

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

VIVIAN APARECIDA MASTELINI RISSO

MARINGÁ

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

Dissertação apresentada por VIVIAN APARECIDA MASTELINI RISSO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino aprendizagem e formação de professores.

Orientadora:

Profa. Dra. NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R596a

Risso, Vivian Aparecida Mastelini

O atendimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação em uma rede municipal de ensino / Vivian Aparecida Mastelini Risso. -- Maringá, PR, 2023.
94 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Políticas públicas educacionais - Região Noroeste - Paraná. 2. Professores - Rede municipal. 3. Altas habilidades (Educação). 4. Superdotação (Educação). 5. Atendimento Educacional Especializado (AEE). I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.95

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

VIVIAN APARECIDA MASTELINI RISSO

**O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Cristina Cerezuela – UEM

Profa. Dra. Maria Angelita da Silva – UFAM/INC-AM

Aprovada em 22 de junho de 2023.

Dedico este trabalho aos estudantes com comportamento superdotado, inseridos na escola, porém invisíveis aos olhos da comunidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por cuidar de cada detalhe desta trajetória, ajudando-me a quebrar barreiras e vencer tantos desafios.

À minha querida e amada orientadora, Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, por me acolher e me ensinar com tanta humildade, paciência e disponibilidade. Nossos momentos sempre foram de muita aprendizagem, motivação e alegria.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Cristina Cerezuela e Profa. Dra. Maria Angelita da Silva, profissionais que tenho grande admiração e que gentilmente aceitaram participar e colaborar com este trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá com quem tive a honra de participar de aulas que contribuíram muito para a minha formação.

Aos colegas da turma de mestrado que dividimos experiências e aprendizados juntos.

Às diretoras e orientadoras das escolas que prontamente aceitaram o convite para que a pesquisa fosse realizada em suas escolas.

A todas as professoras que aceitaram participar da pesquisa, respondendo o questionário.

À minha amiga, Danielle Sayuri Saito, que acreditou mais em mim do que eu mesma.

Às minhas amigas, Vanessa Menezes Macias e Larissa Fabretti Varizi, por todo apoio, incentivo e ajuda em muitos momentos.

Às minhas amigas e amigo de trabalho pelo incentivo, orações e torcida para que tudo desse certo.

À psicóloga, Dalva de Oliveira Silva Antonio, por estar junto comigo nessa trajetória e em tantas outras, sempre me apoiando e ajudando a perceber que sou capaz.

À minha mãe, Maria Josefa Dizarro, por ter cuidado da minha casa e da minha família enquanto eu me dedicava aos estudos.

À minha filha, Kauany Mastelini Risso, amor da minha vida, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de lazer que tivemos que adiar para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

E o meu profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram, de forma direta ou indireta, para que esse trabalho fosse realizado.

“Ter desafios é o que faz a vida interessante e superá-los é o que faz a vida ter sentido”.
Joshua J. Marine

RISSE, Vivian Aparecida Mastelini. **O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2023.

RESUMO

As políticas educacionais de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a compreensão dos profissionais da educação sobre o tema são ainda pouco conhecidas no Brasil. Com vistas a ampliar os estudos na área, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as políticas educacionais para a área de AH/SD e verificar como é efetivada na prática o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD, segundo a perspectiva dos professores que atendem esse aluno em sala de aula. Além dos estudos teóricos a dissertação apresenta um trabalho de campo, cujos dados foram colhidos por meio de análise documental e aplicação de questionários junto a 31 professores de três escolas da rede municipal de educação de uma cidade do noroeste do Paraná. O conjunto de dados confirma a semelhança do que ocorre na maior parte dos demais municípios brasileiros que é a invisibilidade desses alunos, destacando a urgência de promover formação continuada e específica para todos os professores que atuam com esse alunado, propondo uma melhor estruturação do atendimento especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e evidenciando a importância da continuidade dos estudos com o intuito de aprofundar dados específicos e fidedignos sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

RISSO, Vivian Aparecida Mastelini. SCHOOL ASSISTANCE FOR STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN A MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM. 94 f. Dissertation (Master in Education)– State University of Maringá. Advisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2023.

ABSTRACT

The educational policies for students with high abilities/giftedness (HA/GD) and the comprehension of educational professionals about the subject are still not very well known in Brazil. To increase studies, the present research aims to investigate educational policies for HA/GD and verify how effective they are in the practice of specialized education in assisting students with HA/GD from the perspective of the teachers in the classroom. Besides theoretical studies, the dissertation is fieldwork in which the data were collected through documentary analysis and questionnaires with 31 teachers from three schools in the municipal education system of a city in the northwest of Parana. The set of data confirms the similarity that occurs in most Brazilian municipalities, which is the invisibility of these students, highlighting the urgency to promote continuous and specific training for every teacher that acts with these students, proposing a better structuring of specialized attendance at the multifunctional resources' classes, and standing out the importance of continuing studies to deepen specifics and reliable data about the theme.

Keywords: Inclusive Education, High Ability/Giftedness, Specialized Education Assistance.

LISTA DE FIGURA

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Modelo dos Três anéis de Renzulli..... | 33 |
|----------|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Educação Especial no Brasil..... | 24 |
| Quadro 2 | Número de alunos com AH/SD atendidos desde o início do funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais em 2016 até o ano de 2021..... | 41 |
| Quadro 3 | Questionário utilizado na pesquisa..... | 48 |
| Quadro 4 | Caracterização dos professores..... | 52 |
| Quadro 5 | Formação profissional dos professores..... | 56 |
| Quadro 6 | Concepção dos professores em relação ao tema AH/SD..... | 58 |
| Quadro 7 | Características dos alunos com AH/SD..... | 64 |
| Quadro 8 | O que consideram necessário para atuar com os alunos com AH/SD?..... | 71 |
| Quadro 9 | Dúvidas ou perguntas que gostariam de fazer sobre o tema AH/SD..... | 74 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|--|----|
| Gráfico 1 | Termo de Consentimento..... | 47 |
| Gráfico 2 | Faixa etária dos professores entrevistados..... | 54 |
| Gráfico 3 | Gênero dos professores participantes..... | 55 |
| Gráfico 4 | Tempo de atuação na área..... | 56 |
| Gráfico 5 | Os alunos com AH/SD fazem parte da Educação Especial..... | 60 |
| Gráfico 6 | Professores que tiveram alguma disciplina na graduação sobre a temática de AH/SD..... | 61 |
| Gráfico 7 | Professores que tiveram alguma formação continuada sobre a temática de AH/SD..... | 62 |
| Gráfico 8 | Professores que atendem ou atenderam alunos com AH/SD..... | 63 |
| Gráfico 9 | Em quais áreas o aluno com AH/SD pode ter potencial elevado? | 66 |
| Gráfico 10 | O conhecimento sobre o processo de identificação e avaliação dos alunos com AH/SD..... | 67 |
| Gráfico 11 | Avaliar os alunos com indicativo de AH/SD faz diferença na vida deles?..... | 68 |
| Gráfico 12 | Quais os tipos de atendimento que os AH/SD necessitam..... | 69 |
| Gráfico 13 | O que entendem por Sala de Recursos Multifuncionais e Modelo de Enriquecimento Curricular..... | 70 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ADAV | Desenvolvimento e Assistência de Vocações do Bem-dotado |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEMAE | Centro Municipal de Apoio Especializado |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| GAPI | Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INES | Instituto Nacional de Educação dos Surdos |
| LDB | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NAAHS | Núcleo de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PAC | Processamento Auditivo Central |
| PAHS | Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação |
| QI | Quociente de Inteligência |
| RJ | Rio de Janeiro |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação |
| SERE | Sistema Estadual de Registro Escolar |
| SUED | Superintendência da Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |

SUMÁRIO

| | | |
|-------------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 22 |
| 2.1 | PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL..... | 24 |
| 2.2 | TRAJETÓRIA DAS AH/SD..... | 26 |
| 3 | O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM AH/SD NA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE NO NOROESTE DO PARANÁ..... | 37 |
| 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 45 |
| 4.1 | CONTEXTO DA PESQUISA..... | 45 |
| 4.2 | PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 46 |
| 4.3 | INSTRUMENTO E COLETA DOS DADOS..... | 46 |
| 4.4 | TRATAMENTO DOS DADOS..... | 50 |
| 4.5 | ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA..... | 51 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 54 |
| 5.1 | EIXO I: PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES..... | 54 |
| 5.2 | EIXO II: CONHECIMENTO E FORMAÇÃO SOBRE O TEMA..... | 58 |
| 5.3 | EIXO III: CARACTERÍSTICAS SOBRE OS ALUNOS COM AH/SD..... | 64 |
| 5.4 | EIXO IV: SERVIÇOS E RECURSOS DISPONIBILIZADOS NA ESCOLA PARA ALUNOS COM AH/SD..... | 69 |
| 5.5 | EIXO V: EXPECTATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO E TRABALHO COM ALUNOS COM AH/SD..... | 71 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 77 |
| | REFERÊNCIAS..... | 80 |
| APÊNDICE A | Questionário com os professores..... | 86 |
| APÊNDICE B | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 92 |

1 INTRODUÇÃO

Na vivência enquanto assessora da Educação Especial na Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar da rede municipal em estudo, a qual atende aos alunos público-alvo da Educação Especial e identificando o baixo número de alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) matriculados nas unidades regulares de ensino, despertou o interesse pela pesquisa sobre os alunos com AH/SD.

No município estudado é significativo o aumento anual de matrículas de alunos com deficiência, principalmente os que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), no entanto, o mesmo não ocorre com os alunos que apresentam AH/SD. Atualmente, há apenas 21 alunos com essas características matriculados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) da rede municipal estudada, o que representa 0,05% do total de cerca de 40.000 alunos matriculados.

Em nossa dinâmica de trabalho enquanto assessora, constatamos que a maioria dos alunos indicados para avaliação de AH/SD, são sinalizados pelas famílias ou algum profissional externo do contexto escolar que, por algum motivo, atende esse aluno. Algumas vezes a escola faz o encaminhamento, com a ressalva de que não perceberam no aluno nenhuma característica de altas habilidades/superdotação, mas sim com relatos de comportamentos inadequados dentro da sala de aula.

O baixo número de matrículas de alunos com AH/SD e as frequentes queixas de dificuldade de identificação por parte dos profissionais da educação, nos instigaram a realizar a pesquisa, como forma de aprofundar os estudos na área e contribuir para tornar visíveis os alunos com AH/SD.

Perez (2021, p. 187) em seus estudos sobre a “Evolução das matrículas de estudantes com AH/SD na Educação Básica e percentual de variação anual (1996-2020)”, destaca a importância das políticas públicas para identificação desse alunado.

O aumento significativo de 1996 a 1997 (251,84%) certamente reflete a introdução dessa população na LDB, assim como o de 2006 (38,95%) mostra a importância que teve a implementação da política nacional para o atendimento aos alunos com AH/SD, com a implantação dos Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2005, que decaiu à medida que os recursos e as formações diminuem. O número do ano 2000 (-63,03%) talvez possa se explicar pelas novas orientações para o registro do estudante quando estiver em atendimento específico, o que foi pouco compreendido naquela época. O aumento significativo de 2003 (168%) certamente reflete a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que consideram o

atendimento educacional aos alunos com AH/SD; o de 2009 (53,34%), o Decreto 6371 de 2008 e o de 2010 (63,35%), o Parecer N° 13 e a Resolução N° 4 de 2009 que estabelecem as Normas Operacionais para o AEE, também para os estudantes com AH/SD, mas é difícil explicar a significativa queda nos percentuais em 1998 (-31,15), 2005 (-3,88%), os aumentos significativos de 2001 (52,42%), 2017 (23,16%) e 2019 (142,87%) ou a brusca queda em 2020 (-55,07%) que não têm uma explicação plausível.

Segundo a autora, esses percentuais confirmam que há um déficit no atendimento educacional e na identificação desses alunos e reforça que em 2020, no Brasil o número de estudantes com AH/SD deveria ser, no mínimo, de 2,3 milhões. A incompatibilidade entre o número de matrículas apresentadas no Censo e a estimativa de 3 a 5% de AH/SD na população, dificulta a visibilidade desses alunos. Portanto, a pesquisa pretende investigar as políticas educacionais de um município da região noroeste do Paraná para a área de AH/SD, bem como levantar junto aos professores o conhecimento deles sobre o tema e suas ações frente aos alunos com características do quadro. A questão norteadora da pesquisa está assim configurada: como a proposta de Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD se efetiva na prática, segundo a perspectiva dos professores?

Destacamos como objetivo geral da pesquisa investigar as políticas públicas educacionais para a área de AH/SD e verificar como o Atendimento Educacional Especializado se efetiva na prática, segundo a perspectiva dos professores. Dentre os objetivos específicos, constam:

- Descrever um panorama histórico do atendimento educacional aos alunos com AH/SD;
- Analisar as políticas educacionais para AH/SD na rede municipal de educação de uma cidade do noroeste do Paraná;
- Verificar qual o conhecimento e concepções dos professores sobre AH/SD e a perspectivas dos mesmos sobre a efetivação na prática do atendimento especializado para os alunos com AH/SD.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e quantitativa com enfoque na pesquisa documental e na análise descritiva analítica dos questionários, com perguntas abertas e análise estatística. Os questionários foram encaminhados via Plataforma *Google Forms*®, para os professores no intuito de verificar o conhecimento

dos mesmos sobre alunos com AH/SD e o atendimento educacional especializado para esses alunos.

O questionário foi respondido por 31 professores. No início a previsão era de que 90 professores respondessem, porém após algumas tentativas de sensibilização apenas 31 responderam. Diante da conscientização prévia sobre o tema, percebe-se que o baixo número de professores participantes pode indicar a falta de interesse na identificação e trabalho com esses alunos.

A análise documental tem o objetivo de identificar as políticas públicas municipais para o setor. Os dados colhidos foram eticamente tratados e seguem as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM em 24/02/2022, com número do Parecer: 5.263.278/2022 que aprovou o presente estudo.

Os documentos analisados foram:

- Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.
- Currículo da Educação do município em estudo;
- Resolução nº 4/2009 – CNE/CEB;
- Instrução Nº 010/2011 – SUED/ SEED, assunto: estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a educação básica na área das AH/SD.
- Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência - LBI.

Para a fundamentação teórica recorreremos a autores que tratam sobre o assunto em geral e, em especial, a autores da abordagem Histórico-cultural e a Teoria dos Três Anéis, do autor Renzulli (2004), que define a pessoa com altas habilidades/superdotação, aquela que apresenta a combinação de três fatores fundamentais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Os dados colhidos contribuirão na compreensão as ações do município para a área e a razão do baixo número de encaminhamentos de alunos para avaliação na rede municipal.

O trabalho está organizado da seguinte forma: em Introdução, apresentamos os motivos para a pesquisa, bem como aspectos essenciais do caminho percorrido.

Na primeira seção com o título: Panorama histórico sobre a Educação Especial, iniciamos com uma abordagem da história da educação especial inclusiva, suas concepções e princípios até atualmente, enfatizando no decorrer dessa história, a criação de legislação que assegure os direitos dos alunos com AH/SD. Também apresentamos os dados referentes a investigação de produções acadêmicas voltadas aos estudantes com AH/SD.

Na sequência, com o título: O atendimento escolar para os alunos com AH/SD na rede municipal de educação de uma cidade do noroeste do Paraná, contextualizamos o percurso da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva e apresentamos as políticas públicas desse Município, relatando como acontece a identificação e atendimentos para os alunos que apresentam AH/SD.

Na terceira seção com o título: Metodologia para a pesquisa, relatamos sobre a metodologia utilizada na pesquisa e destacamos os participantes e o roteiro do questionário. Ainda nesta seção iniciamos a análise dos dados desta pesquisa, acerca de como é efetivado na prática o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, segundo a perspectiva dos professores que atendem esse aluno em sala de aula, mediante análise dos resultados da pesquisa.

Em Considerações finais, retomaremos o objetivo da pesquisa, revelando os dados e resultados alcançados, assim como as contribuições trazidas na dissertação, ressaltando a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

No Brasil, desde a década de 1960, os alunos com AH/SD são reconhecidos como público-alvo da educação especial, no entanto devido ao desconhecimento sobre o assunto, o preconceito e os mitos envolvendo esses alunos, as escolas acabam “fechando os olhos” para os que apresentam essas características, acreditando que eles não necessitam de nenhum tipo de ajuda, e que esse potencial é um dom natural e que se desenvolve sozinho. Esses alunos acabam sendo rejeitados, excluídos e perdendo a oportunidade de desenvolver suas habilidades e seus potenciais, muitos deles acabam escondendo seus talentos, pois percebem que não são vistos como algo positivo. O que se observa é que esses alunos não estão recebendo a atenção necessária por parte dos professores e gestores da educação.

Juntamente com a dificuldade de aceitar adversidade e entender a singularidade como um direito individual, os mitos e crenças que pairam sobre as PAHs são responsáveis pela sua transparência, seja nas políticas públicas e no discurso oficial; na escassez de publicações, especialmente em português, e na precariedade ou inexistência de serviços para esta população. (PEREZ, 2003, p. 20).

Apesar da existência de políticas públicas para a área de AH/SD, observa-se que ainda hoje pouco se conhece sobre as características e necessidades desses alunos. Ainda são comuns informações falsas sobre esses indivíduos, preconceitos e desinformações, o que dificulta a identificação e a inserção de práticas educacionais que atendam esse alunado.

