



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MARIA JOICILENE SOUZA DA SILVA NOBRE

**A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO EM TRÊS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/AC**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2022

MARIA JOICILENE SOUZA DA SILVA NOBRE

**A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO EM TRÊS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/AC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta como requisito para defesa de dissertação e, posteriormente, obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto

Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturais.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

N754i Nobre, Maria Joicilene Souza da Silva, 1974-

A identificação, o AEE e o ensino dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação em três escolas da rede estadual do ensino fundamental Ie II de Cruzeiro do Sul / Maria Joicilene Souza da Silva Nobre; Orientadora: Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto. - 2022.

214 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.

Inclui anexos, apêndices e referências bibliográficas.

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Inclusão. 3. Identificação. I. Pinto, Maria Dolores de Oliveria Soares. II. Título.

CDD: 371.9

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO EM TRÊS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/AC**

MARIA JOICILENE SOUZA DA SILVA NOBRE

Dissertação defendida em 27 de junho de 2022 e considerada aprovada para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidisson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso (PPEHL)

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Universidade Federal do Acre/UFAC - CEL
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa
Universidade Federal do Acre/UFAC – CELA
Examinadora Interna

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins
Universidade Federal do Acre/UFAC - CEL
Examinadora Interna

Prof. Dr. Cleidisson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre/UFAC - CEL
Examinador Interno

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva
Universidade Federal do Acre/UFAC – CEL
Examinador Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2022

Dedico esse trabalho ao Deus trino, que a cada manhã renova minhas forças para prosseguir e que me concedeu, além da fé, a alegria e a música, ferramentas fundamentais para fortalecer o meu ânimo, na realização das minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de humildade, de reconhecer que, como seres sociais que somos, nunca conquistamos nada sozinhos. Certamente esse espaço não seria suficiente para mencionar a todos que me apoiaram, nem para expressar a amplitude da minha gratidão.

A Deus,

O autor da minha vida, aquele que em todas as coisas merece a primazia e que a cada passo tem me demonstrado que nunca estou só. Em meio a muitas tribulações e angústias que vivi esses dias, senti seu afago, sua presença ao meu lado, me sustentando e me mostrando que Ele é o mesmo, que responde orações e não decepciona quem crê. A Ele a glória e o mérito maior dessa realização.

Ao meu esposo Cleber Nobre,

Que sempre se portou como o melhor companheiro que eu poderia almejar, indo além das minhas expectativas, renunciando, muitas vezes suas vontades e investindo seu tempo e suas palavras para me apoiar, e seu abraço para me motivar nos momentos mais difíceis. Por seu amor, traduzido de múltiplas formas.

Aos meus filhos,

Ao Joabe, por ter vencido um dia de cada vez e por continuar lutando para vencer, por seu sorriso, por seu abraço, por sua voz e pelo amor que sinto cada vez que lhe vejo, fatores tão fundamentais para que eu prossiga crescendo em fé. Ao Calebe, por seu abraço e seu olhar precioso, cheio de perdão, que toca meu coração e me faz sentir o quanto é bom sermos cuidados pelo amor de Deus. Ao Urias, que sempre me afaga com seu abraço, com aquele beijo na cabeça, que me tranquiliza, quando estou cansada ou triste, e que produz alívio em momentos tensos. Enfim aos meus três filhos, heranças que Deus me deu, para me ensinar mais sobre o amor.

Aos meus pais, por serem tão especiais na minha vida, em todos os momentos, em todas as minhas conquistas. Ao meu pai Lino Félix da Silva, pelo excelente pai é e à minha mãe, Eli Albano de Souza (*in memoriam*), a quem carinhosamente sempre chamei de mãe querida, por ter sido um exemplo de serva de Deus e a melhor mãe em todos os aspectos.

À Profa. Dr.a Maria Dolores por suas orientações tão precisas e úteis para que eu pudesse compreender melhor cada etapa da minha pesquisa, por ser sempre disponível, pelas palavras de incentivo e pelas atitudes marcadas sempre por muita ética profissional, gentileza e responsabilidade.

Aos demais membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins, Prof. Dr. Cleidisson de Jesus Rocha e Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva, por terem aceitado o convite para contribuir comigo nesse momento de suma importância para a minha vida pessoal e profissional.

Aos colegas da turma de Mestrado em Humanidades e Linguagens 2019, da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, pela amizade e pela troca de aprendizados.

Toda boa dádiva e todo dom perfeito são lá do alto, descendo do Pai das luzes, em quem não pode existir variação ou sombra de mudança (Tiago 1:17)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a identificação, o AEE e o ensino do aluno com AH/SD, e parte do problema: como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual de Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul/Acre? Diante da questão, foi traçado o objetivo geral: analisar como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II de Cruzeiro do Sul/Acre. Na metodologia adotou-se uma pesquisa básica, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, bibliográfica e de campo, tendo como instrumento de coleta o questionário, realizado à distância, via *e-mail* e *WhatsApp*, com perguntas abertas e fechadas. O campo empírico da pesquisa envolveu três escolas urbanas da rede estadual e a amostra 06 (seis) professoras de AEE. Para tratamento dos Dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), formando duas categorias, definidas *a posteriori*: 1. O processo de identificação e o AEE do aluno com AH/SD; 2. Componentes da prática pedagógica para o ensino inclusivo do aluno com AH/SD. O cruzamento da revisão literária com os dados da empiria, revelou que identificação e o AEE ocorrem nas escolas, sem o devido acompanhamento de uma equipe interdisciplinar, e a maioria das pesquisadas, não demonstram domínio dos conhecimentos básicos para sua realização. Verificou-se que o AEE e o ensino regular acontecem de forma quase isolada, pela pouca interação entre os professores de AEE e da sala comum. Conclui-se, portanto a necessidade de que a identificação, o AEE e o ensino sejam realizados, num movimento colaborativo, com outros segmentos (equipe interdisciplinar, familiares, comunidade, escola, parceiros), que a interação entre os professores de AEE e da sala comum seja aprimorada, para articulação das adaptações no currículo no AEE e na sala regular, para a promoção de atividades diversificadas, em diferentes ambiências, voltadas às especificidades das PAH/SD, favorecendo o pleno desenvolvimento das suas potencialidades. O professor, mediador, deve estimular o aluno a ser sujeito ativo na produção do seu conhecimento, os saberes docentes ressignificados, e entrelaçadas formação (inicial, continuada e autoformação) com a profissão, num movimento *continuum* de planejamento e avaliação reflexiva, para que o fazer e o (re) fazer docente se traduzam em práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas dimensões do sujeito, onde o conceito de educação seja repensado, ultrapassando a visão parcelada, simplificadora do indivíduo e do mundo, presa a disciplinas fechadas e conceitos acabados, progredindo para uma visão de mundo mais complexa, que considere as diversas áreas do conhecimento e a conexão entre elas, valorizando os múltiplos saberes, na construção de uma educação inclusiva e emancipatória, em que sejam combatidas todas as formas de discriminação e exclusão.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão. Identificação. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.

ABSTRACT

The object of study in this research is the identification, Specialized Educational Services and teaching of students with High Abilities/Giftedness, and part of the problem: how does the identification, Specialized Educational Services and teaching of students with High Abilities/Giftedness occur in three Elementary Schools in Cruzeiro do Sul/Acre? Faced with the question, the general objective was outlined: to analyze how the identification, Specialized Educational Services and teaching of students with High Abilities/Giftedness in three Elementary Schools in Acre education system. The methodology adopted a basic research, descriptive and exploratory, with qualitative approach. As for the procedures, bibliographic and field, having as a collection instrument the questionnaire, carried out at a distance, *by e-mail* and *WhatsApp*, with open and closed questions. The empirical field of the research involved three urban Elementary Schools of state education network and the sample of 06 (six) Specialized Educational Services teachers. Bardin's content analysis (2011), was used to process the data, forming two categories, defined *a posteriori*: 1. The process of identifying and AEE of the student with High Abilities/Giftedness; 2. Components of pedagogical practice for the inclusive teaching of students with High Abilities/Giftedness. The crossing of the literary review with empirical data revealed that identification and Specialized Educational Services occur in schools, without the proper monitoring of an interdisciplinary team, and most of those surveyed do not demonstrate mastery of the basic knowledge for their accomplishment. It was found that Specialized Educational Services and regular education happen in an almost isolated way, due to the little interaction between Specialized Educational Services teachers and the common room. It is concluded, therefore, that identification, Specialized Educational Services and teaching are carried out, in a collaborative movement, with other segments (interdisciplinary team, family members, community, school, partners), that the interaction between Specialized Educational Services and common room is improved, for the articulation of the adaptations in the curriculum in the Specialized Educational Services and in the regular room, for the promotion of diversified activities, in different environments, focused on the specificities of people with High Abilities/Giftedness, favoring the full development of their potential. The teacher, mediator, must encourage the student to be an active subject in the production of his knowledge, the teaching knowledge re-signified, and intertwined training (initial, continuing and self-training) with the profession, in a continuum movement of planning and reflective evaluation, so that the Doing and (re)doing teaching translate into pedagogical practices that value the multiple dimensions of the subject, where the concept of education is rethought, going beyond the fragmented, simplifying view of the individual and the world, tied to closed disciplines and finished concepts, progressing for a more complex world view, which considers the different areas of knowledge and the connection between them, valuing multiple knowledge, in the construction of an inclusive and emancipatory education, in which all forms of discrimination and exclusion are fought.

