

## O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA

### *THE STUDENT WITH HIGH SKILLS / GIFTEDNESS IN A RIVERSIDE SCHOOL IN THE AMAZON*

Cleuma Roberta de Souza MARINHO<sup>1</sup>

José Adnilton Oliveira FERREIRA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste estudo investigou-se a inclusão de um aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia Amapaense. Para tanto realizou-se uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, a partir da seguinte questão de pesquisa: Como tem se dado a inclusão escolar de um 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 *lôcus* da pesquisa foi uma Escola ribeirinha localizada no município de Mazagão no Estado do Amapá. 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. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo, considerando a definição da 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. 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, demonstraram a importância de pesquisas neste universo para o fortalecimento de questões teórico-práticas relativas à inclusão.

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

**ABSTRACT:** This study investigated the inclusion of a student with high skills / giftedness in a riverside school in Amazônia Amapaense. For that, a research based on the qualitative approach was carried out, based on the following research question: How has the school inclusion of a student with high skills/giftedness been taught in a riverside school in the 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 / gifted from the 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. For the data collection, semi-structured interviews, observation, and photographic registration were carried out. Participants in this research were a teacher of the student's class with high skills / giftedness, a teacher of Specialized Educational Attendance, a student with high skills / giftedness, a pedagogical coordinator, and the school principal. The collected data

<sup>1</sup> Universidade da Amazônia – UNAMA. Mestra em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Pedagoga pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). E-mail: cleumamarinho@yahoo.com. <https://orcid.org/0000-0003-0837-275X>.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília - UnB. E-mail: joseadnilton\_ap@yahoo.com.br. Doutorando em Ciência da Educação pela Universidade de Brasília - UnB; Professor da Faculdade Estácio de Sá – Macapá/AP. <https://orcid.org/0000-0003-1732-3300>.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p55>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

were analyzed from content analysis, considering the definition of the 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 results pointed out 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 demonstrated the importance of research in this universe to strengthen theoretical and practical issues related to inclusion.

**Keywords:** School Inclusion. High Abilities / Giftedness. Amazon Amapaense.

## 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. Embora no exterior, no caso Europa e América do Norte, o tema Altas Habilidades/Superdotação 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 do 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 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, p. 20).

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.

## OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A partir dessas indagações temos a seguinte questão de pesquisa: Como tem se dado a inclusão escolar de um aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha<sup>3</sup> da Amazônia Amapaense? Para responder a ela definimos como objetivo geral: Analisar o processo de inclusão de um 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;

<sup>3</sup> Escolas situadas às margens de rios, lagos ou igarapés.

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.

A Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988), por meio do artigo 205, garante o direito à educação a todos os indivíduos. Quando a constituição se refere 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 promoção das 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.

## 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 *locus* da pesquisa foi uma escola ribeirinha 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. Na visão de Ludke e André (1986, p. 13), “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 dois (02) meses de tempo 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”.

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 com a Situação do Parecer Número: 1.601.479 - Aprovado. 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
<b>Diretor 01</b>	02 anos	02 anos	Pedagogia	Ensino religioso
<b>Coordenador 01</b>	01 ano	01 ano	Pedagogia	Gestão Escolar
<b>Professor C (sala comum)</b>	02 anos	02 anos	Pedagogia	Metodologia da Língua Portuguesa
<b>Professor AEE</b>	06 anos	06 anos	Pedagogia	Não tem*
<b>Aluno</b>	<b>Idade/ Sexo</b>	<b>Série/ano</b>	<b>Área/ Identificação de AH/S</b>	<b>Área-Interesse do aluno</b>
<b>Pedro (nome fictício) **</b>	08 anos/ Masculino	3º Ano do Ensino Fundamental	Lógica-matemática	Robótica

Fonte: Arquivo da Pesquisa/Dados coletados nas entrevistas.

As seguintes observações conforme os asteriscos: \*O professor do Atendimento Educacional Especializado 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 CAAH/S em Macapá – AP, mas não consta no Censo Escolar/INEP da referida escola pesquisada (BRASIL, 2016).

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 o uso de fotografias. 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. 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. 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.

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO E DOS RESULTADOS

A partir dos dados definimos 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.

### FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AH/S

A seguir damos 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 os profissionais da educação. Nesse caso, pensando em formação para os professores que atuam ou atuarão na Educação Especial, parece-nos que os professores se formam sem a devida preparação para o atendimento aos alunos com AH/S.

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, e 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 com 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. Portanto, deve-se 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. 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.

## **ACESSO À ESCOLA, ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA**

Essa segunda categoria final, descrita como categoria não apriorística, e de que forma se mostram como implicadores no processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S em escolas ribeirinhas da Amazônia. 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. (Elaboração dos autores)

Deve-se então, 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 confirma 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. 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 1: Frente parcial da escola ribeirinha pesquisada



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Foto 2: 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 se consegue nesse porto, visto na foto anterior, é extremamente difícil

por se 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.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIIDAS E INTERAÇÃO SOCIAL**

Em continuidade à análise apresenta-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, direcionando suas maneiras de agir e pensar, pois, ao transformar o ambiente na sua interação social, sofrem os efeitos de sua própria transformação. 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.

Fizeram-se algumas indagações: 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 (fictício) 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados da investigação como um todo, por meio de teorizações progressivas, aponta 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 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 contribuir 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. Desta forma, 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, o qual não é desenvolvido em virtude diversos fatores como falta de estrutura física, administrativa, recursos humanos e pedagógicos que a Secretaria de Educação não viabiliza para a escola investigada. Cabe mencionar também o fato de não existir o professor especializado, que tem 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 escola de 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 desta pesquisa, estava matriculado regularmente no 3º ano do ensino fundamental I, frequentando a sala de aula multisseriada, porém, não ocorriam verdadeiramente implementações e ações educacionais inclusivas, nem qualquer trabalho que o reconhecesse em suas reais potencialidades, por falta de capacitação dos profissionais da escola, que não têm a devida formação para o trabalho com AH/S. Essa questão impossibilita as práticas inclusivas e dificulta o trabalho pedagógico, o que impede o uso das ferramentas das adaptações curriculares individuais para o AEE, o que provoca a falta de acompanhamento pedagógico específico para o aluno do nosso estudo.

A partir dos resultados obtidos nas entrevistas e nas observações da pesquisa, podemos afirmar que existe a necessidade urgente de se refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos adotados em sala de aula multisseriada da escola de campo da pesquisa sobre o enfoque de alunos com AH/S.

Valemos dizer outrossim, 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.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZAJDE, F. **O Método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002. 198p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: [mec.gov.br](http://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.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. **IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Sinopse do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: 2016.
- CHICON, J. F. **Práticas Pedagógicas para o Ensino de Crianças Especiais.** 2 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1999.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul. 2015. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_declaracaoinceon.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_declaracaoinceon.php). Acesso em: 19 ago. 2015.
- PÉREZ, S. G. P. B. 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.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- 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.

---

Recebido em:  
Modificado em:  
Aceito em:

