Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

MAZAGÃO. **Indicação nº 01/03 de 02 de fevereiro de 2017.** Elabora dados de matrícula complementares para a Secretaria de Estado da Educação/Prefeitura Municipal de Mazagão: SEED/PMMz, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208p.

MANZINI, E.,J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI: M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE; S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: eduel, 2003. P. 11-25.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 233-246, jan./abr. 2016a.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. **Educação do campo. Em Aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 11, abr. 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: Anais do XX EPENN. Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 – Educação e Ruralidades).

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: A opção de colonial e o significado de identidade em política.** Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, nº. 34, p. 287 – 324, 2010.

MORIN, E. M. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo, v. 1, p. 70-75, 2002.

NAKAYAMA, A. M. **Educação Inclusiva: princípios e representação.** 2007. 353 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mar 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.** Disponível em. <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> . Acesso em 19 de agosto de 2015.

_____. **Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul. 2015.** Disponível em. <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_declaracaoincheon.php> . Acesso em 19 de agosto de 2015.

ORGNIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Organização Mundial de Saúde. 2014.** Disponível em. <http://www.oms.saude,brasil.gov.org.br/documentos_declaracaoincheon.php> . Acesso em 19 de agosto de 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo criativo.** Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

_____. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: Incluir ainda é preciso. MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, v. 2, 2012, p. 347-362.

PIAGET. J. **O Nascimento da Inteligência da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

____. **A Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1997.

PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. **A inclusão escolar de alunos com necessidades Especiais**: diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira. *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

RABELO, Benedito Vitor. **Mazagão: realidade que devem ser conhecidas**. Macapá: IEPA, 2005.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004.

____. **Expandido a Concepção de Superdotação para Incluir Traços Cocognitivos e Promover o Capital Social**, 2002. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/expandgt.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

____. A Concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. IN: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: SP, Papirus, pp. 219-264, 2014a.

____. Modelo de Enriquecimento para toda a Escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. IN: **Revista Educação Especial: Dossiê Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 539-562, set.-dez., 2014b.

____. (Ed.). **Technical report of research studies related to the enrichment triad/ revolving door model**. 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, 1986. Teaching The Talented Program.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Educação Ribeirinha**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/google.conteudo/3571/a-escola.ribeirinha.amazonia>>. Acesso em 30 de abril de 2017.

REVISTA NOVA ESCOLA, v. 24, p. 5-15, set. 2003:<<https://novaescola.org.br/conteudo/3571/a-escola-e-a-vida-nos-rios-do-amazonas>>blogspot.com/ehilxvxz97e/s1600h/mapa+marajoando.jpg. Acesso em: 30 abr. 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, D. S. S. et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias de saberes**: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2004.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

SÃO PAULO. **Resolução SE 81**, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas, 2012b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201208070081>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STOBAUS, C. D. ; MOURINO, J. J (Org.). **Educação e Inclusão: Perspectivas desafiadoras**. Porto Alegre: EDIPUC - RS, 2013.

SILVA, M. das G. S. N. **O espaço ribeirinho**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SCHULZ, G. N. L. (Org.) **Educação na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

SIMONETTI, D. C. **Altas habilidades: revendo concepções e conceitos**. 2007. Disponível em: <<http://www.altshabilidades.com.br/altshabilidades/index.htm>>. Acesso em: 12-03-2007.

SKINNER. B. F. **História da Psicologia Moderna**. Ed. Cultrix. São Paulo, 1971.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair C. et al. Das “janelas” às “portas” para os rios: compreendendo as cidades ribeirinhas na Amazônia. In: TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair C. et al. (Org.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL. Disponível em. <http://www.tre.amapa.org.br/documentos_populacao.php> Acesso em: 19 de ago, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXEIRA, M. C. e VALLA, M. **O urbanismo português: séculos XIII-XVIII – Portugal – Brasil**. Lisboa: Horizonte, 1999.

UNESCO & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena, 1999.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação. Incheon, 2015.

VASCONCELOS, C. dos S. Planejamento: **projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 13. ed. São Paulo: Libertard, 2006.

VIDAL, L. **Mazagão: a cidade que atravessou o Atlântico**. Lisboa: Teorema, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A.M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**, 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. (org). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p.16-45.

ZAZZO, R., GILLY, M. & VERBA-RAD, M. (1966). **Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence**. Paris: A. Colin. Citado em Almeida, l., s. (2010).



ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP

PLATAFORMA BRASIL FINALPB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_1601479.pdf - Adobe Acrobat Reader DC

Arquivo Editar Visualizar Janela Ajuda

Início Ferramentas PLATAFORMA BRA... x Fazer login

1 / 3 125%

 **UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA** 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA

Pesquisador: JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56083816.8.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.601.479

23:30 02/02/2018

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AO PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas Ribeirinhas na Amazônia**, que tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá e, como objetivos específicos, conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, verificar as metodologias dos professores voltadas para promover a inclusão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação e identificar as práticas de inclusão/exclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação realizadas na escola. O estudo seguirá uma abordagem qualitativa de pesquisa e consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores, gestores, pais (ou responsáveis) e alunos, na observação e no registro fotográfico.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisador responsável.

Sua escola foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com altas habilidades/superdotação, porém sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no roteiro da entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a escola do estudo e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma numérica.

Quanto aos benefícios, será possível que você e demais participantes repensem e, se necessário, realizem ajustes para melhorar os serviços e suportes oferecidos aos alunos com altas habilidades/superdotação. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos

procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

José Adnilton Oliveira Ferreira

Responsável pela pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. ^[1]_{SEP} **O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**

Local:

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas Ribeirinhas na Amazônia**, que tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá e, como objetivos específicos, conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, verificar as metodologias dos professores voltadas para promover a inclusão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação e identificar as práticas de inclusão/exclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação realizadas na escola. O estudo seguirá uma abordagem qualitativa de pesquisa e consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores, gestores, pais (ou responsáveis) e alunos, na observação e no registro fotográfico.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisador responsável.

Sua escola foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com altas habilidades/superdotação, porém sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no roteiro da entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a escola do estudo e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma numérica.

Quanto aos benefícios, será possível que você e demais participantes repensem e, se necessário, realizem ajustes para melhorar os serviços e suportes oferecidos aos alunos com altas habilidades/superdotação. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos

procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

José Adnilton Oliveira Ferreira

Responsável pela pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.^[1] O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local:

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AO DIRETOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas Ribeirinhas na Amazônia**, que tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá e, como objetivos específicos, conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, verificar as metodologias dos professores voltadas para promover a inclusão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação e identificar as práticas de inclusão/exclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação realizadas na escola. O estudo seguirá uma abordagem qualitativa de pesquisa e consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores, gestores, pais (ou responsáveis) e alunos, na observação e no registro fotográfico.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisador responsável.

Sua escola foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com altas habilidades/superdotação, porém sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no roteiro da entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a escola do estudo e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma numérica.

Quanto aos benefícios, será possível que você e demais participantes repensem e, se necessário, realizem ajustes para melhorar os serviços e suportes oferecidos aos alunos com altas habilidades/superdotação. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos

procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

José Adnilton Oliveira Ferreira

Responsável pela pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. ^[1] O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local:

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AO PROFESSOR DO AEE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas Ribeirinhas na Amazônia**, que tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá e, como objetivos específicos, conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, verificar as metodologias dos professores voltadas para promover a inclusão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação e identificar as práticas de inclusão/exclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação realizadas na escola. O estudo seguirá uma abordagem qualitativa de pesquisa e consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores, gestores, pais (ou responsáveis) e alunos, na observação e no registro fotográfico.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisador responsável.

Sua escola foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com altas habilidades/superdotação, porém sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no roteiro da entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a escola do estudo e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma numérica.

Quanto aos benefícios, será possível que você e demais participantes repensem e, se necessário, realizem ajustes para melhorar os serviços e suportes oferecidos aos alunos com altas habilidades/superdotação. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos

procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

José Adnilton Oliveira Ferreira

Responsável pela pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. ^[1] O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local:

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AO ALUNO COM AH/S.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Escolas Ribeirinhas na Amazônia**, que tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá e, como objetivos específicos, conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, verificar as metodologias dos professores voltadas para promover a inclusão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação e identificar as práticas de inclusão/exclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação realizadas na escola. O estudo seguirá uma abordagem qualitativa de pesquisa e consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores, gestores, pais (ou responsáveis) e alunos, na observação e no registro fotográfico.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisador responsável.

Sua escola foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com altas habilidades/superdotação, porém sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no roteiro da entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a escola do estudo e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma numérica.

Quanto aos benefícios, será possível que você e demais participantes repensem e, se necessário, realizem ajustes para melhorar os serviços e suportes oferecidos aos alunos com altas habilidades/superdotação. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos

procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

José Adnilton Oliveira Ferreira

Responsável pela pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.^[1] O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local:

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM.