Keywords: High abilities / Giftedness. Inclusion. Identification. Specialized Educational Services. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localização do município de Cruzeiro do Sul no mapa do Estado do Acre	35
FIGURA 2 - Diagrama de Venn: Ilustração da Teoria dos Três Anéis de Renzulli.....	89
FIGURA 3 - Variações na intensidade dos traços que evidenciam comportamentos de superdotação	91
FIGURA 4 - As Inteligências Múltiplas, segundo Gardner (1996)	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados da população participante da pesquisa	40
QUADRO 2 – Dados da população participante quanto à faixa etária.....	41
QUADRO 3 – Dados da população participante quanto ao tempo de atuação na docência e no AEE.....	41
QUADRO 4 – Dados da população participante quanto ao vínculo trabalhista e nível de escolaridade exigidos para o exercício da função.....	43
QUADRO 5 – Dados da população participante quanto à formação.....	43
QUADRO 6 – Dados da população participante quanto à participação em formação continuada e a utilização dos conhecimentos adquiridos no planejamento das aulas.....	44
QUADRO 7 – Temas Iniciais.....	47
QUADRO 8 – Agrupamento Temático das Categorias.....	47
QUADRO 9 – Agrupamento dos motivos que levaram as famílias a procurarem o atendimento com Antipoff na Sociedade de Pestalozzi.....	54
QUADRO 10 – Alguns termos ou expressões usados para AH/SD.....	80
QUADRO 11 – As nove formas de manifestação da inteligência, Segundo Gardner.....	94
QUADRO 12 – Características Cognitivas dos Superdotados, segundo Renzulli e Reis (1997).....	99
QUADRO 13 – Características Afetivo-emocionais dos Superdotados, segundo Renzulli e Reis (1997)	99
QUADRO 14 – Características de AH/SD, segundo Winner (1998):	100
QUADRO 15 – Outras Características de Superdotação:	100
QUADRO 16 – Características de superdotação relacionadas a determinados fatores, listadas por Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000):	101
QUADRO 17 – Principais Alternativas de atendimento ao aluno com AH/SD:	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Acre

ACPAEE- Sigla usada para as participante da pesquisa

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação

APAA - Associação de Pais e Amigos dos Autistas

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Código Penal

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

CRIE - Centro de Referência e Inovações Educacionais

CZS - Cruzeiro do Sul

EUA - Estados Unidos da América

FUNDEB – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFAC - Instituto Federal do Acre

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IM – Inteligências Múltiplas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MI – Teoria das Múltiplas Inteligências

SECADI - Po

SCRBSS -

SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação

SEM – *Schoolwide Enrichment* Model (Modelo de Enriquecimento Escolar

NAAHSDF - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal

NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAPI/CZS - Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão de Cruzeiro do Sul

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAH - Pessoa com Altas Habilidades

PAH/SD - Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPEHL- UFAC - Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre

PPGEs- UFSCAr - Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos

PTA – Plano de Trabalho Anual

QI - Quociente de Inteligência

SCRBSS - Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores

SEE/AC - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SEFLORA - Semana Acadêmica do Campus Floresta

UFAC - Universidade Federal do Acre

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	14
1 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIAS	33
1.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	33
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	35
1.3 COLETA DE DADOS.....	38
1.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA	39
1.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	44
2. AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO.....	48
2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, AO LONGO DA HISTÓRIA	488
2.1.1 AH/SD no mundo.....	48
2.1.2 AH/SD no Brasil	53
2.1.3 AH/SD no Acre e em Cruzeiro do Sul.....	59
2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS E ESCLARECIMENTOS.	70
2.2.1 Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: por que sua inclusão educacional necessária?	70
2.2.2 Altas Habilidades/Superdotação: algumas terminologias e concepções	78
2.2.3 Altas habilidades/superdotação: evitando distorções.....	82
2.3 DUAS TEORIAS IMPORTANTES PARA MELHOR COMPREENSÃO DE AH/SD.....	87
2.3.1 A concepção de superdotação de Renzulli.....	88
2.3.2 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas.....	93
2.4 CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO.....	97
2.5 A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AH/SD.....	103
2.6 O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM AH/SD.....	113
3 DIÁLOGOS E CONCLUSÕES	127

3.1 CATEGORIA 1 - O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM AH/SD.....	127
3.2 CATEGORIA 2 - COMPONENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO INCLUSIVO DO ALUNO COM AH/SD.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DE AEE	206
ANEXOS	212
ANEXOS 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	212
ANEXOS 2 - TERMO DE COMPROMETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	213

INTRODUÇÃO

O século XXI tem como uma de suas características o avanço da tecnologia. Nesse sentido, surgem novas demandas sociais, que exigem dos seres humanos o desenvolvimento de diversas competências e habilidades para lidar com situações da vida cotidiana, do mercado de trabalho, enfim, em vários âmbitos. É um cenário que se mostra provocativo, pois exige que novas habilidades cognitivas, consideradas fundamentais para o enfrentamento de novos desafios, sejam desenvolvidas em todos os grupo sociais e segmentos.

Partindo desse viés, depreende-se a importância de a educação escolar ser repensada, buscando formas de se adaptar ao referido contexto, no intuito de acompanhar os avanços alcançados, oferecendo uma formação mais direcionada para as necessidades dessa sociedade, em ascensão, nos âmbitos social e profissional.

Essa compreensão nos traz reflexões a respeito das pessoas que compõem o universo escolar, como o reconhecimento de que na escola se encontra um grupo heterogêneo em diferentes aspectos, alunos singulares, mas com necessidades plurais, envolvendo capacidades cognitivas, mas, para além disso, uma formação moral, ética, afetiva, forjada no convívio familiar e entre os grupos dos quais fazem parte.

Esse aspecto heterogêneo dos alunos, aponta para a necessidade de que a proposta pedagógica, atualmente, considere quais são as responsabilidades sociais que necessitam do respaldo da educação para poder avançar. Por isso, deve contemplar ações e atividades educativas direcionadas à valorização das múltiplas dimensões do sujeito, às necessidades distintas de cada indivíduo, com um ensino que priorize o desenvolvimento e a formação do ser humano em sua plenitude.

Nesse sentido, apontamos aqui a necessidade de repensar as concepções epistemológicas marcadas pelo paradigma da racionalidade como único modelo de conhecimento confiável, que desconsidera outras formas de aprendizado, impedindo uma visão mais ampla da realidade, contribuindo para o estabelecimento de visões mutiladas do universo e para a produção de um saber fragmentado.

Outrossim, enfocamos a necessidade de transpor a visão educacional que oferece disciplinas fechadas e acarreta ao aluno uma visão parcelada, simplificadora de si mesma e do mundo, resultando numa formação que não favorece ao discente as condições necessárias para avançar em sua participação social, buscando progredir para um modelo educacional voltado a promover ao educando uma visão de mundo mais complexa, que ao mesmo tempo em que

valorize as diversas áreas do conhecimento, as relações existentes entre cada uma delas e a importância de sua conexão, extrapole para os múltiplos saberes.

Nessa perspectiva, defendemos uma educação capaz de romper com o pensamento fragmentado, partindo para a valorização do educando na sua integralidade, em todos os seus aspectos, avançando para um pensamento mais dialógico, mais livre, evitando aprisionar as pessoas em conceitos fechados, que só valorizam as objetividades e ignoram o caráter subjetivo dos seres humanos.

Nessa lógica encontramos a teoria do pensamento complexo de Morin (1998), que chama a atenção para o fato de que os seres humanos são simultaneamente biológicos, culturais, espirituais, físicos, psíquicos, sociais, enfim, multidimensionais, necessitando, portanto, de um conhecimento multidimensional, capaz de transcender o ritual de trazer informações e conceitos prontos sobre um conteúdo simplificador, para uma prática pedagógica voltada para a articulação entre os diferentes saberes e valorização das múltiplas dimensões do ser humano e do conhecimento, seguindo a visão onde ambos se mostram inacabados e sempre em construção.

Nesse contexto escolar, de pessoas plurais, com suas singularidades, encontram-se os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que se destacam por ter um potencial diferenciado em relação aos seus pares em uma ou mais áreas do conhecimento, como: acadêmica, intelectual, psicomotricidade, liderança, podendo sobressair-se, também, em criatividade, envolvimento na aprendizagem e atividades de seu interesse multiplicidade reconhecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva¹ (BRASIL, 2008).

Assim, convencidos de que a escola reúne um conjunto múltiplo, com personalidades variadas ocupando seus espaços, com particularidades muito presentes e, (re)conhecendo a existência de AH/SD por parte de alguns alunos, acreditamos que a escola deve estar atenta, também, às peculiaridades desse público-alvo da educação especial.

Minhas primeiras reflexões sobre a necessidade de que os alunos fossem atendidos com um ensino voltado para as suas características individuais, surgiram em 1994, quando fiz meu primeiro concurso para a rede municipal de educação de Cruzeiro do Sul e fui lotada para ensinar a disciplina Língua Portuguesa para alunos da antiga oitava série. Dali fui

¹ Documento que norteia a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional da Educação Especial, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

percebendo, nos momentos de planejamento pedagógico coletivo, que alguns alunos que eram taxados de problemáticos e preguiçosos, por determinados professores, demonstravam excelente desempenho e criatividade em situações em que as atividades propiciavam liberdade de criação.

Minha experiência profissional sempre me colocou diante da angústia gerada pela dificuldade de lidar com o público-alvo da educação especial. Outros colegas de profissão também expressavam, nos encontros pedagógicos, suas limitações em compreender o que poderia ser feito para promover ações que resultassem num ensino de qualidade para os alunos com deficiência, mas a respeito dos alunos com AH/SD, nas escolas em que trabalhei como professora, não existiam iniciativas direcionadas a essa temática.

Na minha experiência pessoal, como mãe, acompanhei a angústia de meus três filhos, que sempre enfrentaram muita dificuldade no âmbito escolar, por não se sentirem compreendidos nem aceitos no espaço escolar e isso se refletia nas angústias e reclamações diárias que me faziam, chegando a implorar que eu não os enviasse mais à escola. Esse foi outro fator que me despertou interesse em estudar, ensejando entender que problemas geravam neles tal insatisfação, já que os próprios professores deixavam claro que nenhum apresentava dificuldades de aprender, pelo contrário, eram rápidos em compreender, realizar as tarefas propostas, demonstravam aptidão intelectual e bom desenvolvimento das habilidades exigidas na série em que estavam cursando, mas que, em muitos momentos, era perceptível seu desestímulo em permanecer na sala de aula. A partir dessa situação comecei a estudar, me aprofundar em leituras sobre a aprendizagem, em suas diferentes nuances.

Hoje lamento não ter conhecido mais a respeito da temática de AH/SD, logo no início da minha experiência, como professora, nas formações de professores, como gestora de escolas, como mãe, enfim como cidadã, pois fico pensando que poderia ter contribuído muito mais com o desenvolvimento educacional dos meus filhos, dos meus alunos, e com os pais de alunos, que me procuravam, angustiados, pelas dificuldades de aprendizagem encontradas por seus filhos.

Como coordenadora pedagógica e depois com algumas experiências que tive como gestora em duas escolas, ou seja, na Escola Presbiteriana de Cruzeiro do Sul- AC, no ano de 2001 e no Colégio Presbiteriano João Calvino, em Rio Branco - AC, no ano de 2004, ficava preocupada quando recebia na sala da direção muitos alunos que eram retirados da sala de aula, com reclamações seríssimas vindas dos professores que, muitas vezes, chegavam a falar que era impossível continuar mantendo aqueles alunos na sala de aula, alegando que os mesmos, além de não demonstrarem nenhum interesse em aprender, estavam atrapalhando os

colegas. Porém, alguns deles, quando solicitados a realizar algumas atividades educacionais, demonstravam compromisso, criatividade e bom desempenho.

Outrossim, surgiam, sempre em meu interior, muitos questionamentos sobre o que poderia ser feito para contribuir com intervenções e ações mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem, de forma a trazer maior motivação e satisfação aos alunos, bem como melhores resultados. Juntamente com esses questionamentos, muitas memórias negativas me faziam lembrar o quanto eu me senti, por muitas vezes, incompreendida no interior da escola, por terminar as atividades que me eram destinadas em poucos minutos e ficar pedindo da professora que me passasse mais atividades para fazer, estando quase todos os dias insatisfeita com o que era feito na sala de aula, querendo sempre mais, a ponto de ter sido avançada de série duas vezes no mesmo ano, sendo do pré-escolar para a primeira série e depois para a segunda série, onde com apenas seis anos de idade, sofria muito *bullying*² escolar, devido a diferença de idade, tamanho e de maturidade em relação aos demais colegas, do Ensino Fundamental. Na minha época, aos seis anos de idade, uma criança deveria estar no Educação Infantil. Atualmente, a Educação Infantil compreende a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

No ano de 2010, atuei como Coordenadora do Núcleo da Secretaria de Estado de Educação e Esportes – SEE/ACRE, em Cruzeiro do Sul. Nesse período conheci a equipe do NAAH/S³ – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação de Rio Branco/AC - composta de uma Coordenadora Geral do NAAH/S, e mais uma professora. Essas profissionais vieram para oferecer a primeira formação na área de AH/SD, em nosso município. O curso, com carga horária de 40 horas, contemplou diversos profissionais na área da educação e da comunidade em geral. Foi somente nesse ano que tomei conhecimento dessa área da Educação Especial.

Na oportunidade, recebi um convite da referida coordenadora para assumir a coordenação da equipe que iria atuar na área de AH/SD, no núcleo da Secretaria de Estado de Educação (SEE) em Cruzeiro do Sul, segundo ela, porque, ao me observar nas atividades, percebeu que eu apresentava várias características, geralmente encontradas em pessoas com AH/SD, principalmente na área linguística, destacando-se com habilidade na oralidade e na

² Palavra de origem inglesa que designa atos de agressão e intimidação repetitivos contra um indivíduo que não é aceito por um grupo, geralmente na escola. [...] Os danos causados pelo bullying podem ser profundos, como a depressão, distúrbios comportamentais e até o suicídio. PORFÍRIO, Francisco. "BULLYING"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

³ Os NAAH/S – instituições implantadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação em todas as Unidades da Federação, com salas de recursos para apoio aos sistemas de ensino, disponibilizando além de recursos didáticos e pedagógicos, formação para que os profissionais estejam aptos a trabalhar no atendimento e ensino dos alunos com AH/SD (BRASIL, 2006).

escrita, raciocínio lógico, criatividade e habilidades artísticas, sobretudo na música onde, de forma autodidata havia desenvolvido, desde a infância, habilidades nas áreas vocal e instrumental.

Não aceitei o convite, porque no mesmo período fui convidada para coordenar o Núcleo da SEE em Cruzeiro do Sul, mas ali, já vi despertar em mim grande interesse pelo assunto. Desse momento em diante, percebi que aumentava em mim o interesse por conhecer mais sobre a Educação Especial Inclusiva, novo paradigma que aflorava nas discussões diárias nas escolas e que me motivava a muitas leituras e estudos voltados para essa área, mas com minha atenção especialmente voltada para as AH/SD.

No ano de 2019, fui convidada para assumir a coordenação do NAAH/S - CZS (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em Cruzeiro do Sul). Os NAAH/S fazem parte da Política Nacional de Educação Inclusiva. O MEC, em novembro de 2005 propôs aos estados, o projeto de criação desses núcleos, em parceria com a UNESCO e Secretarias de Estado de Educação, para orientar o trabalho com AH/SD.