É frequente ouvirmos falas de professores referentes a mitos relacionados aos alunos com AH/SD como: “Se são altas habilidades, não precisa da minha ajuda”; “Esse aluno não pode ter altas habilidades, pois apresenta mau comportamento”. Segundo Virgolim (2007) o professor não validar ou aceitar as habilidades avançadas e interesses intelectuais da criança, dificulta a identificação. É preciso separar esses mitos da realidade, para alcançar a identificação e assim ofertar oportunidades que desenvolvam seus potenciais e habilidades através de atendimentos específicos.

Perez (2003) descreve sobre os “Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades”. A autora enumera vários mitos que dificultam a identificação e o atendimento desses alunos, entre eles, destacamos:

Mito 1 – As Altas Habilidades são uma característica exclusivamente genética. As pesquisas confirmam que há uma carga genética, porém não é suficiente, há outros fatores que interferem para que as habilidades sejam desenvolvidas, como um ambiente que oportunize o desenvolvimento desse potencial.

Mito 2 – Todos temos Altas Habilidades, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma pessoa com altas habilidades:

A estimulação cognitiva pode melhorar o desempenho de qualquer criança, mas não se descarta a Genética e não produzem comportamentos de superdotação em crianças que não apresentem tais indicadores.

Mito 3 – A incidência das Altas Habilidades na população é muito pequena:

Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) estime que 3,5 a 5% da população geral são pessoas com altas habilidades/superdotação (PAHs), estes dados se baseiam apenas nos escores superiores a 130, obtidos em testes

tradicionais de QI, que não são instrumentos confiáveis para identificar todos os tipos de AH/SD.

Mito 4 – As PAHs provêm de classes socioeconômicas privilegiadas:

A OMS estabelece claramente que a estimativa se refere a qualquer população, independente de raça, cultura ou proveniência socioeconômica. O Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001) não apresentou diferenças significativas na proveniência socioeconômica em relação à população em geral (IBGE) (PEREZ, 2003, p. 5).

Mito 5 – A identificação fomenta a rotulação:

Não teríamos a rotulação negativa, se as pessoas aceitassem a singularidade das pessoas como direito. Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma discriminação dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser melhores que o resto da sociedade.

Mito 6 – A identificação fomenta atitudes negativas na PAHs:

As pessoas acham que identificando os alunos com AH/SD, estes apresentarão sentimentos de superioridade, porém é preciso lembrar que essas crianças recebem ensinamentos e princípios com a família, escola e comunidade, assim como as outras crianças. “Antes de tudo, é necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito de sê-lo; isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas” (PEREZ, 2003, p. 6).

Mito 7 – Não se deve identificar a PAHs:

É indispensável a identificação dos alunos com AH/SD, pois assim, conheceremos suas necessidades para buscarmos formas de potencializar os atendimentos.

Mito 8 – Não se deve comunicar à criança que ela tem altas habilidades:

A criança que tem AH/SD se percebe diferente, por isso não se pode negar a ela o direito da confirmação do que ela já sabe. “Muitas crianças verbalizam esta condição; percebem as diferenças de ritmo de aprendizagem, interesses e desempenho em relação a seus colegas” (PEREZ, 2003, p. 6).

Mito 9 – A PAHs é apenas aquela que tem um QI excepcional:

Os escores nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de AH/SD. Há outros indicativos de AH/SD que não podem ser medidos com esses instrumentos.

Mito 10 – A pessoa com altas habilidades se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano, Superdotação Global.

As pessoas esperam que os AH/SD tenham um desempenho uniforme em todas as áreas do conhecimento, o que causam decepções, quando observam que o aluno não apresenta desempenho superior em todas as áreas.

Mito 11 – A PAHs se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas:

Este mito não leva em consideração que as AH/SD não são exclusivas da área acadêmica, esquecendo outras áreas de desempenho que a escola não contempla e que podem ser as áreas de destaque do aluno com AH/SD.

Mito 12 – Tudo é fácil para a PAHs:

Por apresentarem maior facilidade apenas em algumas áreas, às vezes, as PAHs podem chegar a ter até maior dificuldade para atender às expectativas nas áreas que não são seu destaque ou de seu interesse.

Mito 13 – As pessoas com altas habilidades se auto educam, não precisam de ninguém:

Este mito infelizmente é muito atual, professores quando descobrem que o aluno tem avaliação de AH/SD, afastam-se, dizendo que sendo AH/SD, não precisam deles. É preciso lembrar que ninguém nasce sabendo, embora aprendam com mais facilidade e rapidez, diferentemente de seus pares.

Segundo Perez (2003), os mitos que rodeiam as PAHs, é um dos fatores que interferem na identificação desses alunos. O professor tem um papel fundamental para identificação dos alunos com AH/SD, pois é através da sua observação em sala de aula que será realizada a indicação das características para uma avaliação mais ampliada, por isso a importância de cada vez mais ampliar o conhecimento sobre esse tema e torná-lo visível para a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Atualmente os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da Educação Especial, porém nem sempre foi assim. A seguir faremos uma retrospectiva da história da Educação Especial no mundo até os dias atuais, no qual vivemos o movimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e assim compreendermos em qual momento dessa história iniciou a criação de leis que asseguram aos alunos com AH/SD o direito de serem atendidos em suas necessidades.

2 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao observar o percurso da história da Educação Especial no mundo, pode-se constatar que ela passou por vários períodos, começando pela exclusão das pessoas com deficiência do contexto social, passando por um momento de segregação, depois iniciou-se uma integração social e, atualmente vivemos um processo de inclusão, na qual a lei garante que o ensino deve ser para todos e que os alunos com deficiência sejam atendidos em suas especificidades.

Na antiguidade, os povos nômades, sobreviviam da caça e da pesca. Nessa época, as pessoas que apresentavam deficiência viviam em desvantagem, pois eram incapazes de buscar seu próprio alimento, ficando dependentes das demais pessoas da tribo, por isso muitas acabavam sendo abandonadas à própria sorte e na maioria das vezes morriam. Na sociedade romana, aqueles que nasciam com deficiência podiam ser mortos ou abandonados nas margens do rio Tibre, onde escravos e outras pessoas pobres os recolhiam na intenção de colocá-los para pedirem esmolas.

Na Idade Média, a igreja se posicionou, condenando o infanticídio, porém atribuiu aos deficientes como causas sobrenaturais entendendo que as pessoas com deficiência eram possuídas pelo demônio, devendo ser exorcizadas.

Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas [...] contribuindo para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas e ignoradas. (MAZZOTTA, 1995, p. 15-16).

Acreditava-se que as pessoas que não fossem perfeitas, ou seja, não tivessem a “imagem e semelhança de Deus”, deveriam ser excluídas da sociedade.

Esse momento da história não foi marcado apenas por exclusões, mas também por uma grande crueldade com esses indivíduos que viviam em uma sociedade omissa, sendo inaceitável para os dias de hoje.

A partir dos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais começaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, iniciando um período de segregação, em que a sociedade começava a perceber a necessidade de apoio para essas pessoas, porém, segundo Carmo (1989), os deficientes

continuavam excluídos da sociedade, pois os atendimentos eram mais de assistencialismo do que educativo.

Ainda no século XVII, foram criados os institutos para a educação de “surdos-mudos”, Samuel Heinecke inventou o método oral para ensinar os “surdos-mudos” a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, conhecido como leitura labial ou leitura orofacial” (MAZZOTTA, 1995, p. 18). O autor ressalta também que o início do atendimento aos deficientes visuais foi em 1784, com a fundação do Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), criado por Valentin Haüy em Paris. Louis Braille, estudante desse instituto foi quem readaptou e criou o código Braille para leitura e escrita, no qual beneficia as pessoas cegas até nos dias de hoje.

As transformações sociais que foram ocorrendo ao longo do tempo permitiram que a integração das pessoas com deficiência, possibilitasse a participação delas na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade para todos.

No século XX houve uma expansão da escolarização básica, com isso, foram detectados inúmeros casos de necessidades especiais, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem na classe regular de ensino, necessitando de uma pedagogia especial institucionalizada. Com isso foram criadas muitas classes especiais em diversas categorias. As escolas especiais foram abertas de acordo com as especificidades do atendimento e especialidades, como as escolas para cegos, surdos, deficientes mentais e com paralisia cerebral.

Embora a educação especial tivesse dado bons passos perante as pessoas com deficiência, foram feitos pelos pais muitos movimentos de rejeição a esse atendimento considerado segregacionista, o que possibilitou atualmente estarmos em um momento de desinstitucionalização e vivendo uma perspectiva de educação inclusiva. A história da educação inclusiva é recente, ainda estamos em processo de construção, ela iniciou após vários estudos, discussões e movimentos sociais, na intenção de superar as fases de exclusão, segregação e integração das pessoas com deficiência. Os movimentos a favor da inclusão defendem que todos devem conviver no mesmo ambiente, independentemente de ter deficiência ou não. Na sessão seguinte destacamos os principais acontecimentos da Educação Especial no Brasil.

2.1 PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou pelo atendimento de alunos cegos, surdos mudos e com deficiência intelectual. As instituições foram criadas na época do Império. A seguir apresentamos alguns acontecimentos significativos a respeito da Educação Especial no Brasil:

Quadro 1 – Educação Especial no Brasil

| | |
|------|--|
| 1854 | Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC – RJ). |
| 1857 | Instituto dos Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES – RJ). |
| 1926 | Instituto Pestalozzi – Minas Gerais. Instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. |
| 1954 | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. |
| 1945 | Sociedade Pestalozzi – criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. |
| 1961 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61 o atendimento das pessoas com deficiência que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. |
| 1971 | Lei nº 5.692/71, na qual altera a LDB de 1961, define “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, que se encontrem em atraso considerável sobre a idade regular de matrícula e os “superdotados”, confirmando o encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais. |
| 1973 | O MEC cria o Centro Nacional da Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. |
| 1988 | A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. |
| 1994 | Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre a Educação Especial realizada na cidade espanhola de Salamanca. A declaração da Salamanca passa influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva |
| 1996 | Lei nº 9.394/96, direito de acesso e permanência na escola a todas as crianças com necessidades especiais, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular. |
| 1999 | O decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. |

| | |
|------|---|
| 1999 | Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades. |
| 2003 | Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC, para apoiar o sistema de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo formações aos gestores e professores nos municípios brasileiros. |
| 2004 | Ministério Público federal publica o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. |
| 2005 | Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, para atendimento educacional especializado para área das Altas habilidades/superdotação. |
| 2006 | A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, na qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino |
| 2007 | Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, oferta de formação de professores para Educação Especial, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. |
| 2013 | Lei nº 12.796/13, Lei que introduziu a terminologia “altas habilidades/superdotação” na LDB. |
| 2015 | Lei nº 13.146/15 Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência |
| 2015 | Lei nº 13.234 dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades/superdotação. |
| 2021 | Lei nº 14.191/21 dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Introduz a categoria surdo com altas habilidades/superdotação. |

Fonte: A autora.

É longo o percurso da Educação Especial no Brasil, com a preocupação de ofertar às pessoas com deficiência um espaço institucionalizado para atender suas necessidades, porém a Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sinalizando uma educação inclusiva, em que todos possam ter o direito de a uma educação igualitária, em que usufruam do mesmo direito.

Vinte anos depois, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, iniciou-se o ingresso dos alunos público-alvo da educação especial para as classes do ensino regular, reforçando o artigo 205 da Constituição Federal que diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O movimento mundial pela educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2010, p. 9).

Hoje a sociedade vive um momento de cumprir as leis de inclusão, com uma demanda crescente de alunos com deficiência matriculados no ensino regular. Os alunos com AH/SD, que também faz parte da Educação Especial, no Brasil desde a Lei 5.692/71 vêm sendo ofertados atendimento há esse público, porém, a identificação deles ainda é deficitária dificultando a participação no atendimento educacional especializado. Na sequência falaremos mais especificamente da trajetória dos alunos com AH/SD, destacando as leis que amparam o atendimento educacional especializado e as dificuldades que enfrentam para se tornarem visíveis dentro da escola e conseqüentemente dentro de uma sociedade.

2.2 TRAJETÓRIA DAS AH/SD

Dentro do contexto histórico da trajetória da Educação Especial, as pessoas que tinham algum tipo de deficiência ou deformidade eram excluídas da sociedade. Com o indivíduo que apresentava uma habilidade acima da média ou talento, não foi diferente. Segundo Brandão (2007, p. 17), nos séculos XV e XVI, as pessoas excepcionais, que se destacavam por suas habilidades e façanhas, eram consideradas bruxas, tomadas pelo demônio e perigosas à sociedade, sendo, por isso, discriminadas, perseguidas e retiradas do convívio comum, possivelmente porque contestavam os dogmas, as relações de autoritarismo e submissão e pensavam de modo diferenciado da maioria, incomodando alguns que estavam no poder.

Já Platão, na Idade Antiga, dava importância e atenção às pessoas que se destacavam por sua inteligência, denominando-as de “crianças de ouro” (ALENCAR; FLEITH, 2001; GOULART et al., 2016) procurando identificá-las na primeira infância e prepará-las para serem líderes.

“Os chineses no século VII, na dinastia Tang, também valorizavam crianças e jovens talentosos. Eles eram enviados para a Corte, onde seus talentos eram reconhecidos e cultivados”. (GAMA, 2006, p. 13).

No Brasil, o primeiro registro de identificação e atendimento realizado aos alunos superdotados, teve início na década de trinta, mais precisamente no ano de 1929, com a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro que previu o atendimento educacional aos superdotados.

No estado de Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff, se preocupou com o atendimento dos alunos superdotados. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1938, identificou oito crianças superdotadas e realizou um trabalho dividido em pequenos grupos, dedicado aos estudos em literatura, teatro e música. Em 1973, ela fundou a Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-dotados (ADAV), uma associação civil, de caráter não lucrativo, com sede no município de Ibirité – Fazenda do Rosário, no Estado de Minas Gerais. O objetivo foi de realizar atendimento a crianças superdotadas da zona rural e periferia de Belo Horizonte. Esse Instituto continua ativo nos dias de hoje.

Em 1961, a Lei 4.024 (BRASIL, 1961), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, a Lei nº 5.692/71, altera a LDB de 1961, definindo o “tratamento especial” para os alunos com deficiência física, mental, os que se encontram em atraso considerável com relação à idade regular de matrícula e aos superdotados.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, no qual trabalha com ações educacionais para as pessoas com deficiência e as pessoas com superdotação. Neste período ainda não havia atendimento especializado aos alunos superdotados, por falta de uma política pública de acesso universal à educação.

A Constituição de 1988 traz em seu artigo 205, a educação como direito de todos visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 206, destaca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No artigo 208, é garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio de que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos (BRASIL, 2008). Começa então o desafio das escolas em atenderem as diferenças, ou seja, as necessidades educacionais de todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 traz no artigo 58 que a educação especial, será na modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com necessidades especiais e receberá quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

No artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

Em 2005 foi realizada a implantação dos Núcleos de Atividades das AH/SD (NAAHS), em todos os estados e no Distrito Federal.

Os NAAHS são centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD e tem como objetivo a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular, também oferecem acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos. (VIRGOLIM, 2007).

No estado do Paraná, o NAAHS, foi criado em quinze de dezembro de dois mil e onze e está localizado na cidade de Londrina, no Colégio Estadual “Vicente Rijo”. A escolha por esse colégio foi devido à localização, que fica na parte central da cidade, o que facilita o acesso para os alunos e escolas das regiões que procuram por orientações ao atendimento.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu como o público-alvo da Educação Especial os alunos com

deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

“Os estudantes com altas capacidades são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, criatividade e artes” (BRASIL, 2008).

Conforme a legislação da Educação Especial no Brasil, os alunos com AH/SD têm direito garantido ao atendimento especializado, no entanto mesmo amparado por leis ainda é muito baixo o número de alunos identificados e encaminhados a esses atendimentos.

Para Silva, Girão e Carvalho (2017) a educação inclusiva exige aceitação e respeito às diferenças individuais, transformação do sistema de ensino, cooperação entre profissionais.

Para que seja consolidada uma educação democrática, é preciso pensar nas singularidades de cada aluno, oferecendo oportunidades para desenvolverem seus potenciais e serem atendidos de acordo com suas necessidades.

Em 2015, foi criada a Lei nº 13.234 que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades/superdotação.

Virgolim (2007, p. 10) afirma que são muitos os desafios para uma educação realmente inclusiva para todos; no caso das AH/SD é essencial “[...] identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular”.

A autora enfatiza ainda a necessidade de orientar os pais e a comunidade em geral e contribuir para uma educação que cumpra os determinantes inclusivos da legislação brasileira. No entanto, apesar de as leis determinarem o atendimento educacional para os alunos com AH/SD, as leituras iniciais realizadas indicam a baixa produção científica sobre o tema e a quase inexistência da identificação desse alunado nas políticas educacionais e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas coerentes e adequadas.

Pérez e Freitas (2009) apontam que o conhecimento de qualquer área do saber se evidencia principalmente por meio de eventos científicos, pesquisas e produções científicas. No que diz respeito a AH/SD, observamos a escassez de pesquisas nessa área.

Mori et al. (2021) realizaram um levantamento dos trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação entre 2002 e 2020, catalogados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia e Inovação.

Após o levantamento e análises foram encontradas 84 dissertações (78%) e 24 teses (22%) defendidas em 19 instituições. O maior número de trabalhos, foram nos três últimos anos, porém ainda de modo pouco representativo.

No ano de 2019, as matrículas de alunos com AH/SD na educação básica chegaram a 54.359 (0,11%) do total de matriculados. No ano de 2021, consultando o INEP/MEC, número de matrículas diminuiu ainda mais, sendo esse número 23.506, o que representa, 0,050% do total, aumentando ainda mais o distanciamento do que seria proporcional de 3 a 5% da população, como destaca a Organização Mundial da Saúde (OMS), que seria o esperado.

Diante dos números obtidos é urgente que se tome providências para identificar e ofertar a esses alunos o que é de direito segundo a legislação do Brasil.

Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes, escritores, artistas – a todos caberá uma parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa [...] Cuidar das crianças bem-dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade. (ANTIPOFF, 1992, p. 11).

Esse e outros estudos confirmam que há poucas pesquisas sobre o tema, muitos mitos sobre AH/SD e pouco incentivo por parte das políticas públicas para investimento no atendimento dessas pessoas, ou seja, ainda se tem muitos obstáculos a serem superados.

No Brasil as AH/SD são vistas como um fenômeno raro de se encontrar, despertando curiosidades e muitas vezes testando esse aluno, para verificar “se ele é bom mesmo”, acreditando que o conhecimento dele estende-se para todas as áreas, não podendo apresentar dificuldades. Essas ideias errôneas, presentes no pensamento popular, podem interferir e dificultar a identificação e investimentos nas potencialidades.

O aluno com AH/SD é considerado um aluno com uma inteligência acima do comum, muitos professores rejeitam esses alunos, por acreditarem que eles podem ter mais conhecimento do que eles. Gardner, relata que não existe apenas uma

inteligência, mas múltiplas inteligências, relativamente independentes. Considera a inteligência como potencial biológico e psicológico e sugere que esse potencial se realiza, mais ou menos, como consequência de fatores culturais e motivacionais que afetam um indivíduo (GAMA, 2006, p. 31).

Segundo Gardner há oito inteligências: linguísticas, lógico-matemático, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, espacial e naturalista.

- inteligência linguística: sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem; habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias;
- inteligência lógico-matemática: sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; habilidades para explorar relações e categorias através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; capacidade de lidar com séries de raciocínio, de reconhecer problemas e de resolvê-los;
- inteligência musical: habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, para discriminar sons e para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbres;
- inteligência cinestésica: habilidade para resolver problemas ou criar produto através do uso de parte ou de todo o corpo; habilidade para usar a coordenação motora ampla ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas, no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza;
- inteligência interpessoal: habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos e motivações de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção;
- inteligência intrapessoal: habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais; habilidade para conhecer necessidades, desejos e inteligências próprios, para formular uma imagem precisa de si e para usar esta imagem para funcionar de forma efetiva;

- inteligência espacial: capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa; habilidade para manipular formas e objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial;
- inteligência naturalista: habilidade para reconhecer flora e fauna, para fazer distinções e para agir produtivamente no mundo natural. (GAMA, 2006, p. 34).

Para Gardner todas as pessoas nascem com potencial para se desenvolver nos oito tipos de inteligência, mesmo que um tipo seja mais desenvolvido em umas pessoas que em outras, todas são importantes. Na escola, as inteligências mais trabalhadas são a linguística e lógico matemática. Em relação às crianças com AH/SD, Gardner costuma chamá-las de crianças que prometem, acredita que estas crianças, ao serem estimuladas em sua área de potencial, se tornarão excepcionais.

O precursor da Teoria da Tríade Triárquica, Robert Sternberg (2010), apresenta que a inteligência está estabelecida no indivíduo assim como sua interação com o meio ambiente. O autor afirma que a inteligência só pode ser compreendida completamente dentro de um contexto sociocultural, “[...] indivíduos considerados extremamente inteligentes em uma cultura podem ter um desempenho muito menos inteligente em outra, enquanto outros, considerados pouco inteligentes em uma cultura, podem sobressair-se em outra”. (GAMA, 2006, p. 37). Dentro da Teoria Triárquica da Inteligência, proposta por Sternberg, ele salienta três aspectos da inteligência que se revelam em pessoas superdotadas e talentosas: analíticos, sintéticos e práticos.

A pessoa superdotada com altas habilidades analíticas é capaz de analisar um problema em suas partes, o que envolve alto raciocínio analítico. Essa pessoa tende a se sair bem em testes convencionais de inteligência. As habilidades sintéticas estão presentes em pessoas superdotadas que são perspicazes, criativas ou simplesmente hábeis em lidar com situações relativamente novas. Elas podem não ter um QI alto, mas frequentemente estão entre as pessoas que dão contribuições importantes para as ciências, artes e áreas afins. A inteligência prática engloba as pessoas talentosas que são capazes de aplicar suas habilidades analíticas ou sintéticas em situações cotidianas, pragmáticas. (VIRGOLIM, 2014, p. 51).

Das várias concepções sobre inteligência, Renzulli (2014) adverte sobre os perigos de se tentar descrever a inteligência usando apenas testes psicométricos.

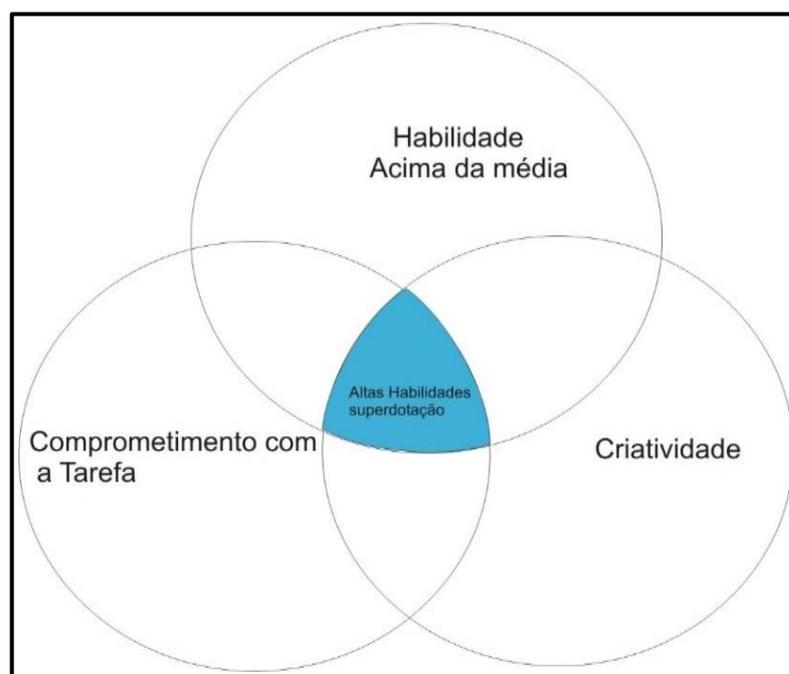
Segundo o autor, mesmo a abordagem psicométrica sendo a mais antiga, ela é limitada em sua capacidade para explicar a inteligência. Atualmente há várias teorias sobre múltiplas formas de inteligência como as teorias de Sternberg e Gardner e outras que podem contribuir para o melhor entendimento sobre o tema.

Martelli (2017, p. 43), afirma que “[...] a mudança de paradigma ocorrida na área se reflete na identificação das AH/SD, que não mais deve se considerar exclusivamente mensurações psicométricas”.

No Estado do Paraná e no município em estudo, a identificação e atendimento tem como referência a proposta de Joseph Renzulli, um renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Ele é o autor da teoria dos três anéis e, também, do modelo de Enriquecimento Curricular.

Segundo Renzulli (2004), o Modelo dos Três Anéis considera que os comportamentos de altas habilidades/superdotação resultam de três conjuntos de traços:

Figura 1 – Modelo dos três anéis de Renzulli



Fonte: Joseph Renzulli. Elaboração: A autora (2023).

Desta forma, habilidade acima da média pode ocorrer em qualquer área do saber ou do fazer humano. Os indivíduos que possuem essas características, apresentam um potencial superior quando comparado com outros estudantes da mesma idade ou do mesmo nível ou ano, na escola ou em áreas de atividade fora da escola.

No comprometimento com a tarefa, o indivíduo apresenta motivação, dispõe de grande energia para a resolução de um problema específico ou a uma área de desempenho, é persistente, perseverante, dedicado e entusiasmado, quando se trata de assuntos da sua área de interesse.

Quanto à criatividade, evidencia um alto nível de fluência de ideias, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura à experiência, receptividade para o novo e diferente, curiosidade, gosto por enfrentar desafios, sempre vinculada à área de destaque.

Segundo Renzulli (2014) as AH/SD estão divididas em duas categorias: uma intelectual ou acadêmica, que se refere ao processo de aprendizagem escolar, em que o indivíduo expressa facilidade na aprendizagem dos conteúdos relacionados aos conhecimentos acadêmicos. A segunda criativo-produtiva, que diz respeito àquele indivíduo que produz com originalidade e inovação, não se adapta a rotinas, muitas vezes apresenta desempenho considerado baixo, ou falta de motivação, é imaginativo, intuitivo e inventivo, apresenta modos originais de abordar e resolver problemas. As habilidades intelectuais e acadêmicas são mais facilmente identificadas dentro da sala de aula, contudo, a categoria criativo-produtivo, na maioria das vezes passa despercebido, ou visto como incômodo pelo professor, por se tratar de interesses distintos ao conteúdo abordado em sala.

Para contribuir com o desenvolvimento das habilidades criativo-produtivo, Renzulli criou o Modelo Triádico de Enriquecimento, que surgiu após uma pesquisa sobre a avaliação de programas superdotados em que fez observações das práticas educacionais nas décadas de 60 e 70. Renzulli (2014, p. 7), define como Modelo Triádico, o enriquecimento do tipo I, enriquecimento do tipo II e enriquecimento do tipo III.

No enriquecimento tipo I, foi elaborado para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular. O enriquecimento do tipo I pode

ser oferecido a grupos em geral ou a alunos que expressaram um interesse na área do tema.

No enriquecimento do tipo II, foi principalmente elaborado para estimular novos interesses que levam ao seguimento do tipo II ou III pelos alunos que ficam motivados pelas experiências do tipo I. Inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. Uma parte do enriquecimento do tipo II é geral e normalmente é oferecido a grupos de alunos em suas salas de aula ou em programas de enriquecimento. Esse enriquecimento geral do tipo II inclui o desenvolvimento de:

- a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos;
- b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender;
- c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e
- d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual.

O enriquecimento do tipo III, envolve alunos que ficaram interessados em procurar uma área de interesse determinada e querem comprometer o tempo e os esforços necessários para a aquisição de conteúdo avançado e o treinamento de processos nos quais eles assumem um papel de pesquisador de primeira categoria. Os produtos do tipo III podem ser realizados por indivíduos ou pequenos grupos de alunos e sempre estão baseados nos interesses dos alunos. São objetivos do enriquecimento do tipo III:

- oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada;
- adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;
- desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica;

- desenvolver habilidades de aprendizagem auto direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação, e
- o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.

A seguir analisaremos as políticas públicas para os alunos com AH/SD, na rede municipal em estudo.

3 O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM AH/SD NA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE NO NOROESTE DO PARANÁ

Nesta seção apresentamos a política municipal para os alunos com AH/SD e os resultados de um estudo realizado junto aos professores da rede municipal para verificar como é efetivado na prática o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, segundo a perspectiva dos professores que atendem esse aluno em sala de aula. Iniciaremos relatando a trajetória da Educação Especial no município até chegar ao atendimento do aluno com AH/SD.

O atendimento aos alunos com deficiência na rede pública municipal em estudo, até o ano de 2010, era realizado em Classes Especiais em situação de ensino regular. Com a Lei de Inclusão, referenciada pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o município precisou adequar-se, efetivando a inclusão dos alunos que estavam em Classes Especiais, inserindo-os nas salas de aulas do ensino comum.

Com a inclusão, foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais. Nesse período houve um aumento do público-alvo da Educação Especial, sendo necessário uma reorganização do sistema, foi criada então, uma gerência responsável pela Educação Especial que posteriormente foi nomeada Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI), abrangendo os atendimentos aos alunos com deficiência, dificuldade e/ou transtornos de aprendizagem.

Com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, ocorreu no ano de 2012, o primeiro concurso público voltado para a Educação Especial, com o objetivo de atender com mais especificidade a criança com deficiência e transtornos funcionais específicos de aprendizagem. Dessa forma foram criados os cargos de Professor de Apoio em Sala de Aula (ASA) e Professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para atender a criança com deficiência e o cargo de Professor de Apoio em Contraturno Escolar (ACE), para atender as crianças com dificuldades e/ou Transtornos Funcionais Específicos da aprendizagem. Para o cargo de professor ASA, para o atendimento aos alunos deficientes, foi obrigatória a formação em pedagogia e especialização em Educação Especial, e para os alunos com dificuldades e Transtornos Específicos de Aprendizagem, foi obrigatória a formação em pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

Após o concurso, foram contratados 44 Professores de Apoio em Sala de Aula, 15 Professores de Salas de Recursos Multifuncionais e 44 Professores de Apoio em Contraturno Escolar.

A Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar também estabeleceu o Convênio Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) entre a Secretaria da Educação e a Universidade Estadual, realizando atendimentos aos alunos da Educação Básica, Educação Infantil, séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos, que se encontram hospitalizados no Hospital Universitário realizado por uma professora da rede municipal.

Com a reorganização da gerência, foram elaboradas instruções normativas que subsidiariam todo o atendimento da Educação Especial: Instrução Normativa nº 05/2013 – Estudo de Caso (Ens. Fundamental); Instrução Normativa nº 06/2013 – Estudo de Caso (Ed. Infantil); Instrução Normativa nº 07/2013 – Sala de Recursos Multifuncionais; Instrução Normativa nº 08/2013 – Professor de Apoio em Sala de Aula e Instrução Normativa nº 09/2013 – Apoio Contraturno Escolar.

Com a finalidade de atender a Lei 8994/2011 que dispõe sobre a implantação do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado, com o objetivo de realizar avaliação, diagnóstico e atendimento clínico dos alunos das escolas e dos centros municipais de educação infantil, que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem ligadas aos aspectos cognitivos, psicossociais ou físicos a fim de complementar o trabalho escolar e dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem, foi inaugurado no dia 15 de dezembro de 2014, o Centro Municipal de Apoio Especializado (CEMAE), segundo o Regimento Interno formalizado pelo Decreto nº 289/2015, oferecendo às equipes pedagógicas dos CMEIS e Escolas suporte teórico/pedagógico por meio das assessorias e formações teórico-científicas.

O Centro Municipal de Apoio Especializado (CEMAE) foi composto por uma equipe multidisciplinar com profissionais da área de:

- Fonoaudiologia (atendimentos clínicos: 2 fonoaudiólogas para área da linguagem, 4 para área da articulação, 1 para a área do PAC – Processamento Auditivo Central e 1 para triagem e orientação);
- Psicologia escolar (5 psicólogas, sendo 2 para atendimento da educação infantil e 3 para atendimento do ensino fundamental);
- Nutricionista (atendimentos clínicos e assessoria nas unidades de ensino);

- Psicopedagoga em atendimento clínico e de avaliação;
- Assessoria pedagógica por meio das assessorias da orientação educacional (1 assessora para atendimento da educação infantil e 1 assessora para atendimento do ensino fundamental), assessoria da educação especial (2 assessoras para a educação infantil, 2 assessoras para o ensino fundamental, 1 assessora e avaliadora da deficiência visual, 1 avaliadora de altas habilidades e formadora e 1 assessora psicopedagógica).

Atualmente a Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI) atende aproximadamente 954 crianças com deficiência. Esses dados foram extraídos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) (PARANÁ, 2022). Os atendimentos clínicos de Fonoaudiologia, Nutrição e Psicopedagogia, não são mais realizados individualmente, e sim através de visitas nas escolas para orientações aos professores e equipes pedagógicas.

Com regulamentação das Salas de Recursos Multifuncionais que teve início em 2014, foi implementada também a SRM para alunos com AH/SD com autorização de funcionamento pelo Núcleo Regional de Educação do Paraná no final do ano de 2015 iniciando o atendimento em 2016. Naquele momento foi escolhida uma escola Municipal para iniciar o atendimento, que começou com apenas três alunos matriculados. O atendimento era realizado por uma professora concursada para atuar em Sala de Recursos Multifuncionais e a avaliação era realizada pela área de psicologia, através de testes formais. Vale destacar que neste período os alunos que chegavam para avaliação, vinham pela queixa de mau comportamento e dificuldades escolares, porém quando eram avaliados os resultados indicavam potencial cognitivo superior ou muito superior, sendo encaminhados para Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I de altas habilidades, para estimular suas habilidades, através do Enriquecimento Extracurricular.

Atualmente o processo de avaliação para os alunos com indicativo de AH/SD é realizado por uma equipe interdisciplinar da GAPI, composta por uma pedagoga e duas psicólogas da Secretaria Municipal de Educação, sendo uma de referência da Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental, junto com os professores, equipe pedagógica e família dos alunos. A identificação dos alunos acontece da seguinte maneira:

- 1º) No caso de suspeita de alunos com AH/SD matriculados tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a Orientação Educacional, considerando a faixa etária, observando manifestações e indicativo de habilidades precoces/desempenho superior quando comparadas às crianças de sua faixa etária, em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, comunica a Assessora Pedagógica da Educação Especial através de relatório contendo as informações do aluno e as habilidades em destaque.
- 2º) De posse das informações, a Assessora agenda visita na unidade escolar para observação do aluno e dos seus materiais escolares. Na sequência, quando confirmado o indicativo de AH/SD, é agendado avaliação na Secretaria de Educação.
- 3º) A avaliação é realizada entre três e quatro sessões, podendo se estender nos casos que necessitam testes formais realizados pela psicologia.
- 4º) São utilizadas como instrumentos de avaliação atividades sobre o desempenho escolar, jogos de raciocínio lógico; Sessão Lúdica Centrada na Aprendizagem e Desenvolvimento; Questionários para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação (PEREZ, 2016) e testes formais realizados pelas psicólogas, entre eles Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – CPM, Avaliação psicológica formal: Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI) e Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC IV).
- 5º) Quando concluída a avaliação, é feita a devolutiva para a escola e para a família, com a entrega de Relatório de Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar, descrito pelas avaliadoras com complementação da Avaliação Psicoeducacional, quando necessário para o encaminhamento ou não, para Sala de Recursos Multifuncionais na qual será realizado o Enriquecimento Extracurricular, no intuito de desenvolver as potencialidades e talentos de forma sistemática.

Com o aumento da demanda, em 2019 foi feito o pedido de autorização para o Núcleo Regional de Educação para a abertura de mais uma Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD, em uma escola localizada na parte central da cidade. As

duas salas de Recursos Multifuncionais para AH/SD realizam os atendimentos no período da tarde, por ser o que concentra a maior demanda de alunos.

Quadro 2 – Número de alunos com AH/SD atendidos desde o início do funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais em 2016 até o ano de 2021

| ESCOLA 1 | ANO | Nº DE ALUNOS ATENDIDOS |
|----------|--|---|
| | 2016 | 3 |
| 2017 | 7 | |
| 2018 | 16 | |
| 2019 | 11 | |
| 2020 | 5 (atendimento remoto devido à pandemia) | |
| 2021 | 8 | |
| ESCOLA 2 | ANO | Nº DE ALUNOS ATENDIDOS |
| | 2019 | 6 |
| | 2020 | 13 (atendimento remoto devido à pandemia) |
| | 2021 | 12 |

Fonte: GAPI (2022).

A Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD é regulamentada pela instrução nº 010/2011 – SUED/SEED e tem como objetivo apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de AH/SD, matriculados na rede municipal de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares.

Para regulamentação da autorização de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais foram feitas as seguintes solicitações:

4.1. A direção da instituição de ensino deverá garantir espaço físico adequado de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas /ABNT. 4.2. Alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação avaliados conforme orientações pedagógicas da SEED/DEEIN, regularmente matriculados e frequentando sala comum da educação básica na rede pública de ensino. 4.3. Professor especializado em educação especial preferencialmente com a comprovação de estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação. 4.4. Protocolar a documentação exigida de acordo com as orientações do manual de estrutura e funcionamento na modalidade da educação especial (Instrução n.º 010/2011).

A Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD, tem autorização para carga horária de 20 horas semanais, sendo 14 horas para o trabalho pedagógico com os

alunos e 6 horas para hora-atividade do professor. O atendimento educacional especializado para AH/SD tem a proposta de suplementar atividades e conteúdo de acordo com a especificidade de cada aluno. A partir do plano de ensino individualizado, proporcionará enriquecimento à aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos. São atividades que se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação desses alunos de forma que alcancem a autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado é oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso do ensino regular, na própria escola ou em outra. O Artigo 59 da Lei nº 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59, I).

Os alunos com AH/SD que tem oportunidades de enriquecer e/ou aprofundar conteúdos curriculares, acabam tendo o seu nível de desempenho escolar diferente dos demais educandos da turma. Neste caso o aluno tem a possibilidade da aceleração de estudos.

Aceleração de estudos é um tipo de programa de atendimento educacional especializado que pode ser utilizado quando a avaliação de aprendizagem realizada na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo para além dos evidenciados por seus pares em nível escolar. (DELOU, 2007, p. 34).

A autora ainda descreve que o objetivo da aceleração de estudos é para ajustar o ritmo de ensino às potencialidades dos estudantes, a fim do desenvolvimento de um trabalho ético racional; fornecer um nível apropriado de desafio escolar com o objetivo de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens e reduzir o período necessário para o estudante completar a escolarização tradicional, incluindo-se a entrada precoce na escola ou na universidade.

O Art. 59, II da Lei nº 9.394/96 diz, “[...] a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

Vygotsky (1994, p. 111) afirma que: “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”. Assim uma criança que sabe ler e escrever, na fase da alfabetização, poderá ficar entediado, pelo fato de dominarem os conteúdos que estão sendo ensinados. Por outro lado, Perez (2014, p. 468), alerta para o cuidado quanto ao desenvolvimento psicológico assíncrono, ou seja, uma defasagem entre os aspectos intelectual, físico, social e emocional. É importante levar em consideração os aspectos emocionais, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No município em estudo até o momento participaram do processo de aceleração (reclassificação), apenas dois alunos. As orientações para que ocorra o avanço para série/ano subsequente, seguem as orientações do Núcleo Regional de Ensino (NRE), oriundos da Instrução Normativa nº 02/2022 – CDE/DNE/DPGE/SEED.

O Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (BRASIL, 2020) indica que existem 24.424 alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil. A Organização Mundial da Saúde (OMS), estima a porcentagem de 3 a 5% aproximadamente, “o número de estudantes com AH/SD deveria ser, no mínimo, de 2,3 milhões no Brasil” (PEREZ, 2021, p. 188). Ao pensarmos que são as escolas que respondem aos questionários do censo escolar, esse percentual nos mostra que esses alunos não estão conseguindo ser identificados no ambiente escolar. A falta de conhecimento do professor sobre as características desses alunos, os mitos e crenças que envolvem esse tema, os impede de serem identificados. As estatísticas demonstram que dentro da modalidade da Educação Especial, essa área está sendo negligenciada por falta de conhecimento teórico, não dando assim a visibilidade necessária para o desenvolvimento desses alunos.

[...] é frequente a posição, defendida inclusive por professores e gestores de instituições educacionais, de que seria um absurdo investir em programas para alunos com altas habilidades/superdotação, quando existe um largo contingente de alunos com necessidades especiais relacionadas a distúrbios e deficiências diversas, que permanece sem um atendimento especializado no país. Os desafios na área de educação no Brasil são enormes, sendo inquestionável a necessidade de programas de boa qualidade para o aluno com deficiência intelectual ou física. Isto não significa, entretanto, que se deixem de lado os alunos que se destacam na área acadêmica ou por uma inteligência superior. Deve o sistema educacional atender, de forma diferenciada, tanto aqueles com altas habilidades e talentos especiais como os que apresentam distúrbios de condutas e deficiências diversas. (ALENCAR, 2007, p. 18).

Ao almejarmos uma educação inclusiva, é fundamental refletirmos sobre o envolvimento do professor para que ela efetivamente aconteça. Portanto, repensar sobre a sua formação é o primeiro passo, visto que o despreparo, significa o impedimento para o avanço da educação inclusiva, seja para os alunos com deficiência ou para os alunos com AH/SD.

No município em estudo as formações desde 2017, devido ao aumento do número de alunos, atendimentos, serviços e contratação de professores, a Secretaria de Educação contratou uma formadora específica para a Educação Especial.

As formações até 2021 aconteciam mensalmente com cada especificidade da educação especial, Professor de Contraturno Escolar, Professor de Apoio em Sala de Aula, Professor de Sala de Recursos Multifuncionais. Os temas das formações são organizados de acordo com a demanda existente dos professores que atuam na Educação Especial, sobre a elaboração do PEI - Plano Educacional Individualizado dos alunos da Educação Especial e na organização de oficinas que contribuam com a elaboração de materiais pedagógicos adaptados que atendam a necessidade do aluno. As formações para professores de Sala de Recursos Multifuncionais não são específicas para alunos com AH/SD, o acompanhamento e orientações sobre o trabalho são feitos pela assessoria pedagógica em visita na escola. No momento são dezoito docentes atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiências e apenas uma professora para Sala de Recursos Multifuncionais de AH/SD.

Destacando a importância da formação do professor no processo inclusivo, a seguir, discutiremos acerca do percurso metodológico desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a presente pesquisa foi realizada uma abordagem de cunho bibliográfico e análise documental associada a um questionário. Em um primeiro momento foram realizadas leituras sobre o tema e análise de documentos relativos ao atendimento educacional para a área de AH/SD. A análise documental tem o objetivo de identificar as políticas públicas municipais para o setor. Na sequência por meio do uso do formulário via Plataforma Google Forms®, foi enviado aos professores, um questionário com perguntas fechadas e abertas no intuito de verificar o conhecimento deles sobre o tema e como é efetivado na prática o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, segundo a perspectiva desses professores que atendem esse aluno em sala de aula.

O delineamento do questionário foi norteado por Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003). Os dados colhidos e analisados possibilitaram compor um quadro sobre o entendimento dos professores referentes às políticas e o atendimento para alunos com AH/SD, bem como pensar possibilidades, experiências e práticas que sustentem a organização e oferta do atendimento educacional especializado nessa área.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas da rede municipal em estudo, a qual oferece educação básica para crianças de 0 a 5 anos, na primeira etapa e de 6 a 10 anos nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). No município há 64 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) para alunos da educação infantil e 52 escolas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para a presente pesquisa foram selecionadas três escolas do ensino fundamental que atendem alunos com AH/SD. As escolas escolhidas ficam localizadas, uma no centro da cidade, atendendo 223 alunos do 1º ao 5º ano no período integral, uma segunda escola em um bairro mais afastado do centro, atendendo o número de 568 alunos no ensino regular no período matutino e vespertino e uma escola rural que atende 159 alunos no período integral.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram os professores regentes da turma, auxiliares e professores de áreas (Educação Física, Artes, Língua Inglesa) e Apoio em Sala de Aula, independentemente se tiveram anteriormente contato com alunos com AH/SD.

4.3 INSTRUMENTO E COLETA DOS DADOS

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário com questões fechadas e outras abertas.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Gil (2008) define questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

No período em que foi feita a pesquisa ainda estávamos no momento de pandemia do COVID-19, por isso os questionários foram encaminhados de maneira remota, através da Plataforma do Google Forms®.

Entramos em contato com as diretoras das escolas selecionadas para a pesquisa e realizamos orientações e encaminhamentos. Enviamos por mensagem eletrônica (e-mail) todas as orientações que foram dadas verbalmente. A diretora da escola central, após conversar com os professores, enviou o endereço eletrônico (link) para que pudessem responder no momento mais oportuno. As outras duas escolas optaram por conversar com os professores e disponibilizar o endereço eletrônico (link) em um dos computadores da escola, para que no período de hora-atividade, eles pudessem responder o questionário.

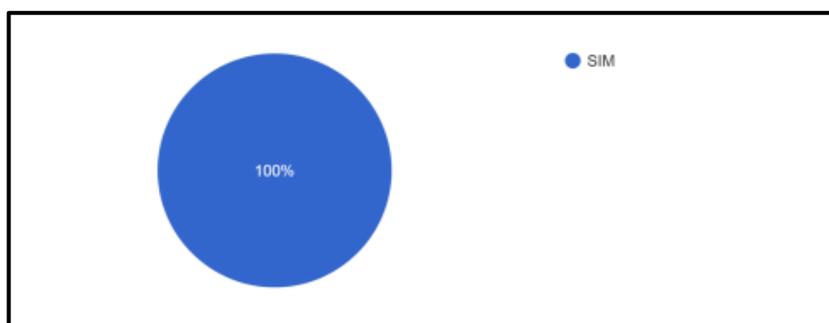
Antes de iniciar o questionário os professores leram as informações e esclarecimentos sobre todos os procedimentos da pesquisa e assinalaram que

concordavam com o termo de consentimento, para participarem da pesquisa, conforme gráfico a seguir. O e-mail de cada professor foi obtido após o preenchimento do formulário através da autorização automática do Google Forms®, no qual o formulário solicita o e-mail para a pessoa. Assim, foi informado que seria enviado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via e-mail, os quais deveriam ser guardados de forma segura pelos participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que a presente pesquisa foi submetida à análise e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM em 24/02/2022, com Número do Parecer: 5.263.278/2022.

Sendo assim, todos os trâmites referentes à ética da pesquisa foram respeitados, como a identificação preservada dos participantes, fazendo uso das informações da pesquisa somente para fins de publicação dos resultados.

Gráfico 1 – Termo de Consentimento



Fonte: A autora.

A previsão inicial da pesquisa era que o questionário fosse preenchido por aproximadamente 90 professores, porém visto que a demanda de questionários respondidos estava pequena, entramos em contato com as diretoras das unidades escolares para incentivarem os professores que não haviam participado da pesquisa ainda a preencherem o questionário, desta forma mais 10 professores responderam durante o prazo especificado, totalizando 31 no total.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) relatam que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Dessa forma, o total de questionário respondido nesta pesquisa foi de 34%, sendo relevante para o resultado da pesquisa.

O roteiro da entrevista está constituído por cinco eixos estruturais os quais nortearam a elaboração das questões, bem como a análise das respostas dos professores. Os eixos são os seguintes:

- Perfil profissional de professores;
- Conhecimento e formação sobre o tema;
- Características sobre os alunos com AH/SD;
- Serviços e recursos disponibilizados na escola para os alunos com AH/SD;
- Expectativa para identificação e trabalho com os alunos com AH/SD;

Na primeira parte, eixo I, buscamos informações sobre: o perfil profissional dos professores, idade, gênero, tempo de serviço e a formação deles, a fim de delinear um quadro dos professores que trabalham ou que poderão vir a trabalhar com alunos com AH/SD.

Na segunda parte, eixo II, as questões foram sobre o conhecimento e formação sobre o tema AH/SD, no intuito de compreender a concepção dos docentes sobre as características dos alunos com AH/SD.

Na sequência, eixo III, as questões foram sobre as características dos alunos com AH/SD, segundo a concepção dos professores.

Na última parte, eixo IV, as questões foram sobre os serviços e recursos disponibilizados na escola e finalizamos com o eixo V, sobre a expectativa para identificação e trabalho com os referidos alunos.

No próximo quadro apresentamos o roteiro das perguntas utilizadas no questionário:

Quadro 3 – Questionário utilizado na pesquisa

| Eixos | Perguntas do Roteiro do Questionário |
|-------------------------------------|---|
| Perfil Profissional dos professores | - Nome? - Idade? - Sexo? - Tempo de formação na área? - Formação: (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, Outra). |

| Eixos | Perguntas do Roteiro do Questionário |
|---|---|
| Conhecimento e Formação sobre o Tema | <ul style="list-style-type: none"> - O que são AH/SD? - Na sua concepção, os alunos com AH/SD fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais? - Durante a sua formação você teve alguma disciplina sobre a temática das AH/SD? - No seu trabalho são ofertados cursos ou palestras sobre esse tema? _ Nas turmas que exerceu e/ou exerce docência no Município de Maringá, considera que havia e/ou há alunos com AH/SD? - Você concorda que o aluno com AH/SD é bom em tudo o que faz, não apresentando dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com os colegas da escola, não necessitando, portanto, de apoio, de orientação ou cuidados especiais? - Você considera o seu conhecimento suficiente para atuar com alunos com AH/SD? |
| Características sobre os alunos com AH/SD | <ul style="list-style-type: none"> - Quais características você associa com AH/SD? (Hiperatividade; Inteligência acima da média; Aprende fácil e rapidamente; É original, imaginativo, criativo, não convencional; Apresenta excelente senso de humor; Criativo; Todas) - Qual ou quais as áreas você associa com as AH/SD? (Intelectual, Acadêmica, Liderança, Arte, Psicomotora, Todas) - Você sabe como acontece o processo de Identificação e avaliação dos alunos com AH/SD? - Você considera que avaliar os alunos com indicativo de AH/SD faz alguma diferença na vida deles? |
| Serviços e recursos disponibilizados nas escolas para os alunos com AH/SD | <ul style="list-style-type: none"> - Assinale quais atendimentos o aluno com AH/SD necessita na sua concepção. (Professor de Apoio Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Enriquecimento Curricular; Suplementação de conteúdos; Avaliações diferenciadas; Aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar; Todas) - Na sua escola há algum projeto ou atividade que desenvolva o potencial dos alunos com AH/SD? - Assinale o que corresponde a Sala de Recursos e o que corresponde ao Modelo de Enriquecimento Curricular. |
| Expectativa para Identificação e trabalho com os alunos com AH/SD | <ul style="list-style-type: none"> - O que você considera necessário para atuar com alunos com AH/SD? - Você gostaria de saber mais a respeito desse assunto, principalmente sobre a identificação desses alunos? - Na sua opinião quais são os maiores desafios para lidar com os alunos com AH/SD? Há algo sobre AH/SD que não foi perguntado e você gostaria de saber? |

As respostas das questões obtidas nas entrevistas serão utilizadas na análise dos dados, demonstrando os conhecimentos que os professores apresentam sobre AH/SD, de acordo com cada eixo apresentado.

4.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Para análise dos dados foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos. Para as questões fechadas foram organizados gráficos e/ou tabelas e para as questões abertas foram elaboradas unidades temáticas de análise.

Segundo Gil (2008, p. 152), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A exploração do material constitui, geralmente, uma fase longa e fastidiosa que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria). Utilização de documentos, tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. Para tanto são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa.

A análise tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 80).

Gil (2008), observa em boa parte das pesquisas os seguintes passos:

- estabelecimento de categorias;

- codificação e tabulação;
- análise estatística dos dados.

Estabelecimento de categorias. Para que as informações possam ser adequadamente analisadas, faz-se necessário organizá-las, o que é feito mediante seu agrupamento em certo número de categorias. Em muitas situações, o estabelecimento de categorias é uma tarefa bastante simples, como no caso das investigações que tiveram os dados obtidos a partir de instrumentos padronizados.

Codificação e tabulação. Codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados. Isso pode ocorrer antes ou após a coleta. A pré-codificação ocorre frequentemente em levantamentos nos quais os questionários são constituídos por perguntas fechadas, cujas alternativas estão associadas a códigos impressos no próprio questionário.