• DADOS GERAIS

- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:
- Sexo:
- Formação no Ensino Médio (magistério):
- Formação Superior:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Tem formação continuada (especialização, etc.):
- Caso a resposta seja sim, especificar:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Cargo/função ocupada durante o Projeto de pesquisa:
- Tempo de atuação na escola pesquisada:

• DADOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- 1). Qual é a sua visão sobre a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) na escola comum?
- 2). Em linhas gerais, o que entende por altas habilidades/superdotação (AH/S)?
- 3). Qual a sua opinião a respeito da interação dos alunos com AH/S com os demais alunos, em relação a seu desenvolvimento?
- 4). Você se considera preparado (a) para o trabalho pedagógico com os alunos com AH/S?
- 5). Pensando na sua formação profissional enquanto professor (a) em sala de aula comum diante desta nova perspectiva da inclusão escolar dos alunos com AH/S, você enfrenta desafios? Quais?
- 6). Em sua opinião, como se deu a implantação do processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S na sala de aula comum em sua escola?

- 7). De que forma você trabalha em sala de aula para estimular e potencializar alunos com AH/S?
- 8). Pensando na proposta de formação de professores, dentro da nova perspectiva educacional de inclusão escolar, você participou ou está participando de cursos de capacitação, qualificação ou de especialização para o trabalho com alunos AH/S? Se sim, quais?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

- **DADOS GERAIS**

- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:
- Sexo:
- Formação de ensino médio:
- Formação superior:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Tem formação continuada (especialização, etc.):
- Caso a resposta seja sim, especificar:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Cargo/função ocupada durante o Projeto de pesquisa:
- Tempo de atuação na escola pesquisada:

- **DADOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA**

- 1). Qual é a sua visão como coordenador pedagógico sobre a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) na escola comum?
- 2). Em linhas gerais, o que entende por altas habilidades/superdotação (AH/S)?
- 3). Você já participou de cursos de formação na área de AH/S? Se sim, quais?
- 4) Qual o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos PAEE?
- 4). Qual a sua opinião a respeito da interação dos alunos com AH/S com os demais alunos, em relação a seu desenvolvimento?
- 5). Você acredita ter qualificação para assessorar o professor da sala de aula comum e do AEE, objetivando o trabalho de identificação, estimulação e potencialização dos alunos com AH/S dentro de sua sala de aula comum? Se sim, como é feito o planejamento/acompanhamento com os referidos professores?

- 6). Como se deu a implantação, compreensão e sensibilização dos professores para com o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S na sala de aula comum em sua escola?
- 7). A partir de sua experiência profissional e de sua atuação pedagógica, conte quais os desafios e mudanças que incide sobre a escola no processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S?
- 8). Considerando a importância do planejamento pedagógico para a aprendizagem escolar dos alunos com AH/S qual a frequência dos encontros da coordenação com os professores do atendimento educacional especializado (AEE) e da sala comum?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR DA ESCOLA PESQUISADA.

- **DADOS GERAIS**

- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:
- Sexo:
- Formação de ensino médio:
- Formação superior:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Tem formação continuada (especialização, etc.):
- Caso a resposta seja sim, especificar:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Cargo/função ocupada durante o Projeto de pesquisa:
- Tempo de atuação na escola pesquisada:

- **DADOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA**

- 1). Qual é a sua visão como diretor (a) sobre a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) na escola comum?
- 2). Em linhas gerais, o que entende por altas habilidades/su[per]dotação (AH/S)?
- 3). Considerando a importância da aprendizagem escolar dos alunos com AH/S, quais as atribuições da gestão escolar para favorecer esse processo?
- 4). Em sua opinião enquanto gestor (a) pensando na formação profissional do professor (a) em sala de aula comum diante da perspectiva da inclusão escolar dos alunos com AH/S, quais são os principais desafios?
- 5). A partir de sua visão de diretor e de sua gestão, conte quais os desafios, limitações e mudanças que incide sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

- **Dados gerais**

- Nome fictício a ser atribuído para pesquisa:
- Sexo:
- Formação de ensino médio:
- Formação superior:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Tem formação continuada (especialização, etc.):
- Caso a resposta seja sim, especificar:
- Nome do curso:
- Instituição:
- Ano de conclusão:
- Cargo exercido nessa escola:
- Tempo de cargo nesta escola:
- Tempo de trabalho no AEE:
- Trabalha em outra instituição também?
- Caso sua resposta for sim, especifique:
 - Nome da instituição:
 - Cargo exercido:
 - Tempo de trabalho:
 - Tempo de trabalho como professor (a) (no magistério):

- **DADOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA**

- 1) Em sua opinião está acontecendo a inclusão dos alunos público alvo da educação especial(PAEE)?
- 2) Qual a sua experiência com alunos com AH/S?
- 3) Você tem formação para trabalhar com esse público? Caso tenha relate como foi construída essa formação.
- 4) Em sua opinião o que é necessário para o atendimento educacional especializado dos alunos com AH/S? Cite alguns recursos e procedimentos. A sua escola possui esses recursos?

- 5) Como você utiliza/desenvolve tais recursos, procedimentos e técnicas de ensino, citados abaixo:
 - Planejamento anual, semestral, bimestral e de aula:
 - Avaliação do aluno AH/S:
 - Ambiente do AEE e da sala de aula comum:
 - Demanda de atividades de ensino, experiências exploratórias, etc:
 - Prática pedagógica (conteúdo, temáticas, objetivos de ensino e metodologia):
 - Enriquecimento curricular e personalização das atividades no conteúdo:
- 6) Os recursos utilizados no AEE também estão na sala regular? De que forma?
- 7) Você acredita ter qualificação para trabalhar com o professor na identificação, estimulação e potencialização dos alunos com AH/S dentro de sua sala de aula comum? Se sim, como é feito o planejamento/acompanhamento com o professor?
- 8) Em sua opinião, como se deu a implantação, do processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S na sala de aula comum em sua escola? Quais as principais dificuldades, limitações e os sucessos alcançados?
- 9) A partir de sua experiência profissional e de sua atuação pedagógica no AEE, conte quais os desafios e mudanças que incide sobre a escola no processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S.

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

• DADOS GERAIS

- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:
- Sexo:
- Idade:
- Turma/ano/série que estuda na escola pesquisada:
- Você mora com quem? Quantas pessoas moram na sua casa?
- Você em uma boa relação com os seus pais?

• DADOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- Como você faz para chegar à escola? Quanto tempo você leva pra chegar à escola?
- Você gosta da sua escola? Por que?
- Você tem amigos na escola?
- Onde você senta na sala de aula?
- Você faz trabalhos em grupo? De que forma?
- Como são as tarefas na sala? E as provas? Você vai bem nas atividades?
- Você enfrenta dificuldades para aprender na escola?
- Como é o clima em sua sala de aula?
- Você sente-se fazendo parte da escola?
- Você percebe respeito e colaboração dos colegas da sala de aula?
- De que forma você participa e/ou colabora nas atividades escolares?
- Você tem AEE? Se sim, como funciona? Você gosta de ir ao AEE? Você acha o AEE necessário?

APÊNDICE 7 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.

- Aspectos físicos da sala:
- Disposição dos mobiliários:
- Entrada e saída do aluno:
- Posicionamento do aluno durante o atendimento (descrever como o professor faz com o posicionamento do aluno):
- Atividade na sala:
 - Instruções fornecidas pela professora (verbal/física, frequência):
 - Estratégias utilizadas pela professora:
 - Tipo de material utilizado:
 - Desempenho do aluno na realização da atividade:
 - Duração da atividade:
- Atendimento dos alunos com AH/S.
- Demonstra-se qualificado (a) para o trabalho pedagógico com os alunos com AH/S.
- A formação profissional corresponde a de professor (a) do AEE dentro desta nova perspectiva da inclusão escolar dos alunos com AH/S.
- A atuação docente do AEE em sala de aula comum, responde aos desafios, limitações e mudanças que incide sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S.
- O professor (a) do AEE consegue identificar, estimular e potencializar os talentos dos alunos com AH/S dentro de sua sala comum.
- Existe proposta de formação de educadores, dentro da nova perspectiva educacional de inclusão escolar.
- Acontece participação nos cursos de formação continuada para o trabalho com alunos com AH/S.

APÊNDICE 8 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA.

1. Conhecendo a história da instituição – seu contexto sócio Histórico:

1.1 Onde se localiza a instituição? (Endereço, Bairro, Local)

1.2. Por que funciona neste local?

1.3. Qual a origem da instituição (data de criação, início de seu funcionamento, seus fundadores, circunstâncias em que foi criada, etc.)?

1.4. Qual a situação socioeconômica do lugar e das pessoas que a frequentam?

1.5. Observação e descrição do espaço físico da escola e do seu entorno

Esta parte refere-se à estrutura e organização física da instituição. Observe à parte externa do prédio, sua fachada, as adjacências:

1.6. Sua fachada é antiga ou moderna?

1.7. Que elementos indicam esta configuração?

1.8. Localiza-se em área residencial, comercial, especial?

Descreva a parte interna:

1.9. Há quantas salas de aula? (o que elas possuem? Livros, lousa, carteiras – dispostas de que forma? – decoração nas paredes, cartazes, enfim, descrever bem detalhadamente essas salas de aula).

2. Como são (tamanho, iluminação, ventilação).

2.1. Há salas da direção, da secretaria, administração, etc? Como são?

2.2. Banheiros? Como são?

2.3. Pátios ou áreas de convivência? Salas de estudo? Biblioteca? Cantina?

Laboratórios de informática? Salas de vídeo? Multimídias, etc. Como são?

2.4. De maneira geral, como se encontra a manutenção do prédio? Necessita de reforma? Necessita de ampliação, a construção é nova ou antiga, mostra-se conservada e cuidada?