Na minha experiência como coordenadora do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação de Cruzeiro do Sul - NAAH/S, tive o privilégio de participar, no ano de 2019, de uma palestra ministrada pela pesquisadora e professora Olzenir Leite Costa Ribeiro, Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com experiência em gestão, docência e formação de professores na área da Educação Especial em AH/SD tendo atuado como coordenadora do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal (NAAHSDF). A partir de então tomei conhecimentos mais detalhados sobre a área que me fizeram considerar esse tema não somente como desafiador, mas também apaixonante, instigante, porém ainda pouco explorado tanto nas escolas por onde passei, como no meio acadêmico.

No lugar que eu ocupava como coordenadora, percebi que os olhares para essa causa, deveriam ser ampliados, que era necessário empreender esforços para a promoção de uma educação mais significativa para os alunos com AH/SD. A experiência profissional diária, o contato com professores, pais e, principalmente, com os discentes, fez crescer na minha pessoa, um grande ensejo de contribuir, de alguma forma, para que esse público, seja reconhecido e estimulado, dentro das escolas, no seu meio familiar e na sociedade como um todo.

O trabalho voltado para os alunos com AH/SD foi iniciado, informalmente, em Cruzeiro do Sul, no ano de 2010 com a criação de uma pequena equipe composta por duas educadoras, sob a gestão do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), núcleo da

Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Acre, responsável pelas ações referentes a Educação Especial na perspectiva inclusiva em todas as áreas. Somente em junho de 2018, foi criado oficialmente o NAAH/S de Cruzeiro do Sul, através do Decreto nº 9405 de 26 de julho de 2018 (ACRE, 2018)

Mas, apesar de ter passado uma década desde a implantação das primeiras ações voltadas para as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD)⁴, no município, a quantidade de alunos com altas habilidades/superdotação cadastrados no Censo Escolar, pode ser considerada muito pequena em relação ao percentual previsto pela OMS. Na rede estadual, em Cruzeiro do Sul, no ano de 2019, estão identificados 87 (oitenta e sete alunos), nos registros do NAAH/S, mas os dados do Censo Escolar (INEP, 2019) revelam que existem apenas 302 alunos superdotados entre as escolas municipais e estaduais de todo o Acre. Levando em conta que há 174.692 (cento e setenta e quatro mil, seiscentos e noventa e dois) alunos matriculados nas escolas municipais e estaduais do Acre o percentual de superdotados no nosso estado seria de 0,17%.

No ano de 2019, iniciei juntamente com a equipe do NAAH/S um período de estudos e reflexões, para aprofundamento na temática AH/SD, visto que apenas duas pessoas da equipe tinham experiência na área. Depois partimos para a realização de ações, as quais acreditávamos ser fundamentais para o avanço do trabalho com AH/SD em Cruzeiro do Sul. Até então a ação predominante da equipe era a realização de cursos de formação continuada, ofertadas na sede do NAAH/S, destinadas a atender tanto os profissionais do Atendimento Especializado - AEE⁵, lotados nas escolas regulares, como aos demais educadores interessados, familiares de alunos e pessoas da comunidade em geral.

Primamos pela construção de um Plano de Trabalho Anual (PTA), com objetivos, estratégias e metas que acreditamos ser importantes para a efetivação de mudanças. Seguindo as ações previstas no plano anual, concluímos a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para o NAAH/S que havia sido iniciado em 2018, mas não estava concluído, ficando pendente apenas a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação (CRUZEIRO DO SUL, 2019B).

Com o aumento da equipe, para além das formações foi possível avançarmos com um trabalho itinerante de apoio aos professores de AEE nas escolas, já que muitos não

⁴ Sigla usada por Cupertino (2008) para Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação.

⁵ Compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Objetiva criar possibilidades para que o aluno com deficiência possa acessar os conhecimentos, conteúdos e informações que são partilhados e produzidos nas salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2011).

compareciam às formações. A equipe foi reorganizada, ficando três profissionais responsáveis pelas formações a serem oferecidas no NAAH/S e dois destinados ao trabalho itinerante, que visava um maior contato com os profissionais que atuavam dentro das escolas a fim de unir forças no sentido de prestar aos professores de AEE e da classe regular, as orientações necessárias ao processo de identificação e atendimento dos alunos e de pensar soluções viáveis à melhoria dos trabalhos voltados para as PAH⁶.

Em um ano de trabalho, pudemos registrar vários avanços. Ao assumir a coordenação do NAAH/S, constatamos, através dos registros existentes, que os processos de identificação dos alunos foram iniciados no ano de 2012 e que deste período até 2018 o total de alunos identificados em todas as escolas de Cruzeiro do Sul, nas várias áreas, era de 47 (quarenta e sete) e os que foram indicados e estavam em processo de identificação eram 44 (quarenta e quatro) alunos. Em apenas um ano (2019) identificamos 40 (quarenta) novos alunos identificados e 50 (cinquenta) foram indicados para o processo de identificação. A maioria desses alunos se destacava em música, desenho, pintura, dança, liderança, linguística, criatividade, que foram as principais áreas envolvidas nos projetos. Os critérios utilizados para identificação desses alunos estão informados no terceiro tópico, da primeira seção do Referencial Teórico, com o título AH/SD em Cruzeiro do Sul.

Somente como coordenadora do NAAH/S foi que comecei a me aprofundar a respeito de estudos como a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (1995; 1996), que está entre os estudos que contribuem para o trabalho com AH/SD, visto que o conceito de AH/SD está diretamente ligado à concepção de inteligência. Desde então passei a refletir sobre a necessidade de que o conhecimento dos assuntos interligados a AH/SD seja ampliado dentro das escolas e os professores aprofundem seus conhecimentos sobre a educação na perspectiva de valorização das múltiplas inteligências, visando ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades, ou seja, seu conhecimento assimilado e compreendido, dando atenção diferenciada de acordo com o espectro particular de inteligência de cada um.

Na referida função, compreendi um pouco mais sobre as frequentes angústias dos alunos, dos seus pais, dos meus filhos, em relação as dificuldades enfrentadas no contexto escolar. Nessa mesma época refleti sobre muitos dos alunos que eram conhecidos como problemáticos, nas escolas em que passei, os quais vi se tornarem grandes profissionais nas

⁶ Sigla também usada para Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PEREZ, 2007).

mais diferentes áreas. Meus filhos, que hoje são adultos, demonstram aptidões em aspectos específicos que nunca foram percebidos no interior da escola.

Meu filho primogênito, por exemplo, começou a desenvolver, de forma autodidata, a aprendizagem de diferentes idiomas, o que Gardner (1995; 1996) classificaria como Inteligência Linguística, e desde os oito anos de idade, já era fluente na língua inglesa, quando essa disciplina nem ainda fazia parte do currículo da sua escola, na série em que estudava. Ao invés de estímulo, muitas vezes foi taxado no ambiente escolar como aluno problema. Antes mesmo de cursar a faculdade, apresentava fluência em vários idiomas e foi professor em cursos de inglês reconhecidos nacionalmente. No ano de 2015 foi aprovado no *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), através da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco. Atualmente cursa Letras/Inglês na Universidade Federal do Acre de forma remota e mora em João Pessoa – Paraíba, onde trabalha como anfitrião, numa clínica de reprodução assistida, que atende pessoas de vários países. Hoje é poliglota, e a cada dia amplia o seu conhecimento em variados idiomas.

Da mesma forma, o segundo filho, vem se destacando em habilidades linguísticas, tanto na escrita quanto na oralidade. É bilíngue, desde a adolescência, demonstra interesse pela busca de conhecimentos que o leve a entender as próprias emoções (o que Gardner (1995; 1996) classificaria como um potencial voltado para a Inteligência Intrapessoal), chegando a escrever um livro aos 14(catorze) anos, o qual pretende lançar em tempo oportuno. Além disso apresenta habilidades musicais desde a infância, como facilidade na área vocal e no domínio de vários instrumentos (ukulele, violão, guitarra, contrabaixo e saxofone).

O terceiro filho apresenta, dentre outras aptidões, destaque em habilidades musicais, tanto na área vocal, como instrumental e toca, violão, contrabaixo, ukulele e teclado eletrônico, mas sempre através de iniciativa pessoal.

Enfim, na nossa família todos apresentamos habilidades musicais. As crianças cresceram ouvindo solos e duetos, e execuções instrumentais, já que meu esposo e eu tocamos vários instrumentos, todos por iniciativa pessoal, desde a infância, mas nunca paramos para ensinar nenhum deles. Naturalmente, todos apresentam, desde a infância, excelente habilidade vocal, afinação, ritmo, harmonia, inclusive facilidade em criar arranjos vocais, todos sem frequentar escola de música. Vale ressaltar que nas escolas onde estudaram nunca foi dada ênfase a valorização da Inteligência Musical, apesar de ser uma área que faz parte do currículo da disciplina de Artes e está entre as habilidades que podem caracterizar o aluno com AH/SD.

Nesta perspectiva, e partir das experiências pessoais e profissionais, já relatadas, surgiu a minha motivação para prestar seleção para o mestrado do PPEHL/UFAC (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre) e realizar a pesquisa sobre a temática “Identificação dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação no Ensino Fundamental em três escolas da rede pública estadual de Cruzeiro do Sul/AC e sua inclusão”. A preocupação com a identificação, reflete o respeito ao **direito inalienável do aluno** de receber o Atendimento Educacional Especializado, garantido legalmente. Quanto à sua importância é fator do qual não se pode prescindir, visto que, como ressalta Guenther (2006), para que a capacidade e o talento humano se desenvolvam e sejam expressos em produção superior, é preciso que o potencial seja identificado, estimulado, orientado e acompanhado. Daí a implicação do **objeto de estudo “A identificação, o AEE e o ensino dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação”** para contribuir com a ampliação e aprofundamento do tema para a área educacional, científica e social.

Mediante o exposto, o presente estudo está voltado para os alunos com AH/SD, inseridos nas classes comuns das escolas de Ensino Fundamental. O estudo será direcionado a partir do seguinte **problema: como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual de Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul/Acre?**

A partir do problema a ser pesquisado, surgiram outras questões de estudo, tais como:

1. Quais são os procedimentos utilizados para a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD nas escolas da rede estadual do Ensino Fundamental?
2. Como as práticas pedagógicas para identificação, o AEE e ensino dos alunos com AH/SD são planejadas, organizadas, executadas e avaliadas pelos docentes nas escolas da rede estadual do Ensino Fundamental?
3. De que forma ocorre a interação entre os professores de AEE e os professores do ensino regular para a identificação, o AEE e um ensino que garanta práticas pedagógicas inclusivas e um ensino de qualidade aos alunos com AH/SD nas escolas da rede estadual do Ensino Fundamental?

Para resolução do problema tem-se como **objetivo geral**, “analisar como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II de Cruzeiro do Sul/Acre.”

Desse modo, para o alcance do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os procedimentos utilizados para a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD nas escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II;
2. (Re)conhecer como as práticas pedagógicas para identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD são planejadas, organizadas, executadas e avaliadas pelos docentes nas escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II;
3. Compreender de que forma ocorre a interação entre os professores de AEE e os professores do ensino regular para a identificação dos educandos e a realização do Atendimento Educacional Especializado, em prol de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para um ensino de qualidade aos alunos com AH/SD nas escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II.

Os objetivos aqui colocados, propiciam uma reflexão sobre como estão sendo desenvolvidas as práticas metodológicas voltadas para a educação do aluno com AH/SD, nas escolas de Cruzeiro do Sul, se as políticas públicas propostas para o trabalho com esses alunos estão de acordo com a estrutura das escolas, se os profissionais que são considerados essenciais para a realização de um trabalho efetivo com essa clientela se encontram dentro das escolas, se existe previsão de contratação dos profissionais necessários à realização do processo de identificação, se os professores de AEE se sentem preparados a trabalhar na concretização dessas “novas” práticas exigidas no atendimento desses alunos, se os gestores e coordenadores se sentem aptos para orientar devidamente os procedimentos didáticos e metodológicos a serem aplicados nas salas de recurso.

Essas e outras questões se tornam pertinentes, tendo em vista que quando se fala em fazer inclusão dentro das escolas, implica em mudanças, sobretudo no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, sobre a necessidade de formação adequada para a nova tarefa, que é cuidar de um público novo, conhecidos na escola como alunos, mas não como propensos superdotados, inseridos num processo de identificação que poderá resultar na confirmação de que são pessoas com AH/SD, dado que, devidamente tratado, pode ser um divisor de águas na vida desses alunos. A insegurança, o medo de errar e as muitas incertezas sobre quais seriam as melhores formas de contribuir com o desenvolvimento educacional desse aluno visando a potencialização dos seus talentos nas áreas em que se destacam, podem ser fatores que atrapalhem a compreensão do que fazer e como fazer para conseguir êxito.

Para melhor compreensão da temática AH/SD, faz-se necessário definir brevemente alguns conceitos que considero basilares da minha pesquisa, como: **Educação Especial,**

Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Altas Habilidades/Superdotação.

A **Educação Especial** diz respeito as ações voltadas para o atendimento do aluno com deficiências na aprendizagem e transtornos globais de desenvolvimento. É realizada em instituições especializadas - como escola para atendimentos de surdos, cegos, dos que apresentam deficiência intelectual ou outras especificidades, como é caso de Altas Habilidades/Superdotação – e, também, diz respeito as atividades e intervenções realizadas nas escolas regulares, através do AEE, conforme previsto na **Política Nacional de Educação Especial**, definida pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) que define a Educação Especial como um processo que abrange as diferentes modalidades e graus de ensino, que tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, condutas típicas ou AH/SD. (BRASIL, MEC/SEESP, 1994).

Por outro lado, a **Educação Inclusiva** é entendida como um processo de ampliação da inclusão de todos os educandos em escolas de ensino regular, buscando o respeito e a valorização das diversidades. Esse processo requer que as escolas, independente dos níveis, estejam prontas a oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, incondicionalmente, focado na formação integral do aluno, no sentido de formação plena, já que os seres humanos são essencialmente singulares e, por isso mesmo, tão diferentes uns dos outros. Isso nos reporta a visão de ensino na sua totalidade, a todos os educandos, sejam alunos com necessidades educacionais ou não.

A visão de educação inclusiva aqui definida, envolve acolhimento, visando eliminar quaisquer barreiras que possam obstruir o processo de escolarização - sejam culturais, econômicas, sociais etc. - valorizando atributos pessoais, estilos de aprendizagem, inteligências e necessidades específicas ou mesmo comuns, buscando transpor qualquer fator ou obstáculo que possa intervir no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No Brasil e no mundo as discussões sobre a importância de uma educação escolar efetiva que garanta não somente acesso e permanência dos educandos, vêm sendo ampliadas pela necessidade de **uma educação escolar inclusiva, que garanta o direito de todos à educação de qualidade, o respeito e a valorização das diferenças de cada ser humano, onde seja combatida toda espécie de discriminação e contempladas as especificidades de cada aluno.** Como ressalta Mantoan (2003), os ambientes humanos de convivência e aprendizado, pela sua própria natureza, são plurais, por isso exigem atenção e atendimentos específicos, segundo as capacidades e talentos de cada educando e que, portanto, precisa ser um espaço acolhedor, solidário que propicie um ensino participativo.

Nesse sentido, surge a necessidade do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, que é um atendimento específico desenvolvido nas escolas, sob a responsabilidade dos professores de AEE, destinado ao público-alvo da Educação Especial. Caracteriza-se como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados continuamente e institucionalmente, com vistas a complementar ou suplementar a formação dos alunos. A complementação será voltada para os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, enquanto a suplementação deve ser destinada aos alunos com AH/SD.

O AEE foi idealizado com o objetivo de criar possibilidades para garantir ao aluno com deficiência, bem como aos alunos com AH/SD, o acesso aos conhecimentos e atividades desenvolvidos no ensino regular, com um ensino que utilize recursos didáticos e pedagógicos, adaptados, com vistas à eliminação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-os a continuação dos estudos nos níveis, etapas e modalidades de ensino que se seguem.

Altas Habilidades/Superdotação é a expressão utilizada para os educandos que se destacam por potencial elevado em relação aos seus pares em uma ou várias áreas do conhecimento. As bases legais brasileiras reconhecem a existência desse público alvo nas escolas e suas características são definidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), conforme já foi mencionado, inicialmente.

Partindo de uma busca em bibliotecas virtuais e em obras que fazem parte do acervo do NAAH/S, foi realizada uma revisão da literatura, condição necessária para uma melhor compreensão do objeto de estudo e aprofundamento da temática em questão. Apesar da escassez de publicações quanto ao tema AH/SD, outrora mencionada, foi possível mapear alguns estudos desenvolvidos em alguns programas de pós-graduação do Brasil, que se tornaram, também, imprescindíveis para melhor compreensão da temática, dentre os quais se destacam:

Pérez (2004), em sua dissertação de mestrado, buscou **identificar as características específicas de alunos com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação do tipo produtivo-criativo da sétima série de duas escolas públicas de públicas de Porto Alegre**. A escolha pela revisão do referido trabalho se dá pelo fato de que para a sua fundamentação a autora aborda de forma aprofundada as características dos alunos que são essenciais para a identificação dos alunos com AH/SD, o que contribuiu bastante para melhor compreensão da minha pesquisa. Os resultados revelaram os seguintes aspectos: que o índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS (Associação Brasileira para Superdotados – seção RS),

pesquisa realizada anteriormente, se mantém nas escolas investigadas; b) que as percepções dos alunos com indicadores de AH/SD produtivo-criativos por parte dos professores foi mais negativa, enquanto que por parte dos alunos e pais houve mais concordância; c) que existem tanto semelhanças como diferenças nas características específicas dos alunos com AH/SD; d) que existem características que são específicas dos alunos do tipo produtivo criativo.

Com base nos resultados trouxe algumas recomendações que julgou pertinentes no reconhecimento dessas características, voltadas todas para a importância que esses atributos exercem no processo de identificação dos alunos com AH/SD e para seu desenvolvimento.

Vieira (2005) na sua tese de Doutorado **Viagem a Mojave-Óki!: uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos**, analisou o processo de identificação das AH/SD em crianças, de quatro a seis anos, levando em consideração uma concepção de inteligência, que evidenciasse suas múltiplas expressões e uma compreensão dinâmica dos indicadores que definem a presença de características de superdotação nos sujeitos pesquisados.

Os resultados evidenciaram que na referida faixa etária já podem ser encontrados indicadores de AH/SD e enfatizam a importância do desenvolvimento de atividades desafiadoras e estimulantes e da participação de profissionais de várias áreas, assegurando que o processo de identificação seja feito sob vários olhares. Nesse sentido aponta a identificação como um processo contínuo, onde os sujeitos devem ser monitorados ao longo do tempo em situações diversas do cotidiano.

Delou (2015), apresenta a **Lista Base de Indicadores de Superdotação** resultante da sua dissertação de mestrado, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2007, em que desenvolveu a pesquisa **Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização de Observação de Professores em Sala de Aula**. Essa pesquisa, na íntegra, não é encontrada em arquivo digital, mas a autora apresenta o produto e a fundamentação teórica desse estudo em publicação mais recente. A pesquisa resultou na criação da referida lista, instrumento que estabelece parâmetros para observação dos alunos em sala de aula, visando fornecer aos professores uma alternativa sistematizada para observação de comportamentos indicadores de superdotação, nas classes de ensino regular. Os resultados mostraram que os professores que planejaram suas atividades levando em conta as características de indicadores de superdotação, tiveram mais condições de observar de forma sistemática a manifestação de características próprias de alunos com AH/SD e o movimento desses traços na coletividade. Dentre os fatores constatados, chamou a atenção o fato de que esses professores tiveram mais facilidade de oferecer um currículo

enriquecido aos alunos, desenvolvendo práticas de educação inclusiva, quando promoveu situações de aprendizagem que favoreciam à manifestação e a descoberta de talentos.

Marques (2017) em sua tese de doutorado desenvolveu o estudo **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas**, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde analisa de forma longitudinal, o processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas, traz abordagens importantes para o subsídio do trabalho com AH/SD. A análise foi realizada a partir da reflexão sobre os procedimentos de identificação propostos ao educando, na fase da precocidade, e no momento posterior onde o aluno já manifestava indicadores de AH/SD. Os resultados demonstraram nos alunos a presença de indicadores de precocidade que se tornaram frequentes e contínuos no percurso analisado. Dessa forma, a autora enfatiza que a manifestação da precocidade é um dos critérios que indica no aluno a presença de AH/SD apesar de frisar que nem toda criança precoce será, necessariamente, considerado superdotado, mas que a criança precoce pode ser uma pessoa com capacidade acima da média.

Essas e outras fontes referenciadas, ao longo desse trabalho tornaram-se cruciais para a busca e o empreendimento de esforços, no sentido de compreender de forma mais aprofundada a temática.

Além da vivência profissional, a experiência acadêmica no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do PPEHL, as diversas leituras, discussões com os colegas e professores das disciplinas cursadas e o estágio de docência, onde aconteceram vários debates sobre a temática AH/SD, na sala em que realizei o estágio, em que os acadêmicos enfatizaram que essa área da Educação Especial é pouco explorada ainda, na maioria dos cursos de graduação, aguçaram a necessidade de enfatizar a importância da valorização do ser humano, das suas subjetividades, da riqueza que reside em cada indivíduo.

Ainda, como coordenadora do NAAH/S, pude perceber, ao visitar algumas escolas estaduais, que muitas são as dificuldades encontradas pelos professores de AEE, relacionadas a aluno com AH/SD. As visitas me permitiram acesso às Salas de Recurso Multifuncionais⁷

⁷ São resultantes do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. O referido programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, equipamentos, mobiliários materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE. O sistema de ensino, em contrapartida, disponibiliza o espaço físico (BRASIL, 2007).

onde, na maioria das escolas, não havia planejamento de atividades ou de projetos voltados para os alunos com AH/SD. Ao conversar com gestores, coordenadores e professores, principalmente com os professores de AEE, constatei uma maior preocupação com o atendimento dos alunos com deficiência. As atividades voltadas para o atendimento dos alunos com AH/SD são em escala bem menor e, em algumas escolas, ficou clara a inexistência de intervenção pedagógica, nesse sentido.

No âmbito do PPEHL/UFAC, essa pesquisa poderá ser útil para estudos futuros ou discussões sobre a qualidade do ensino e a importância de dar atenção devida aos alunos com AH/SD. Neste sentido sua relevância acadêmica reside na possibilidade de **contribuir com o aumento da produção científica** sobre essa temática, considerando a existência de lacunas, na literatura, evidenciadas pela escassez de publicações referentes a esse assunto, como ressalta Basso. et al. (2020). A intenção é que as reflexões propostas e os resultados apresentados possam propiciar **maior aprofundamento do tema** nos **meios acadêmicos** e educacionais para aprimoramento dos profissionais que atuam na área.

Outro propósito é que, também, a **sociedade em geral** amplie seus conhecimentos em relação a prática pedagógica relacionada aos alunos com AH/SD, para maior propagação do tema, **nas escolas de Cruzeiro do Sul**, abrangendo os **educadores de um modo geral**, e, se possível, **familiares** e os **próprios alunos** com mais informações a respeito da importância da identificação, do AEE e do ensino adequado às suas necessidades, para a promoção de condições necessárias ao desenvolvimento e a potencialização de suas habilidades, tornando-se aptos a acompanhar esse mundo globalizado, com autonomia, liberdade e auto realização.

A preocupação com esse aspecto se torna, ainda, **relevante socialmente**, tendo em vista que cada ser humano potencializado adquire mais possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que os negligenciados, ou seja, deixados à margem, poderão ter mais dificuldades de se tornarem produtivos socialmente, correm o risco de serem atingidos pelo fracasso, de se tornarem pesados ou danosos ao convívio social. Como ressalta Guenther (2006), ao se fazer um balanço da realidade dos principais problemas encontrados na atualidade como vandalismo, narcotráfico, crime hediondo, corrupção, atos terroristas e exploração das pessoas menos favorecidas e das marginalizadas é possível que sejam encontrados muitos indivíduos talentosos, dotados de potencial superior que estão investindo sua criatividade, inteligência e habilidades em atividades destrutivas.

Nos dias atuais, constata-se muito do que a autora menciona com relação a talentos investidos em atividades que causam destruição na sociedade. No Brasil, por exemplo, podem ser citados o crescimento de adolescentes e jovens se alistando nas facções e grupos

organizados de narcotráfico, principalmente na periferia e na zona rural. Geralmente, entre esses jovens, há os que se destacam em criatividade, inteligência e habilidades diversas, e se tornam líderes desses grupos, que causam inúmeros prejuízos à sociedade.

Por outro lado, acredita-se que pessoas com AH/SD podem potencializar o desenvolvimento, a riqueza de uma nação. Como ressalta Virgolim (2007) Além da habilidade, a inteligência e a criatividade das crianças constituírem-se em um grande bem da nação, são fontes duradouras ou mesmo infinitas que poderão sempre ser revigoradas.

Nessa lógica, buscaremos contribuir para refletir, também, sobre a importância que a formação dos profissionais que atuam à frente desse processo exerce sobre sua prática pedagógica. Portanto, fica evidente a importância de serem **sujeitos da pesquisa os professores de AEE** que atuam em escolas públicas estaduais de Cruzeiro do Sul, no âmbito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A referente pesquisa começa, com a introdução, contemplando uma **apresentação e contextualização do tema**, refletindo sobre a sua importância dentro da escola inserida no contexto de uma sociedade global e apresentando razões **pessoais, sociais, profissionais e acadêmicas** que me levaram a escolher esse assunto, os objetivos e o objeto de estudo.

A seguir temos a **primeira seção** com o título **CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIAS**, onde está descrito todo o caminho percorrido para alcançar o objetivo previsto pela pesquisa: o tipo da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os critérios estabelecidos para a análise de conteúdo, com base em Bardin (2011) e Franco (2005), como também a definição do agrupamento temático, que será estabelecido *a posteriori*.

Na **segunda seção intitulada AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**, apresento o **Referencial Teórico**, que compõe 6 (seis) subseções. A **primeira subseção** intitulada **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA**, traz o percurso histórico de AH/SD, explanado em 03 (três) subtópicos: **AH/SD no mundo, AH/SD no Brasil e AH/SD no Acre e em Cruzeiro do Sul**.

A **segunda subseção: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS E ESCLARECIMENTOS** está subdividida em 03 (três) tópicos. **O primeiro** com o título **Pessoas com AH/SD: por que sua inclusão educacional é necessária**, traz alguns aspectos conceituais e esclarecimentos referentes às pessoas com altas habilidades/superdotação, refletindo sobre quem é esse público e por que sua inclusão educacional é necessária; **o segundo**, com o título **AH/SD: algumas terminologias e**

concepções, tem o objetivo de ampliar o conhecimento das várias nomenclaturas utilizadas para referir-se às PAH/SD em várias épocas. Como existem muitas visões equivocadas em torno do assunto superdotação, **o terceiro**, com o título **AH/SD: evitando distorções**, discute esse aspecto, envolvendo explicações que visam contribuir para melhor entendimento de AH/SD.

A **terceira subseção**, intitulada **DUAS TEORIAS IMPORTANTES PARA MELHOR COMPREENSÃO DE AH/SD**, foi subdivida em dois tópicos, sendo: **o primeiro** abordando a **Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978)**, que é uma das mais conhecidas no mundo inteiro, quando se trata do tema AH/SD, e **o segundo** referente a **Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1996)**, ambas se compatibilizam, por terem visões similares de **inteligência**, que é o cerne fundamental para a constituição do conceito de superdotação, já que altas habilidades/superdotação sempre é entendido dependendo da forma como se concebe a inteligência.

A **quarta subseção**, intitulada **CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO** na visão de diversos autores, no intuito de conhecer com mais profundidade as várias características encontradas nas PAH/SD e a sua importância na identificação do aluno com AH/SD.

A **quinta subseção**, intitulada **A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AH/SD** traz considerações sobre como pode ser feita a identificação e a importância de sua realização para o desenvolvimento do aluno.

Na **sexta subseção**, que tem por título **O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM AH/SD** é feita uma explanação sobre as principais formas de atendimento, aos referidos educandos, recomendadas em publicações do Ministério da Educação.

A **terceira seção** intitulada **DIÁLOGOS E CONCLUSÕES** compreende o resultado da pesquisa, que se dá a partir de análise de conteúdo que, nesse caso, deriva de questionário, com questões abertas e fechadas, realizado com seis professores de AEE, em três escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Cruzeiro do Sul.

Finalmente, temos as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, onde são retomados os objetivos, estabelecendo suas relações com as questões de estudo e evidenciando as contribuições resultantes da pesquisa realizada.

Vale ressaltar que a interação de duas vertentes teóricas: Teoria dos Três Anéis e Teoria das Inteligências Múltiplas, aliadas ao **conceito de Inteligência visto como algo de caráter dinâmico**, que se constrói e reconstrói em cada tempo, em cada contexto, ao invés do prisma estático dos tempos em que a inteligência era medida por testes e tinha coeficiente

determinado (Q.I), é um aspecto que harmoniza com **a linha de pesquisa** adotada na realização desse trabalho: **Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas**, que ao valorizar o compartilhamento de teorias, métodos e conhecimentos alusivos ao ensino em interface com as humanidades, os processos educativos e as culturas, considera os aspectos subjetivos e sociais e dá lugar a construção de novas concepções.

Outrossim, estarão sendo desenvolvidos estudos e investigações inerentes ao campo educacional, envolvendo o ensino de alunos com altas habilidades/superdotação, dentro de uma perspectiva que envolve o âmbito das humanidades, estudando instituições, processos, práticas e sujeitos envolvidos, compartilhando teorias, experiências práticas, enfim conhecimentos diversos voltados para uma reflexão que tem como foco a compreensão de como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual, do Ensino Fundamental, de Cruzeiro do Sul/AC, buscando, a partir disso, vislumbrar algum aprendizado, resultante do entrelaçamento dos diferentes saberes e fazeres encontrados ao longo da pesquisa, que possa ser traduzido em recomendações que venham contribuir para enriquecer as reflexões e as práticas encontradas nos caminhos do saber e do fazer, para a geração de novos questionamentos e ampliação de novos conhecimentos.

Para corroborar essa pesquisa vários autores serviram de referencial teórico, os quais enriqueceram o entendimento de tudo que foi construído. Os principais autores que fundamentam essa pesquisa são: Gama (2006); Cupertino (2008); Pérez (2004) e Alencar (2007), que fundamentam o percurso histórico de AH//SD no mundo e no Brasil. Para entender melhor os conceitos, concepções e terminologias sobre AH/SD, Guenther (2006); Virgolim (2007); Pérez (2004); Fleith (2006); Delou (2007; 2015); Alencar e Fleith (2001). No aprofundamento das características de AH/SD, Pérez e Freitas (2016); Alencar e Fleith (2001); Cupertino (2008); Landau (2002); Ourofino e Guimarães (2007). Na fundamentação de duas teorias importantes para melhor compreensão de AH/SD, os autores Virgolim (2007) e Coccia (2016). Para aprofundamento do tema Identificação dos alunos com AH/SD, Guimarães e Ouro Fino (2007); Pérez e Freitas (2016) e Virgolim (2007). Para compreender como ocorre o Atendimento dos alunos com AH/SD, Sabatella e Cupertino (2007); Chagas, Pinto e Pereira (2007) e Virgolim (2007).

Neste trabalho defende-se a ideia de que **sendo os seres humanos multidimensionais, necessitam de uma educação multidimensional que transcenda de um ensino igual para todos** (em que se ignora as diferenças, as necessidades específicas de aprendizagem) para **uma educação baseada na equidade; de um pensamento fragmentado para uma epistemologia complexa, que valoriza as diversidades do sujeito e conecta saberes**. Por

isso, além do diálogo com os teóricos do tema AH/SD e seus subtemas, fará parte do entrelaçamento de ideias, nas considerações finais, a teoria **do pensamento complexo de Morin (1998)**. O referido epistemólogo, parte da crítica à lógica estabelecida pela ciência clássica, ao determinismo social e biológico que tem predominado sobre as ciências humanas e ao pensamento cartesiano, que traz, em seu bojo, a separabilidade, a ideia de um conhecimento parcelar, baseado no estudo de disciplinas isoladas e propõe o avanço para uma visão de conhecimento em que tudo se relaciona, que requer a contextualização ao invés da fragmentação.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIAS

Esta seção trata das condutas metodológicas adotadas para esta pesquisa, cujo objetivo é apresentar a caracterização e os aspectos teóricos que lhe servem de fundamento, tais como: o lócus da pesquisa, o tipo da pesquisa, coleta de dados, população e amostra, critério de inclusão e exclusão das escolas e participantes, e o tratamento e análise de conteúdo aos dados coletados.

Vale ressaltar que este trabalho vem se corroborando, graças a alguns trabalhos já publicados inerentes ao tema Altas Habilidades/Superdotação. As referências que fundamentam esse trabalho até aqui são basicamente advindas das contribuições dos diversos autores, citados na apresentação desse trabalho. Em cada um deles foram encontradas abordagens essenciais para o entendimento de toda a temática em questão.