Análise estatística dos dados. Esta análise implica processamento de dados, através da geração (normalmente mediante o emprego de técnicas de cálculo matemático). A descrição das variáveis é imprescindível como um passo para a adequada interpretação dos resultados de uma investigação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 82).

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Na presente seção descrevemos a análise das respostas preenchidas pelos professores através de questionários encaminhados pela Plataforma Google Forms®.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEM e aprovada no dia 24/02/2022 sob o número do parecer 5.263.278/2022. Os participantes ao lerem e concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), receberam uma cópia do TCLE via e-mail, através da autorização automática do Google Forms® no qual o formulário solicita o e-mail dos participantes, para que recebam uma cópia e guardem de forma segura.

É importante destacar o sigilo quanto aos nomes dos participantes e com o armazenamento dos questionários. Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional. A identificação dos participantes é feita pela letra P seguida por números de 1 a 31.

Antes de passar à identificação dos eixos apresentamos uma caracterização do grupo de pesquisa:

Quadro 4 – Caracterização dos professores

| Professor | Idade | Gênero | Tempo de atuação | Formação |
|-----------|-----------------|----------|--------------------|--|
| P1 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P2 | 41 a 45 anos | Feminino | entre 15 e 20 anos | Pedagogia |
| P3 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Letras e Pedagogia |
| P4 | 31 a 35 anos | Feminino | entre 6 e 10 anos | Artes Visuais e Educação Física |
| P5 | 31 a 35 anos | Feminino | entre 1 e 5 anos | Pedagogia |
| P6 | 41 a 45 anos | Feminino | entre 10 e 15 anos | Pedagogia |
| P7 | 31 a 35 anos | Feminino | entre 10 e 15 anos | Pedagogia |
| P8 | 31 a 35 anos | Feminino | entre 1 e 5 anos | Pedagogia |
| P9 | 51 anos ou mais | Feminino | entre 6 e 10 anos | Pedagogia |
| P10 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P11 | 51 anos ou mais | Feminino | entre 10 e 15 anos | Pedagogia |
| P12 | 41 a 45 anos | Feminino | entre 1 e 5 anos | Pedagogia, Letras e Artes Visuais |
| P12 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P14 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P15 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Não respondeu |
| P16 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P17 | 46 a 50 anos | Feminino | entre 10 e 15 anos | Artes Visuais e Música |
| P18 | 51 anos ou mais | Feminino | entre 10 e 15 anos | Pedagogia |
| P19 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P20 | 51 anos ou mais | Feminino | entre 6 e 10 anos | Pedagogia |
| P21 | 31 a 35 anos | Feminino | entre 6 e 10 anos | Pedagogia |
| P22 | 51 anos ou mais | Feminino | entre 10 e 15 anos | Pedagogia e Letras/Libras Licenciatura |
| P23 | 31 a 35 anos | Feminino | entre 6 e 10 anos | Letras/Francês e Pedagogia |
| P24 | 46 a 50 anos | Feminino | mais de 20 anos | Não respondeu |
| P25 | 41 a 45 anos | Feminino | mais de 20 anos | Geografia |
| P26 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia, Ciências e Matemática |
| P27 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P28 | 46 a 50 anos | Feminino | entre 15 e 20 anos | Pedagogia |
| P29 | 46 a 50 anos | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |

| Professor | Idade | Gênero | Tempo de atuação | Formação |
|-----------|-----------------|----------|------------------|---------------------------------------|
| P30 | 51 anos ou mais | Feminino | mais de 20 anos | Pedagogia |
| P31 | 41 a 45 anos | Feminino | mais de 20 anos | Ciências Biológicas e Pedagogia |

Fonte: A autora.

O questionário foi respondido por 31 professores, que atendem alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Apresentamos na tabela 1 a caracterização dos professores pontuando a idade, gênero, tempo de atuação e formação. Nos itens a seguir será analisada cada característica dos participantes da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

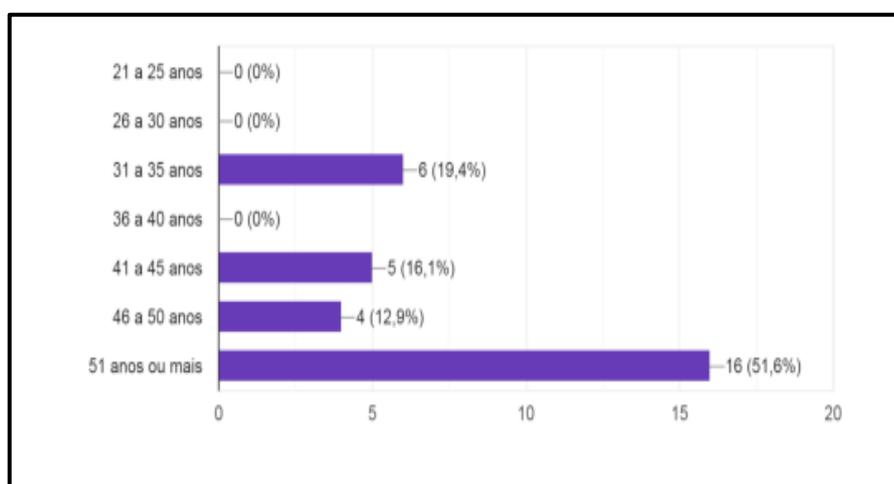
Na seção a seguir iniciaremos a análise dos dados, acerca de como é efetivado na prática o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, segundo a perspectiva dos professores que atendem esse aluno em sala de aula, mediante análise dos resultados da pesquisa.

5.1 EIXO I: PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O eixo um diz respeito ao perfil profissional dos professores participantes desse estudo, com a finalidade de delinear um quadro do perfil acadêmico destes que atuam ou possam vir atuar com alunos com AH/SD.

A primeira questão foi acerca da faixa etária dos participantes, na qual foi observada a prevalência de professores com mais de 51 anos, sendo eles mais de 50% dos questionados. Além disso, 29% dos participantes têm entre 41 e 50 anos de idade e apenas 19,4% têm de 31 a 35 anos, o que demonstra a predominância de profissionais acima dos 41 anos. Observa-se também que não há nenhum professor com idade entre 21 e 30 anos, tampouco de 36 a 40 anos, como visualiza-se no próximo gráfico:

Gráfico 2 – Faixa etária dos professores entrevistados

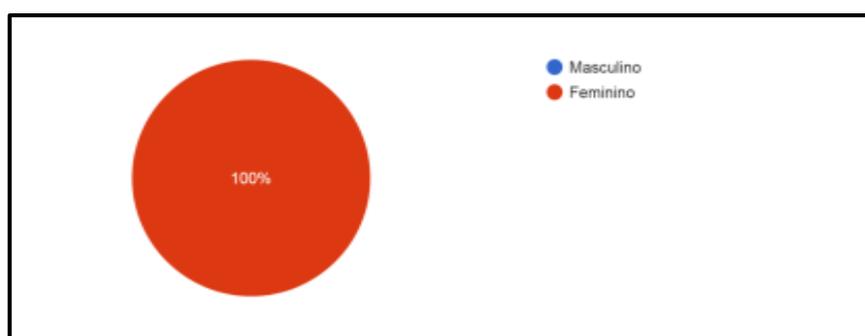


Fonte: A autora.

Dessa forma, ressaltamos que 50% dos entrevistados encontram-se na faixa etária de mais de 51 anos de idade.

No tocante ao gênero, há uma homogeneidade de 100% dos participantes da pesquisa serem mulheres, conforme ilustrado no terceiro gráfico.

Gráfico 3 – Gênero dos professores participantes

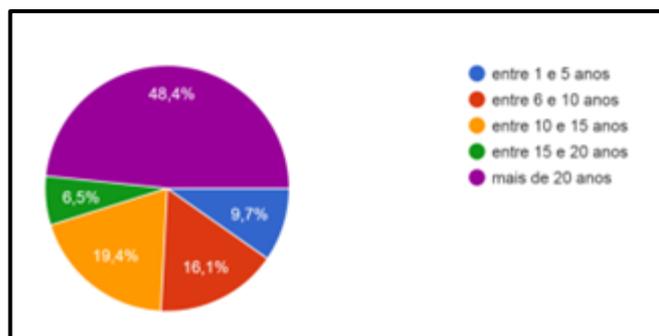


Fonte: A autora.

Mori e Cerezuela (2016) em seu estudo sobre Inclusão e Educação Especial na Educação Básica, relatam sobre a atuação da mulher na educação brasileira, a predominância do sexo feminino no exercício do magistério, confirmado por vários autores, ressaltando que a profissão docente está associada ao universo feminino desde o início do século XIX e continua ainda nos dias de hoje, como demonstrado no presente estudo, em que 100% das participantes são do sexo feminino.

A respeito do tempo de atuação na área, 48,4% dos professores atuam na educação há mais de 20 anos, resultando em quase metade dos participantes. O restante divide-se sobretudo numa maioria entre 6 e 15 anos de trabalho na área (35,5%) e uma minoria entre 1 e 5 anos e 15 e 20 anos de experiência na educação (16,2%), conforme o próximo gráfico:

Gráfico 4 – Tempo de atuação na área



Fonte: A autora.

Quanto ao tempo de atuação na área da educação, constatamos que há professores que atuam no mínimo de um ano e no máximo há mais de 20 anos.

A formação de professores para o atendimento de alunos público-alvo da educação especial, dentre eles os alunos com AH/SD, é de suma importância para o conhecimento e elaboração de estratégias pedagógicas que possam desenvolver as habilidades e potenciais desses alunos. Nakano (2022, p. 11) ressalta que:

[...] o processo de formação docente, durante a graduação, deve garantir que o profissional esteja preparado para atuar na temática da educação especial, apresentando conhecimentos não só referentes aos déficits e transtornos, mas, também, às AH/S.

O quadro 5 mostra a formação profissional dos professores entrevistados.

Quadro 5 – Formação profissional dos professores

| Professor | Graduação | Pós-graduação (Quantidade/ Ed. Especial) | Pós-graduação Stricto Sensu |
|-----------|-----------------------------|---|--------------------------------|
| P1 | Pedagogia | 1 (Ed. Especial) | Não tem |
| P2 | Pedagogia | 3 | Não tem |
| P3 | Pedagogia/Letras | 2 | Não tem |
| P4 | Artes Visuais Ed. Física | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P5 | Pedagogia | 3 (Ed. Especial) | Não tem |
| P6 | Pedagogia | 2 | Não tem |
| P7 | Pedagogia | 3 | Não tem |

| Professor | Graduação | Pós-graduação (Quantidade/ Ed. Especial) | Pós-graduação Stricto Sensu |
|-----------|------------------------------------|---|--|
| P8 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P9 | Pedagogia | 3 | Não tem |
| P10 | Pedagogia | 1 | Não tem |
| P11 | Pedagogia/Letras/ Artes Visuais | 3 (Ed. Especial) | Não tem |
| P12 | Pedagogia | 1 | Não tem |
| P12 | Pedagogia | Nenhuma | Não tem |
| P14 | Não respondeu | Ciências | Não tem |
| P15 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P16 | Artes Visuais/ Música | 1 | Não tem |
| P17 | Pedagogia | 3 (Ed. Especial) | Não tem |
| P18 | Pedagogia | 1 | Não tem |
| P19 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P20 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P21 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Mestranda em Educação |
| P22 | Pedagogia/Letras | 1 | Não tem |
| P23 | Pedagogia/Letras | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P24 | Não respondeu | Nenhuma | Não tem |
| P25 | Geografia | 1 | Não tem |
| P26 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P27 | Pedagogia | 1 (Ed. Especial) | Não tem |
| P28 | Pedagogia | 1 (Ed. Especial) | Não tem |
| P29 | Pedagogia | 2 (Ed. Especial) | Não tem |
| P30 | Pedagogia | 1 | Não tem |
| P31 | Pedagogia/Ciências Biológicas | 1 | Educação para o ensino de ciências e matemática |

Fonte: A autora.

A formação profissional dos professores entrevistados abrange diversas áreas do conhecimento; todavia, a prevalência é para o curso de Pedagogia (83%). Outros professores concluíram além desta, duas ou mais graduações, sendo sempre uma delas em pedagogia. Os demais são formados nas áreas de Artes visuais e Educação Física, Artes Visuais, Música e Geografia. Quase todos os professores possuem mais de uma especialização, predominando Educação Especial (48%), Neuropedagogia (25,8%) e Psicopedagogia (19,3%).

Constatamos ainda que, 35% dos participantes da pesquisa atuam como professor de apoio em sala de aula, de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Física/Neuromotora, um número expressivo de professores com especialização na Educação Especial que se encontram dentro das salas de aulas, onde também estão alunos com indicativo de AH/SD e não são percebidos.

Dos 31 participantes da pesquisa, apenas uma profissional concluiu o mestrado na área de Estudo para Educação em Ciências e Matemática e uma está cursando em Educação. Os demais não possuem mestrado e nenhum cursou/cursa doutorado.

5.2 EIXO II: CONHECIMENTO E FORMAÇÃO SOBRE O TEMA

No eixo II, a proposta foi analisar qual a concepção dos professores em relação ao tema AH/SD. Por isso, as questões iniciaram-se indagando os professores sobre o que são AH/SD. A resposta de cada um deles foi identificada por números de 1 a 31.

Quadro 6 – Concepção dos professores em relação ao tema AH/SD

| Professor | Respostas |
|-----------|---|
| P1 | São pessoas com elevada capacidade intelectual geral ou em áreas específicas. |
| P2 | Alunos com altas habilidades possuem mais facilidades em algumas áreas, não são habilidosos em tudo. |
| P3 | Habilidades - Todo ser humano tem alguma habilidade em alguma área e em algumas pessoas essas habilidades se destacam muito. |
| P4 | Um aluno que tem facilidade em realizar determinadas atividades em um grau mais avançado em seu nível |
| P5 | Entendo que o aluno tenha habilidades em certa área, o que facilita sua aprendizagem para aquela habilidade específica. |
| P6 | Alunos com aprendizagem avançadas para sua idade |
| P7 | Altas Habilidades é quando o indivíduo se destaca em alguma área no decorrer de seu aprendizado. Superdotação é quando o indivíduo tem facilidade de aprendizagem e domínio sobre todos os componentes. |
| P8 | Elevada potencialidade de aptidões, habilidades em determinada área. |
| P9 | Indivíduos com grande capacidade de desenvolvimento numa determinada área ou mais e que conseguem sozinho adquirir vários conhecimentos. |
| P10 | É aquela criança que se destaca em uma determinada área. |
| P11 | Alunos com condições de realizar suas atividades sozinho e têm um conhecimento além do ensino. |

| Professor | Respostas |
|-----------|---|
| P12 | Alunos com habilidades que vão além da sua grade correspondente a sua idade. |
| P13 | A pessoa apresenta facilidade de aprendizagem em alguma área de conhecimento. |
| P14 | Características de crianças com altas habilidades/superdotação costumam se interessar por coisas incomuns. Os alunos apresentam algumas características em comum: aprendem fácil e rapidamente; pensam de forma incomum para resolução de problemas; são persistentes |
| P15 | Pessoas que se destacam em algumas áreas do conhecimento, QI alto. |
| P16 | Alunos com nível de aprendizagem muito superior ao estabelecido para sua idade. |
| P17 | Indivíduo com desempenho a frente em uma especificidade ou em todas. |
| P18 | São indivíduos dotados de inteligência e capacidade em desenvolver com facilidades determinadas áreas do conhecimento. |
| P19 | É uma matéria em que o aluno se sobressai. |
| P20 | Indivíduos talentosos, prodígios e superinteligentes. |
| P21 | São crianças que têm facilidade para aprender e que é possível fazer um trabalho diferenciado com tarefas além das que são oferecidas aos demais alunos. |
| P22 | Indivíduo com alto conhecimento. |
| P23 | Entendo que as altas habilidades compõem o grupo de pessoas que apresentam um eixo em maior desenvolvimento, seja artístico, matemático entre outros. |
| P24 | E o melhor. |
| P25 | Conseguir compreender as atividades e realizar. |
| P26 | Pessoas que estão além do que a escola oferece |
| P27 | Uma pessoa com QI acima do normal, com inteligência superior às demais pessoas. |
| P28 | Alunos que têm um desenvolvimento acima da média |
| P29 | Crianças que apresentam um desempenho diferente do considerado normal, alto potencial em uma ou mais determinadas áreas demonstradas desde crianças. |
| P30 | Pessoas que se destacam em realizar atividade em determinadas áreas. |
| P31 | Os portadores de altas habilidades apresentam um excelente desempenho relacionado em algum aspecto como criatividade, aprendizagem, raciocínio, entre outros. |

Fonte: A autora.

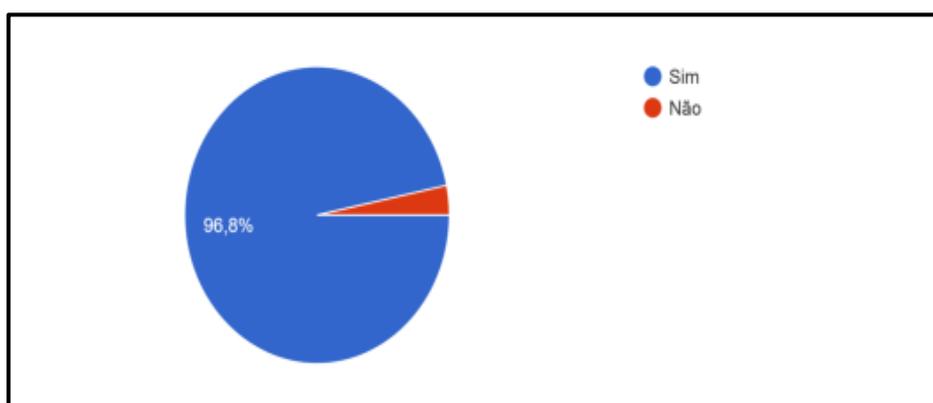
A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define alunos com AH/SD como aqueles que demonstram

potencial elevado em uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e arte.

As respostas dos professores indicam de forma satisfatória a definição de alunos com AH/SD como aqueles que apresentam potencial elevado em alguma área do conhecimento, diversas aptidões e talentos, além de ter mais facilidade para aprender, como demonstram as respostas do quadro 6 (seis).

Quando questionado se os alunos com AH/SD fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais, apenas um participante da pesquisa respondeu que não, os demais concordaram que eles fazem parte desse grupo.

Gráfico 5 – Os alunos com AH/SD fazem parte da Educação Especial



Fonte: A autora.

Dezoito participantes complementaram que por fazerem parte do grupo dos alunos com necessidades especiais, os alunos com AH/SD necessitam de uma atenção e atendimento diferenciado, com adaptação de atividades e mediação, como se observa na fala de P19: “Sim, pois, todo indivíduo com altas habilidades/superdotação não é bom em tudo. E sempre precisa de mediação/ajuda em alguma área de seu desenvolvimento”. P21 complementa: “São crianças que necessitam de um planejamento adaptado às suas necessidades”.

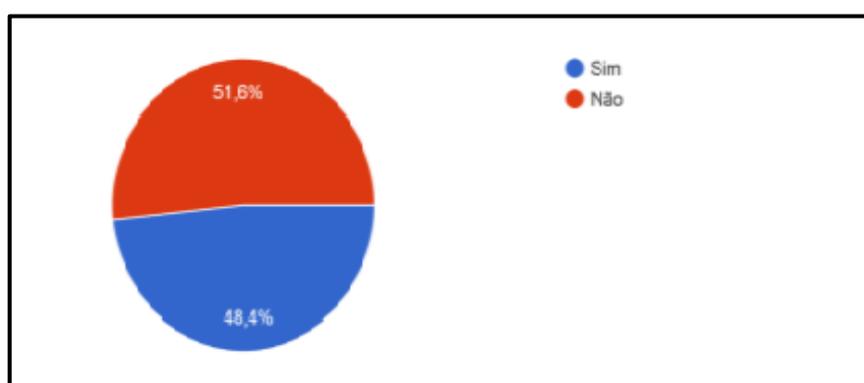
Outros seis participantes destacaram que esses alunos também apresentam dificuldades, por isso têm necessidades especiais. P14 relata, “A criança pode ter facilidade em uma área e pode ter dificuldade em outras”.

Os demais relataram que os alunos com AH/SD são curiosos, que exploram os conhecimentos de seu interesse e necessitam de estímulo. Como P28 registra em sua fala, “Eles precisam de um atendimento para desenvolver o potencial flexibilizando e estimulando o cérebro”.

É estabelecido pela legislação Brasileira que, faz parte do público-alvo da educação especial, alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e alunos com AH/SD (BRASIL, 2001). Os alunos com AH/SD fazem parte do grupo da Educação Especial porque também apresentam necessidades individuais e específicas que necessitam ser desenvolvidas através de um currículo diferenciado com atividades mais complexas, para que possam desenvolver seus potenciais no ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE).

Na questão seguinte, foi indagado se, durante a graduação, os professores tiveram alguma disciplina sobre a temática de AH/SD, e 51,6% afirmaram que não, enquanto os outros 48,4% tiveram formação sobre o tema durante a graduação, como demonstra o gráfico 6.

Gráfico 6 – Professores que tiveram alguma disciplina na graduação sobre a temática de AH/SD



Fonte: A autora.

Conforme os dados expostos, 51,6% dos professores afirmam que durante a formação não tiveram disciplina sobre a temática de AH/SD. É oportuno ressaltar que em um estudo realizado por Nakano (2022, p. 15), sobre a Análise das Diretrizes Curriculares de Pedagogia para formação em Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação, foi exposto que:

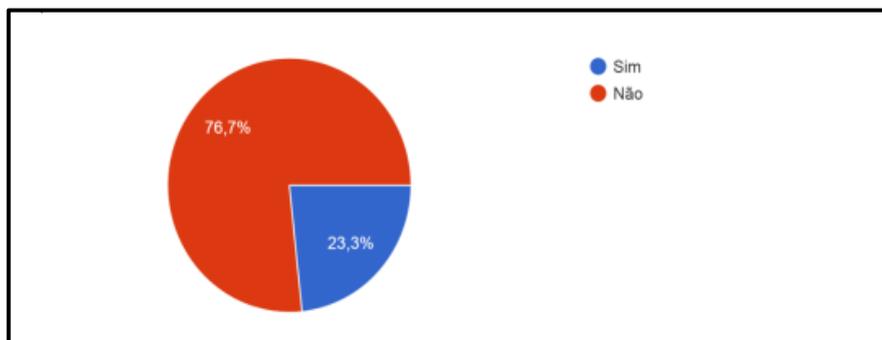
[...] durante a análise dos documentos que regem a formação em Pedagogia, nenhum deles apresentou, de forma direta, alguma referência às AH/S em seu conteúdo, confirmando a ideia, defendida por diferentes pesquisadores na temática, de que, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao atendimento do aluno superdotado (NAKANO, 2022, p. 15).

O estudo é recente e demonstra o quanto a formação inicial do professor é precária e não condiz com a realidade vivenciada nas escolas, o que evidencia a importância de ser ofertado no processo de formação do professor, durante a graduação, os conteúdos referentes à Educação Especial, seja para alunos com deficiência, transtorno para AH/SD.

Sabemos que o tema das AH/SD é ainda pouco discutido nas universidades, o que gera uma lacuna na formação dos professores. “Muitos saem de seus cursos sem terem a oportunidade de conhecer esta área tão importante do desenvolvimento da criança” (VIRGOLIM, 2007, p. 10). Desta maneira, torna-se urgente o investimento em programas de formação inicial e continuada de professores sobre o tema AH/SD, para que compreendam as diferenças entre eles e possam identificá-los, a fim de fazer os encaminhamentos necessários para que possam ser trabalhados e estimulados o potencial de cada um.

A próxima questão refere-se aos cursos ou palestras ofertados em seu trabalho sobre a temática AH/SD. Entre os participantes da pesquisa, 76,7% revelaram não ter formação sobre a temática de AH/SD.

Gráfico 7 – Professores que tiveram alguma formação continuada sobre a temática de AH/SD

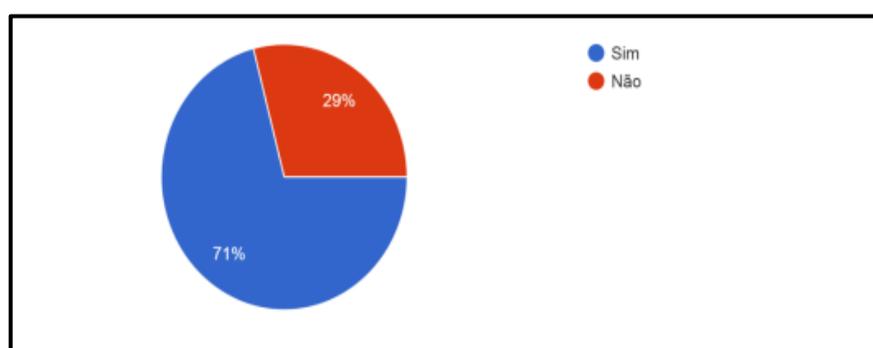


Fonte: A autora.

Segundo o Currículo da Educação do Município em estudo, há formação na área da Educação Especial, no entanto para a área de AH/SD participam da formação apenas os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD, não se estendendo ao público dos professores que atuam como regente de turma, auxiliares, professores de área (Educação Física, Artes, Língua Inglesa) e Apoio em Sala de Aula.

Silva e Cardoso (2022) apresentam resultados de um estudo enfatizando que os gestores não estão preparados para abordarem o tema AH/SD, visto que é recente sua apresentação em cursos de graduação e que os professores, devido ao excesso de trabalho, sentem-se desmotivados em participarem de formações continuadas longas. Dessa forma, a autora propõe que seja ofertado formação continuada vinculada às tecnologias, oportunizando aos docentes um aprofundamento dos estudos, mas sem sobrecarregá-los. Os professores participantes da pesquisa atuam no ensino regular e atendem todos os alunos matriculados nas escolas; assim, quando questionados se atenderam alunos com AH/SD anteriormente ou atendem no momento, a maioria (71%) afirma que sim, como é ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Professores que atendem ou atenderam alunos com AH/SD



Fonte: A autora.

Mesmo que o professor não tenha formação ou não esteja preparado para o atendimento dos alunos com AH/SD, observamos com os dados que a maioria deles atenderam ou atendem esse alunado.

Sobre a questão de concordarem com a afirmação de que os alunos com AH/SD são bons em tudo, a predominância foi que não, como afirmaram na questão

sobre o que é AH/SD, deixando claro que o potencial não aparece em todas as áreas do conhecimento. Como descreve P2, “O aluno com altas habilidades, como disse anteriormente é bom em determinadas áreas, não em todas”. A P 4, relata sobre as dificuldades “Porque muitas vezes é destaque apenas naquilo que gosta e há recusa ou grande dificuldades em desenvolver a aprendizagem em outras áreas do conhecimento e de associar-se”.

Quando questionado aos professores se consideram o seu conhecimento suficiente para atuar com alunos com AH/SD, a grande maioria, 83% disseram não ter conhecimento e por isso não se sentem preparados para atender esse público, necessitando de formações como relata P30 “É necessário termos formações continuadas não somente a esse respeito, mas a todos os assuntos que envolvam a educação especial principalmente a inclusão dessas crianças nas escolas”.

Nakano (2022, p. 10), afirmam que, “[...] somente a formação adequada permitirá a identificação dos alunos com capacidades elevadas e a identificação das necessidades educacionais diferenciadas que essa população apresenta”.

5.3 EIXO III: CARACTERÍSTICAS SOBRE OS ALUNOS COM AH/SD

Neste eixo foi investigado sobre quais as características dos alunos com AH/SD segundo a concepção dos professores participantes da pesquisa.

Nesta questão foram dadas algumas opções para serem assinaladas de acordo com as características dos alunos com AH/SD, as respostas ficaram assim:

Quadro 7 – Características dos alunos com AH/SD

| Características | Quantidade |
|---|------------|
| Hiperatividade | 10 |
| Inteligência acima da média | 18 |
| Aprende fácil e rapidamente | 19 |
| É original, imaginativo, criativo, não convencional | 15 |
| Apresenta excelente senso de humor | 4 |
| Criativo | 22 |
| Todas | 3 |

Fonte: A autora.

As respostas sobre as características dos alunos com AH/SD foram bem variadas, a hiperatividade é apontada como característica por alguns participantes, quando na verdade, ela pode estar associada às AH/SD. Nesses casos, dizemos que o indivíduo apresenta dupla excepcionalidade, ou seja, quando o indivíduo apresenta capacidades superiores em uma ou mais áreas, e conjuntamente ocorre a deficiência que podem ser de ordem física, sensorial ou cognitiva, também as condições psiquiátricas, emocionais e comportamentais, tais como transtornos (transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de ansiedade, transtorno do espectro autista), distúrbios (distúrbio do processamento auditivo central e outros) e as síndromes (de Tourette e Williams, dentre outras), condições tidas como incompatíveis a essas capacidades. Pereira (2021, p. 36). Algumas pessoas associam AH/SD com a deficiência como comorbidade, porém Pfeifer (2015), explica que o termo duas vezes excepcional, provavelmente foi emprestado de um conceito semelhante na medicina, por indicar a presença de duas ou mais doenças associadas em um único indivíduo. No entanto, “comorbidade consiste, de fato, em uma conceituação inadequada, considerando que as AH/SD indicam um potencial superior e não uma deficiência ou transtorno mental”. (PEREIRA, 2021, p. 35).

O termo dupla excepcionalidade, assim como a AH/SD ainda é pouco estudado, segundo Pereira (2021, p. 60),

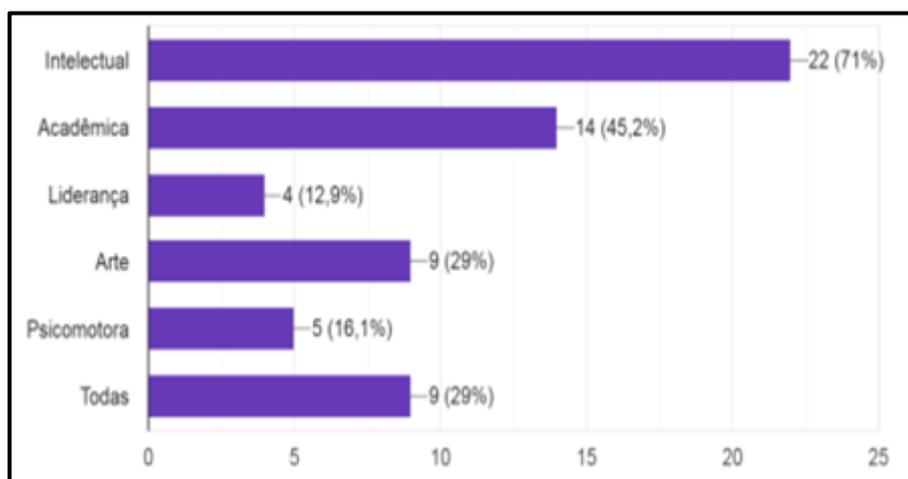
A dupla excepcionalidade só começa a ser discutida com as publicações de mais amplas definições de AH/SD e de inteligência promovidas por pesquisadores como Renzulli (2011), Sternberg (1986) e Gardner (1994), o que tornou plausível assumir a existência da dupla excepcionalidade, convertendo-se em um tema promissor de estudos.

Nesse estudo não aprofundaremos sobre a dupla excepcionalidade, pois não é nosso objetivo, vale ressaltar, no entanto, a importância de estudos e pesquisas sobre o tema, visto que muitos alunos que apresentam comportamentos de AH/SD, podem ter associados, ao mesmo tempo, uma deficiência, um transtorno e uma síndrome, dificultando ainda mais a identificação e o trabalho com esses alunos.

Quando questionadas em quais áreas o aluno com AH/SD pode ter potencial elevado, 71% das respostas apontaram para a área intelectual, 45,2% na área acadêmica, 29% em Artes, e as capacidades menos associadas às AH/SD ficaram a psicomotora com 15,1% e a liderança com 12,9%. Ainda 29% das participantes

afirmaram que todas as capacidades pontuadas estão associadas às AH/SD, como é demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Em quais áreas o aluno com AH/SD pode ter potencial elevado?



Fonte: A autora.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo o Ministério da Educação, “estudos estatísticos indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresenta potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais” (BRASIL, 2006, p. 19).

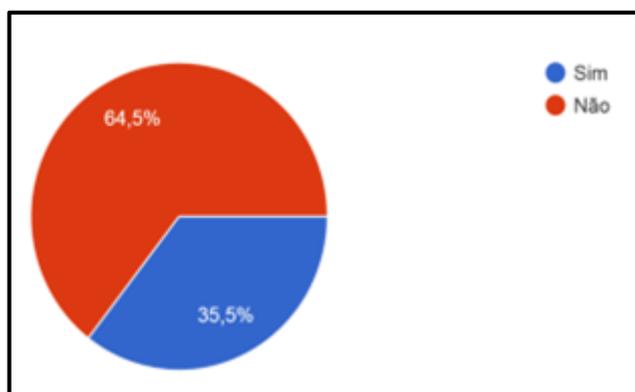
Entretanto, o índice da OMS leva em conta somente pessoas com Altas Habilidades cognitivas, ou seja, não estão incluídos neste índice Habilidades Artísticas, Corporais e Musicais, entre outras. Sendo assim, a estimativa de AH/SD em uma população geral apontada por Renzulli (2014), seria de 20% (vinte por cento).

Segundo Renzulli (2004, p. 82) “[...] a superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo

mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais”.

Na sequência, foi perguntado aos professores qual o conhecimento deles sobre como acontece o processo de identificação e avaliação dos alunos com AH/SD. Do total de participantes, ou seja, 64,5% deles responderam que não sabem como acontece esse processo.

Gráfico 10 – O conhecimento sobre o processo de identificação e avaliação dos alunos com AH/SD



Fonte: A autora.

Conforme dados apresentados, é possível verificar que a maioria dos professores não têm conhecimento sobre como acontece a avaliação e identificação dos alunos com AH/SD, esses dados ajudam a confirmar os números baixos de avaliação e atendimentos, ficando bem longe de qualquer estatística referente a esse público.

Nenhuma criança nasce superdotada – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades. (DELOU, 2007, p. 20).

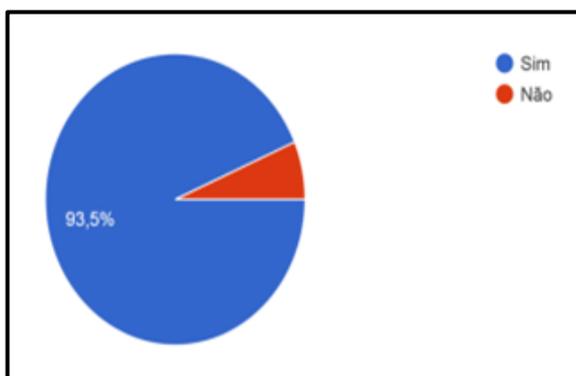
A dificuldade na identificação acaba gerando um grave problema na vida desses alunos quando são apontados devido ao comportamento, e muitas vezes

sendo confundidos com distúrbios psicossociais ou de aprendizagem, recebendo laudos que não condizem com suas especificidades.

A identificação dos alunos com AH/SD na rede municipal em estudo é realizada com uma equipe composta por uma Assessora Pedagógica da Educação Especial e duas Psicólogas da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Alguns alunos são avaliados e identificados em clínicas particulares ou com outros profissionais, no entanto, é preciso passar pela equipe da SEDUC para serem encaminhados para o atendimento do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais de AH/SD. Faz parte da avaliação a observação na escola, questionários para professores e família e testes formais e informais.

A respeito da questão: “Avaliar os alunos com indicativo de AH/SD faz diferença na vida deles?” Somente dois professores participantes da pesquisa responderam que não sabiam, as restantes disseram que seria importante para estimular seus potenciais, como relata a fala de P23, “Avaliando qual área do conhecimento ele se destaca, preparar as atividades no nível de conhecimento dele”.

Gráfico 11 – Avaliar os alunos com indicativo de AH/SD faz diferença na vida deles?



Fonte: A autora.

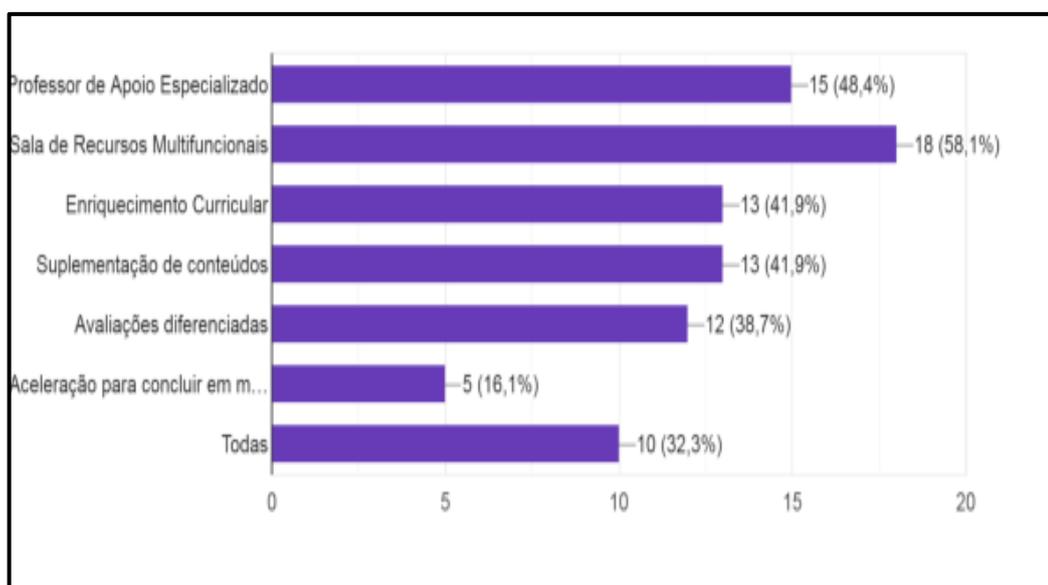
Dentro da escola, o professor precisa conhecer as necessidades do seu aluno, considerar suas dificuldades e suas potencialidades, para então ofertar atividades que o auxiliarão no seu melhor desempenho na aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, como afirma Martelli (2017, p. 137), se os alunos não forem identificados em suas necessidades, eles podem “apresentar vários problemas de ordem psiquiátrica, emocionais ou sociais”.

5.4 EIXO IV: SERVIÇOS E RECURSOS DISPONIBILIZADOS NA ESCOLA PARA ALUNOS COM AH/SD

Neste eixo buscou-se conhecer a respeito do atendimento realizado aos alunos com AH/SD segundo a concepção dos professores. Na primeira questão deste eixo foi questionado quanto ao tipo de atendimento que os AH/SD necessitam. Das opções ofertadas aos participantes na questão, a maioria indicou a Sala de Recursos Multifuncionais (58,1%), seguido do professor de apoio especializado (48,4%), enriquecimento curricular e suplementação de conteúdos (41,9%). A Lei 12.764/2012 confere ao autista o acesso à educação e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado. Na rede municipal em estudo, há aluno acompanhado por professor de apoio em sala que apresenta dupla excepcionalidade, ou seja, apresenta autismo e AH/SD, levando em consideração que 35% dos professores participantes da pesquisa atuam como professor de Apoio em Sala de Aula, a estatística de 48,4% demonstra que as mesmas desconhecem as atribuições sobre a função.

O gráfico a seguir ilustra as respostas:

Gráfico 12 – Quais os tipos de atendimento que os AH/SD necessitam



Fonte: A autora.

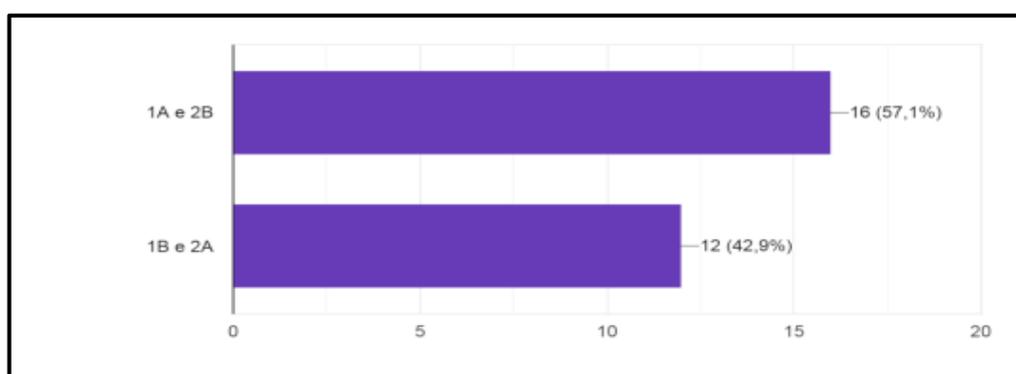
Sobre o atendimento realizado aos alunos com AH/SD, os professores participantes da pesquisa foram questionados se há algum projeto ou atividade que desenvolva o potencial dos alunos com AH/SD, em sua escola. Apenas um respondeu que na sua escola há uma Sala de Recurso Multifuncionais e P10 relatou “Não há um projeto específico voltado totalmente para eles, mas são feitas adaptações de conteúdos pelos professores que atuam com esses alunos.” P4 respondeu que “Adaptando as atividades, ou seja, enriquecendo o conteúdo”.

Vigotski (2019, p. 82-83), ressalta que “O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem”.

Quando o professor entende que o aluno necessita ser visto em sua singularidade, de acordo com o seu potencial, ou com as dificuldades, ele compreende a necessidade de criar estratégias diferenciadas no intuito de ofertar ao aluno o que ele necessita para promover o seu processo de aprendizagem, de forma plena.

Na próxima questão foi solicitado que os professores relacionassem o que entendem por Sala de Recursos Multifuncionais e Modelo de Enriquecimento Curricular. Embora a maioria dos professores responderam corretamente, uma boa parte dos participantes demonstraram ter dúvidas sobre este atendimento. Como pode ser observado no gráfico a seguir, 57,1% acertaram a resposta e 42,9%, escolheram a opção contrária.

Gráfico 13 – O que entendem por Sala de Recursos Multifuncionais e Modelo de Enriquecimento Curricular



Fonte: A autora.

Como mencionado, a Sala de Recursos Multifuncionais, é o atendimento mais indicado para os alunos com AH/SD, ele acontece em horário contrário do ensino regular, os professores têm formação em educação especial e tem por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando.

O Modelo de Enriquecimento Escolar foi proposto pelo educador norte-americano Joseph Renzulli com o objetivo de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. Este modelo é bastante democrático e pode ser implementado sem requerer muitas mudanças na estrutura escolar. (CHAGAS, PINTO, PEREIRA, 2007, p. 57).

Um dos modelos de Enriquecimento Escolar de Renzulli é o Modelo Triádico de Enriquecimento, no qual são sugeridas atividades de enriquecimento de três tipos: atividades do tipo I, atividades do tipo II e atividades do tipo III.

5.5 EIXO V: EXPECTATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO E TRABALHO COM ALUNOS COM AH/SD

No último eixo da pesquisa pretende-se compreender o que os professores gostariam de saber sobre os alunos com AH/SD.

Iniciamos então, questionando sobre o que os professores consideram necessário para poderem atuar com os AH/SD. As respostas foram bem variadas, e com relatos bem significativos, como pode ser observado no próximo quadro:

Quadro 8 – O que consideram necessário para atuar com os alunos com AH/SD?

| Professor | Respostas |
|-----------|---|
| P1 | O professor tem que saber identificar as características dessa criança e aceitar suas diferenças, assim como procurar estratégias para incluí-lo. |
| P2 | Conhecimento, apoio da equipe, recursos, materiais, as salas multifuncionais que vão influenciar no desempenho do aluno em sala, o professor de apoio, quando necessário, a adaptação curricular, entre outros. |
| P3 | Conhecer as necessidades do aluno e se preparar para atendê-lo. |

| Professor | Respostas |
|-----------|--|
| P4 | Buscar novas fontes de conhecimentos. |
| P5 | Formação na área. |
| P6 | Não respondeu. |
| P7 | Não respondeu. |
| P8 | Capacitação, para entender cada indivíduo em suas particularidades. |
| P9 | Ter formação e conhecimento específico nessa área. |
| P10 | Muito conhecimento. |
| P11 | Salas de recursos especializadas, materiais diferenciados, formações específicas sobre a temática. |
| P12 | Não respondeu. |
| P13 | Ter conhecimento abrangente |
| P14 | Preparar e estar disposto a aprender junto com eles, pois muitos porquê surgirão. |
| P15 | Formação. |
| P16 | Conhecimento da área e amor. |
| P17 | Formação especializada na área. |
| P18 | Conhecimento especializado na área e perfil. |
| P19 | Um bom curso. |
| P20 | Conhecimentos específicos em AH/SD. |
| P21 | Ter qualificação. |
| P22 | Não respondeu. |
| P23 | Primeiro a investigação de qual área o aluno apresenta as altas habilidades e depois o preparo em formação para os profissionais atuarem com esses alunos. |
| P24 | Recurso adequado. |
| P25 | Formação em nível de pós-graduação. |
| P26 | Preparo. |
| P27 | Preparação e estudo. |
| P28 | Formações. |
| P29 | Especialização. |
| P30 | Formação e interesse por parte do professor. |
| P31 | Pós-graduação em educação especial psicopedagogia. |

Fonte: A autora.

Das respostas descritas no quadro 8, sobre o que consideram necessário para atuar com os alunos com AH/SD, algumas palavras se repetiram nas respostas dos participantes da pesquisa: conhecimento, apoio, formação, capacitação, preparo, estudo, qualificação, especialização. Todas essas palavras, portanto, nos retratam o mesmo pensamento e desejos de todas as participantes da pesquisa, confirmando que a maior necessidade dos professores para atuarem com os alunos com AH/SD é conhecimento específico sobre essa área.

Para Virgolim (1998, p. 98-99), são muitos os problemas que a área dos AH/SD enfrenta nas escolas brasileiras como:

[...] a falta de um material mais desafiador às capacidades cognitivas plenas do aluno; a falta de atenção aos estilos de aprendizagem da criança; a falta de criatividade na forma de ensinar; a ênfase exagerada na retenção e reprodução da informação; o excessivo de metodologias de repetição e memorização que estimulem as capacidades cognitivas dos alunos [...].

Para os alunos com AH/SD, atividades repetitivas, em que não apresentam desafios, ou que oportunizem formas de criar, pesquisar, acabam desestimulando e perdendo o interesse em participar da escola.

A próxima questão perguntava se os participantes gostariam de saber mais a respeito do tema AH/SD. Apenas dois professores disseram que não tinham interesse, os demais disseram que gostariam de saber principalmente sobre a identificação e sobre a participação de formações sobre a temática.

A penúltima questão abordou sobre “quais seriam os maiores desafios para lidar com os alunos com AH/SD?” Alguns responderam que seria necessário realizar adaptações de conteúdos, como relata P2: “As adaptações de conteúdo que seja interessante para o aluno”. O participante P3 destacou que além das adaptações, tem a dificuldade de lidar com o comportamento: “Fazer a adaptação curricular com alguns alunos é difícil lidar com o seu comportamento”. P19 destaca: “A falta de conhecimento na área”. Para P28 é preciso: “Ter bom raciocínio, estar sempre atualizada e gostar de desafios”.

Para finalizarmos o questionário, deixamos livres para os participantes pontuarem dúvidas ou perguntas que gostariam de fazer. Dos 31 participantes, apenas seis responderam esta questão; as dúvidas versaram sobre:

Quadro 9 – Dúvidas ou perguntas que gostariam de fazer sobre o tema AH/SD

| Professor | Dúvidas |
|-----------|---|
| P5 | A partir de qual idade podemos identificar um aluno com altas habilidades? E como fazer essa avaliação? |
| P7 | Alguns transtornos ou síndromes vêm acompanhados em alguns casos de comorbidades. No caso de AH/SD também pode acontecer? |
| P8 | Gostaria de saber por que na rede municipal em estudo essa avaliação do aluno não é constante, pois na escola que trabalho existem alguns alunos que foram diagnosticados com altas habilidades no infantil, e provavelmente não foram estimulados, pois alguns até apresentam dificuldade de aprendizagem, mas continuam como altas habilidades. |
| P25 | Material de apoio como jogos entregues às escolas para poderem se desenvolverem como computadores individuais. Livros de literatura novos, trabalhar com material em impressão coloridos para realizarem as atividades. |
| P26 | Como ajudar o aluno? |
| P30 | Teremos formação sobre o assunto? |

Fonte: A autora.

Nas dúvidas apresentadas, P 5 pontuou que gostaria de saber a partir de qual idade pode ser identificado o aluno com altas habilidades? E como fazer essa avaliação? Guimarães e Ourofino (2007, p. 55), relatam que “estudiosos da área sugerem que a combinação de instrumentos pode assegurar um maior número de crianças identificadas como superdotadas ainda em idade pré-escolar”, os autores completam ainda que “esses procedimentos devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola”, avaliando o conhecimento do aluno, através dos diferentes estilos de aprendizagem.

P 7, descreve que alguns transtornos ou síndromes vem acompanhado em alguns casos de comorbidades. No caso de AH/SD também pode acontecer? Quando isso acontece, chamamos de dupla excepcionalidade. As autoras Alves e Nakano (2015) descrevem a “dupla excepcionalidade como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física”. Isso ocorre quando uma pessoa apresenta potenciais superiores em uma ou mais áreas e ao mesmo tempo apresentam deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Embora haja ainda poucas pesquisas sobre a dupla excepcionalidade, observa-se um

crescente aumento de casos entre alunos identificados com AH/SD e Dificuldades de Aprendizagem; AH/SD e Transtorno do Espectro Autismo; AH/SD e Dislexia; AH/SD e Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Portanto é essencial que durante a avaliação os profissionais fiquem atentos, aprofundando as, investigações nos aspectos relacionados à criatividade, inteligência, autoconceito, desatenção, hiperatividade/impulsividade e contar com exames de exclusão diagnóstica e pareceres neurológicos” (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 63).

P8 destaca que gostaria de saber por que na rede municipal em estudo essa avaliação do aluno não é constante, pois na escola que trabalha existe alguns alunos que foram diagnosticados com altas habilidades no infantil, e provavelmente não foram estimulados, pois alguns até apresentam dificuldade de aprendizagem, mas continuam como altas habilidades. Virgolim (2007, p. 57) ressalta que “[...]a identificação deve ser vista como um processo contínuo, permitindo o ingresso da criança ao programa à medida que suas habilidades emergem e se desenvolvem”.

Após a identificação é importante que a criança participe do enriquecimento escolar estimulando seu potencial tanto na sala de aula regular, quanto na Sala de Recursos Multifuncionais. Gama (2006), expõe que:

[...] os resultados de sua pesquisa indicam que, quaisquer que sejam as características identificadas inicialmente em crianças superdotadas, não havendo um processo intensivo de encorajamento, educação, cuidado e treinamento, elas não atingirão os níveis mais extremos de produção em suas áreas específicas de talento. (GAMA, 2006, p. 66).

P25, mostra a relevância dos materiais de apoio para trabalhar com esses alunos, como jogos, computadores individuais, livros de literaturas novos e materiais de impressão colorida. Gama (2006), fala da importância dos materiais que permitirão a exploração criativa, ao serem manipulados livremente, para a criação de experiências, que ajudarão na formulação de hipóteses e resultados para a solução de problemas. Esses materiais e outros são necessários para o trabalho não só de alunos com AH/SD, mas para todos os alunos, Renzulli defende como papel da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas. P26 enfatiza como ajudar os alunos com AH/SD e P30, questiona sobre quando terão formação. Mantoan (2015, p. 40), discorre que a “[...] formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial precisam ser reorientadas segundo os

princípios da educação inclusiva”. Entendemos que a inclusão é compromisso e responsabilidade de toda comunidade escolar, porém o professor tem um papel fundamental, pois sua atuação está diretamente ligada aos alunos, por isso somente com o conhecimento através da formação inicial e capacitação especializada, o professor conseguirá superar os mitos e preconceitos com os alunos que apresentam AH/SD, de forma que consiga identificar e ofertar o enriquecimento escolar tanto na sala de aula, quanto na Sala de Recursos Multifuncionais, contribuindo assim para o desenvolvimento e suas capacidades. É urgente que o município em estudo ofereça a todos os professores que atuam e os que possam atuar com os alunos com AH/SD, capacitação especializada sobre o conceito, características, identificação, leis, enriquecimento curricular, AEE e como atuar pedagogicamente com esses alunos, para o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos. Rosa Neto et al. (2005), esclarece que “quando uma criança muito habilidosa não é estimulada intelectualmente, podem aparecer alterações de comportamento como resposta à frustração que está experimentando”. Essa afirmação é constatada em muitos estudos como uma das queixas apontadas pelos professores sobre alunos com alterações de comportamentos que foram identificados com AH/SD. Eles podem tornar-se entediados, desestimulados e provocar conflitos dentro da sala de aula, uma vez que o conteúdo ofertado para a turma é dominado por eles. Assim concluímos esse capítulo, reforçando a importância de o professor conhecer sobre o aluno com AH/SD e favorecer um ambiente propício para atender suas necessidades individuais e promover conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletirmos sobre os resultados desta pesquisa, primeiramente retomamos ao objetivo geral que foi investigar as políticas educacionais para a área de AH/SD, e verificar como é efetivado na prática o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, segundo a perspectiva dos professores que atendem esse aluno em sala de aula.

O que nos instigou a realizar essa pesquisa, foi o baixo número de alunos avaliados e matriculados nas escolas do município em estudo, no qual é crescente o número de matrículas de alunos com deficiências sensoriais, física/neuromotora e Transtorno do Espectro Autista, no entanto quando se trata dos alunos com indicativo de AH/SD, o número não é expressivo.

Para realização da pesquisa foram escolhidas três escolas municipais, em que há alunos com AH/SD matriculados. O intuito era que 90 professores entre regentes de sala de aula, auxiliares e professores de áreas (Língua Inglesa, Educação Física, Artes) e Apoio em Sala de Aula, respondessem o questionário, no entanto apenas 31 entrevistados responderam. Mesmo com incentivo, não houve interesse por parte dos professores para participarem da pesquisa.

No roteiro da entrevista foram abordados cinco eixos estruturais os quais nortearam a elaboração das questões, bem como a análise das respostas dos professores. Os eixos foram os seguintes:

- I – Perfil profissional de professores;
- II – Conhecimento e formação sobre o tema;
- III – Características sobre os alunos com AH/SD;
- IV – Serviços e recursos disponibilizados na escola para os alunos com AH/SD;
- V – Expectativa para identificação e trabalho com os alunos com AH/SD;

Durante a análise dos dados pode-se constatar que 100% das pessoas entrevistadas que responderam ao questionário, são do sexo feminino e trabalham como docentes no ensino fundamental nas séries iniciais há mais de 20 anos.

Em relação ao conhecimento e formação sobre o tema, a pesquisa mostrou que a maioria dos participantes da pesquisa tem um conhecimento que se aproxima da definição, descrita pela Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008), em que os alunos com AH/SD são definidos como aqueles que demonstram potencial elevado em uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e arte. Também reconhecem que eles fazem parte do público-alvo da Educação Especial e compreendem que devido a isso, necessitam de uma atenção e atendimento diferenciado com adaptação de atividades e mediação, até porque muitos deles respondem bem em determinadas áreas, mas apresentam dificuldades em outras.

Os dados afirmam também que mais de 50% dos entrevistados durante sua formação acadêmica não tiveram disciplina que abordaram sobre a temática AH/SD, estudos mostram que, em alguns casos de formação, na área de pedagogia, ainda não são contemplados. Quanto à formação continuada, 76% dos professores entrevistados confirmam que no trabalho não é ofertado formação para os professores regentes, de área (Língua Inglesa, Artes, Educação Física) e Apoio em Sala de Aula sobre a temática, somente é ofertado para os docentes que atuam com os alunos com AH/SD em Sala de Recursos Multifuncionais.

No eixo III, quanto às características dos alunos com AH/SD, ficou evidente que na área de potencial elevado, as mais conhecidas são a intelectual e acadêmica, que são mais facilmente encontradas por serem verificadas por testes cognitivos. Na questão sobre como acontece o processo de identificação dos alunos, 64,5% dos entrevistados não conhecem o processo de identificação. O baixo número de crianças identificadas no município em estudo se justifica quando observamos que os participantes da pesquisa desconhecem, ou não tem claro como é o procedimento de identificação desses alunos e quais são suas características. Embora os professores ao longo da pesquisa mostraram dificuldade ao trabalhar com esses alunos, elas reconhecem a importância de identificá-los para traçar o atendimento necessário para eles, o que fará diferença na vida dos mesmos.

No eixo IV, quando perguntamos sobre os serviços e recursos disponibilizados para esses alunos, 58% dos entrevistados reconhecem a Sala de Recursos Multifuncionais como o atendimento necessário, porém nas escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam, não há nenhum atendimento específico para eles. Na maioria, 83%, reconhecem que necessitam de conhecimento específico sobre a área, formação continuada e que no momento o maior desafio para trabalhar com o aluno identificado, são as adaptações de conteúdo para suplementar suas potencialidades.

O questionário foi organizado, pensado e enviado para todos os professores que atuam nas escolas, via Plataforma Google Forms®. O número de questionários respondido foi confirmado por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) relatam que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Dessa forma, o total de questionário respondido nesta pesquisa foi de 34%, sendo relevante para o resultado da pesquisa. Além dessa constatação, verificamos ainda que 35% das respostas, são de entrevistados que atuam como professor de apoio em sala de aula com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autismo e deficiência física/neuromotora. No entanto, mesmo com formação especializada, não se observa em sua prática, ações específicas que promovam a identificação desses alunos, permitindo assim que saiam da invisibilidade e sejam identificados e atendidos em suas necessidades. Dentro do público-alvo da educação especial, o que prevalece é o atendimento para alunos que apresentam deficiência, reforçando os mitos de que os alunos com AH/SD não necessitam de atenção, visto como dom e que aprendem sozinhos, não necessitando de atenção por parte dos professores. Os mitos sobre o tema provocam equívocos que aumentam as dificuldades e obstáculos para identificação desses alunos. Todos esses fatores, associados à falta de interesse por parte dos gestores, influenciam na identificação e atendimento desses alunos no AEE. A presente pesquisa revela que há muitos desafios ainda para alcançarmos a visibilidade desses alunos, a começar pela falta de interesse sobre o assunto, que foi percebido com a previsão de 90 professores para responder o questionário e mesmo com incentivo não demonstraram interesse pelo assunto. Para efetivarmos a inclusão é preciso um olhar perceptivo para as diferenças de cada indivíduo, entender a necessidade real de cada um, suas fragilidades e potencialidades para então traçar um planejamento que venha atender e desenvolver o aluno em suas especificidades.

Este trabalho confirma as dificuldades e obstáculos para a identificação e reconhecimento dos alunos e reforça que para efetivar o tema é necessária a ação efetiva por parte dos gestores. Destaca também a urgência de formação continuada, específica para todos os professores que atuam com esses alunos e, também, uma melhor estruturação do atendimento especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Sendo assim sugerimos novos estudos no intuito de aprofundar dados específicos e fidedignos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias 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. 13-24.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, 2015.

ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1992. 110p. (Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff).

BRANDÃO, S. H. **Alunos com altas habilidades/superdotação**: o atendimento em sala de recursos no Estado do Paraná. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em 24 mar. 2023.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CHAGAS, J. F.; PINTO, R. R. M.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 55-80.

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**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-40.

GAMA, M. C. S. S. G. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A.; BRANDÃO, S. H. A. **Altas habilidades/superdotação: reflexões e processo educacional**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2016.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de Identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. 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. 53-66.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, jan.-jun., 2015 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINGÁ. **Decreto nº 289 de 12 de fevereiro de 2015**. Aprova o Regimento do Centro Municipal de Apoio Especializado, CEMAE, no âmbito do Município de Maringá, 2015. Disponível em: <https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orgao_oficial/arquivos/oom%202247.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARINGÁ. **Lei nº 8.994 de 09 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a implantação do Centro Municipal de Apoio Pedagógico Educacional Especializado, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/eckts>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTELLI, A. C. C. P. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. Os documentos legais da inclusão. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. (Org.). Maringá: Eduem, 2021. p. 39-70.

MORI, N. N. R.; SAITO, D. S.; RISSO, V. A. M.; MACIAS, V. M. Altas habilidades/superdotação na pesquisa brasileira: um estudo sobre as produções nos programas de pós-graduação no Brasil no período de 2002-2020. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 2, p. e43010212715, 2021. DOI:10.33448/rsd-v10i2.12715. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12715>. Acesso em: 2 maio 2023.

NAKANO, T. C. Análise das diretrizes curriculares de pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Edição Especial 2022. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoeperspectivas/article/view/9110>>. Acesso em: 23 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Declaração de Salamanca**. 1994. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 14 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/brasil>>. Acesso em: 21 maio 2023.

PARANÁ. **Instrução nº 010/2011**. SUED/SEED. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF>. Acesso em: 17 maio 2023.

PARANÁ. **Sistema estadual de registro escolar (SERE)**. Disponível em: <<https://www.sere.pr.gov.br/sere>>. Acesso: 01 set. 2023.

PEREIRA, J. D. S. **Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade**. 2021. Tese (Doutorado)– Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. Aceleração: mais rápido não é sinônimo de Melhor. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 455-476.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **Aprender**, Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, Ano XV, n. 26, p. 176-197, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>>. Acesso em: 23 maio 2023.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. **Anais...**, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009. Caxambu. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2023.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 717-727, dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-166X2015000400717&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 75-131, 2004.

ROSA NETO, F.; et al. Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas habilidades. **Revista Educação Física e Esportes**, Revista Digital, Buenos Aires, Año 10, n. 82, mar., 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, N. C; GIRÃO, B.; CARVALHO, E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2. abr.-jun. 2017.

SILVA, P. R. C. D; CARDOSO, F. S. Formação continuada disruptiva em comportamento superdotado: uma trilha redesenhada. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Edição Especial, 2022.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. In: KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Aceleração**: mais rápido não é sinônimo de melhor. Campinas, 2014. p. 455-476.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. **Cadernos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 97-112, 1 jan. 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1994). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário com os professores

Concepção dos professores e equipe pedagógica sobre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Parte I - Perfil profissional de professores

Nesta etapa as respostas nos ajudarão a identificar e traçar o perfil dos docentes e equipe pedagógica do Município de Maringá.

1. Nome: _____

2. Idade: () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 anos ou mais

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Você é docente há quantos anos?

- () entre 1 e 5 anos
- () entre 6 e 10 anos
- () entre 10 e 15 anos
- () entre 15 e 20 anos
- () mais de 20 anos

5. Quanto a sua formação, informe as áreas de estudo:

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado: _____

Pós-doutorado: _____

Outra: _____

Parte II – Conhecimento e formação sobre o tema.

Nesta etapa as respostas nos ajudarão a compreender qual a formação e concepção dos docentes e equipe pedagógica sobre os alunos com AH/SD.

6. O que você entende por Altas Habilidades/Superdotação?

7. Na sua concepção, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais?

- () Sim. Por quê? _____
- () Não. Por quê? _____

8. Durante a sua formação você teve alguma disciplina sobre a temática das altas habilidades/superdotação?

- () Sim
- () Não

9. No seu trabalho são ofertados cursos ou palestras sobre esse tema?

- () Sim
- () Não

10. Nas turmas em que exerceu e/ou exerce docência no Município de Maringá, considera que havia e/ou há alunos com AH/SD?

- () Sim. Por quê: _____
- () Não. Por quê: _____

11. Você concorda que um aluno com superdotação é bom em tudo o que faz, não apresentando dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com os colegas da escola, não necessitando, portanto, de apoio, de orientação ou cuidados especiais?

() Sim. Por quê: _____

() Não. Por quê: _____

12. Você considera o seu conhecimento suficiente para atuar com o aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

() Sim. Por quê: _____

() Não. Por quê: _____

Parte III – Características sobre os alunos com AH/SD

Nesta etapa as respostas nos ajudarão a compreender quais são as características dos alunos com AH/SD, segundo a concepção dos professores e equipe pedagógica do Município de Maringá.

13. Das características abaixo, assinale uma ou mais características que você associa com as altas habilidades/superdotação:

() Hiperatividade

() Inteligência acima da média

() Aprende fácil e rapidamente

() É original, imaginativo, criativo, não convencional

() Apresenta excelente senso de humor

() Criativo

() Todas

14. Qual ou quais as áreas de capacidade você associa as Altas Habilidades/Superdotação:

- Intelectual
- Acadêmica
- Liderança
- Arte
- Psicomotora
- Todas

15. Você sabe como acontece o processo de identificação e avaliação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim
- Não

16. Você considera que avaliar os alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação faz alguma diferença na vida deles?

- Sim. Por quê:_____
- Não

Parte IV - Serviços e recursos disponibilizados na escola para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Nesta etapa as respostas nos ajudarão a compreender quais os serviços e recursos para os alunos com AH/SD, há nas escolas do Município de Maringá.

17 Assinale quais atendimentos o aluno com Altas Habilidades/Superdotação necessita na sua concepção.

- Professor de Apoio Especializado;
- Sala de Recursos Multifuncionais;
- Enriquecimento Curricular;
- Suplementação de conteúdos;
- Avaliações diferenciadas;
- Aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar;
- Todas:_____

18. Na sua escola há algum projeto ou atividade que desenvolva o potencial dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

() Sim. Qual? _____

() Não

19. Assinale a resposta correspondente:

(1) Sala de recursos

(2) Modelo de Enriquecimento Curricular

() É um espaço de apoio, complementação e suplementação educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação. Visa oportunizar a convivência entre os superdotados, orientados por um professor capacitado para trabalhar todos os recursos materiais e humanos existentes dentro e fora da escola atendendo cada criança de acordo com seus interesses potenciais.

() Visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade. (Freitas e Pérez 2010)

Parte V – Expectativa para identificação e trabalho com os alunos com AH/SD

Nesta etapa as respostas nos ajudarão a compreender o que os professores e equipes pedagógicas gostariam de saber sobre os alunos com AH/SD.

20. O que você considera necessário para atuar com alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

21. Você gostaria de saber mais a respeito desse assunto, principalmente sobre o processo de identificação desses alunos?

() Sim

() Não

22. Na sua opinião quais são os maiores desafios para lidar com os alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

23. Há algo sobre a altas habilidades/superdotação que não foi perguntado e você gostaria de saber?

() Sim. O quê? _____

() Não

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – GOOGLE FORMS®

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Altas Habilidades/Superdotação: Concepção do professor sobre os alunos com AH/SD**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, da Universidade

Estadual de Maringá - UEM. O objetivo desta pesquisa é investigar as políticas educacionais para a área de AH/SD, bem como levantar junto aos professores o conhecimento deles sobre o tema e suas ações frente aos alunos com características do quadro. Salientamos que a sua participação é muito

importante para nós e que ao aceitar participar desta pesquisa, você responderá um questionário elaborado pela pesquisadora com questões previamente estruturadas. Sua participação é voluntária e dar-se-á somente após o aceite deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido, podendo você desistir a qualquer momento sem ônus ou prejuízo. Esclarecemos que, assim como toda pesquisa que envolve seres humanos, os procedimentos de coleta de dados podem oferecer desconforto/riscos às pessoas que participarem deste estudo, no momento em que estiverem respondendo o questionário, caso se sinta desconfortável, poderá negar-se a responder determinadas questões e caso o professor (a) se recuse a participar da pesquisa sua vontade será respeitada.

Além dos desconfortos/riscos relacionados à participação na pesquisa, há os riscos característicos do ambiente virtual e meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Sendo assim, a fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos (as) participantes da pesquisa, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando dessa forma, o vazamento de dados.

Ressaltamos, ainda, que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados em que os

respondentes serão identificados apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros (as) participantes da pesquisa. Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente. A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes. O questionário é breve e sua contribuição será muito importante para compreendermos melhor sobre o conhecimento dos professores do Município de Maringá sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação, e assim propormos através de formação continuada informações e novos conhecimentos sobre esse tema.

O link do formulário construído através da Plataforma Google Forms® será enviada para o e-mail institucional das escolas selecionadas para a pesquisa e a equipe pedagógica disponibilizará para os professores, os quais responderão na unidade escolar em horário que encontrarem disponibilidade. O e-mail de cada professor será obtido após o preenchimento do formulário através da autorização automática do Google Forms® no qual o formulário solicita o e-mail para a pessoa. Assim, informamos que enviaremos uma cópia do TCLE via e-mail, os quais deverão ser guardados de forma segura pelo(a) participante da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, ou em relação aos aspectos éticos e sobre os direitos enquanto participante, sinta-se à vontade para entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, nos endereços a seguir disponibilizados, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (COPEP).

Mestranda: Vivian Aparecida Mastelini Risso

Telefone/e-mail: vivianrisso@gmail.com.br

Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori

Telefone/e-mail: nerliaee@gmail.com

COPEP/UEM – Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4. Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- Pr. Telefone/WhatsApp: (44) 3011-4597 e e-mail: copep@uem.br.

Atendimento: 2ª a 6ª feira das 8h às 11h30 e 14h às 17h30. Enquanto perdurar a situação de pandemia, o atendimento será preferencialmente via e-mail, telefone ou WhatsApp.

O preenchimento do questionário será realizado de maneira online e por esse motivo, sua participação estará condicionada ao aceite do convite assinalando a opção.

Diante de todos os esclarecimentos prestados, declaro que li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que:

Concordo em participar, como voluntário(a) da pesquisa “Altas Habilidades/Superdotação: Concepção do professor sobre os alunos com AH/SD”.

Não concordo em participar desta pesquisa.