O diálogo com os autores propiciou, ainda, o aprofundamento em relação aos aspectos que envolvem o trabalho com AH/SD: características, o apontamento de problema e sugestões de resoluções, o alerta para os aspectos legais, cuidados, procedimentos, propostas e orientações no trabalho com esses educandos. Permitiu também, a revisão da literatura o conhecimento das obras publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) destinadas ao trabalho com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil; o reconhecimento de teorias de inteligência e a reflexão sobre o conceito de inteligência, criatividade e outros que estão intimamente ligados ao tema.

Foi possível, também, reconhecer diversas alternativas para o atendimento desses discentes, entender melhor sobre como se realiza o processo de identificação dos alunos e sua importância, bem como os tipos de atendimento que envolvem agrupamentos, aceleração ou enriquecimento, conforme as necessidades específicas de cada indivíduo.

1.1 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus investigativo da pesquisa envolveu três escolas da rede estadual de Ensino Fundamental I e II, no município de Cruzeiro do Sul – AC. Essas unidades de ensino, para o caso de se necessário citá-las durante a análise de dados, foram identificadas por caracteres alfanuméricos, compostos da sigla da unidade de federação do Acre, acrescida dos numerais

de 0 a 3, ao invés de seus nomes reais⁸, ficando da seguinte forma: Escola AC1; Escola AC2 e Escola AC3.

Cruzeiro do Sul é um município brasileiro, localizado na região noroeste do estado do Acre, na margem esquerda do Rio Juruá, que dista a 593 Km da capital do estado, Rio Branco, 648 Km, com acesso por via terrestre, pela rodovia BR – 364. O município de Cruzeiro do Sul é considerado cidade pólo do Vale do Juruá. “O Território da Cidadania do Vale do Juruá, sobrepõem-se à regional administrativa do Juruá⁹, extremo oeste do Acre e do Brasil, englobando os municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves” (BRASIL, 2011b).

O município de Cruzeiro do Sul possui o segundo maior número de habitantes do Acre e é uma das mais desenvolvidas cidades do estado. De acordo com dados do IBGE¹⁰ (2010), o município compreende uma extensão territorial de 8.783,470 km², com população em 78.507 habitantes, no último censo e com população estimada atualmente em 89.760 habitantes pelo IBGE (2021). A densidade demográfica é de 8,94 habitantes por km², em seu território.

O PIB per capita, de Cruzeiro do Sul em 2019, era de 16.298,30 R\$, segundo IBGE e o índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,664 IBGE (2010).

Cruzeiro do Sul faz divisa, ao norte, com o estado do Amazonas; ao sul com o município de Porto Walter; ao leste com os municípios de Rodrigues Alves e Mâncio Lima e ao oeste com o Peru.

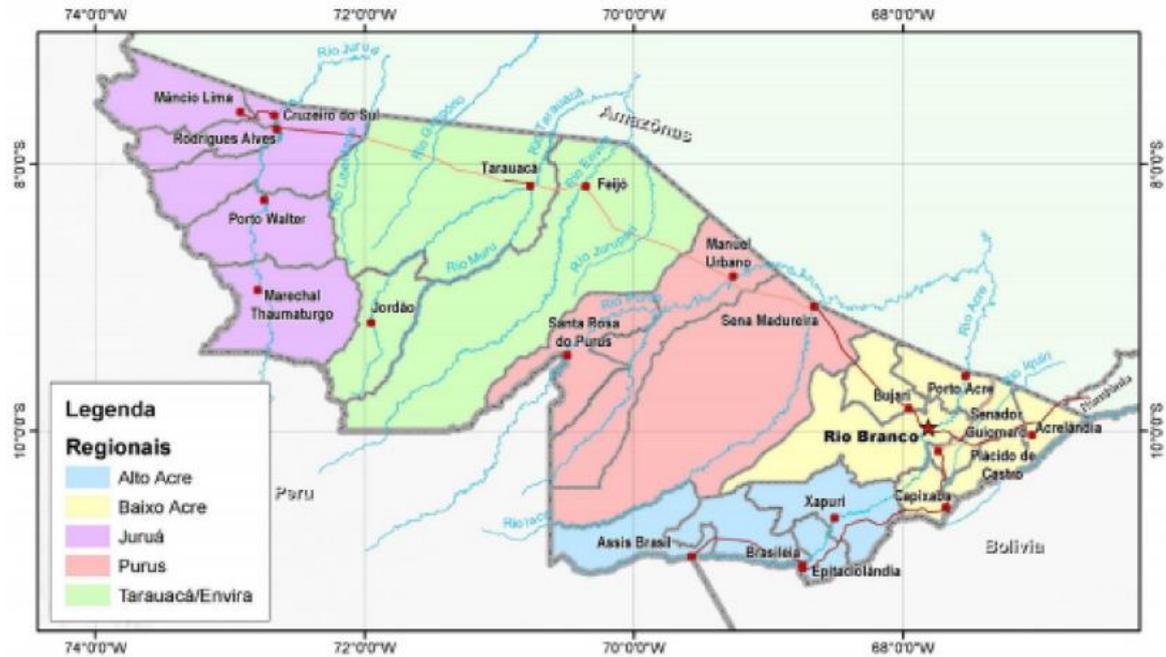
O traslado de Cruzeiro do Sul para a capital do Estado do Acre, Rio Branco, dá-se basicamente por via aérea, um percurso que tem a duração de cerca de 50 minutos, ou por via terrestre, pelas condições da estrada, que sempre apresenta graves problemas estruturais, pode durar até mais de 12 horas. Por via fluvial, Cruzeiro do Sul tem acesso à capital do Amazonas, Manaus e a outros municípios do Amazonas, como também a alguns municípios do Acre. A figura 1 traz a localização de Cruzeiro do Sul, em relação aos demais municípios do Acre, (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Vale do Juruá, 2011, p. 8).

⁸ Os alfanuméricos utilizados para a identificação dos lócus da pesquisa foram: AC1, para a primeira escola; AC2 para a segunda escola e AC3 para a terceira. A ordem das escolas foi aleatória.

⁹ Nos dados do IBGE, o Território da Cidadania do Vale do Juruá é denominado como “Microrregião Cruzeiro do Sul”

¹⁰ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/cruzeiro-do-sul/panorama>>. Acesso em 10 mai. 2022.

Figura 1 – Localização do município de Cruzeiro do Sul no mapa do Estado do Acre



Fonte: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio106.pdf

Quanto aos dados estatísticos referentes à educação, segundo o IDEB de 2019, apresenta taxa de 94,9 % em relação à escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade; De acordo com o IDEB de 2019 de 5,7%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Pública) e de 5,%, nos anos finais do Ensino Fundamental (Rede Pública); um total de 18.759 pessoas matriculadas no Ensino Fundamental e 5.114 matriculados no Ensino Médio; 780 docentes atuando no Ensino Fundamental, 266 no Ensino Médio; 149 escolas de ensino Fundamental e 23 de Ensino Médio. (BRASIL, 2019)

1.2 TIPO DE PESQUISA

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza básica, descritiva e exploratória e quanto aos procedimentos, um estudo de campo, a fim de “analisar como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II de Cruzeiro do Sul/Acre.” Para tanto, foi adotada, para coleta de dados, a técnica do questionário e para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

Na **abordagem qualitativa**, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “os investigadores [...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. A escolha da abordagem qualitativa se deu no sentido de analisar como acontecem as práticas pedagógicas voltadas para a identificação, o AEE e o ensino do aluno com AH/SD, nas escolas pesquisadas, na visão de professores de AEE (participantes dessa pesquisa), levando em conta suas perspectivas expressas através das respostas a um questionário, composto de questões abertas e fechadas, sobre esse assunto.

Vale frisar que quanto mais detalhados forem os dados e as análises realizadas, mais resultados e conclusões teremos a respeito da temática em questão. A respeito desse tipo de abordagem, Oliveira (2004) diz que:

As pesquisas que se utilizam da **abordagem qualitativa** possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2004, p. 117, grifo do autor).

Como podemos ver, através da citação acima, as pesquisas feitas a partir da abordagem qualitativa, propiciam ao pesquisador amplas possibilidades, de ação, registro e de análise, das respostas obtidas, porque, ao colocar o pesquisador em contato com o pesquisado, propicia-lhe, também, a oportunidade de conhecer com mais profundidade a realidade investigada, pois o conhecimento não se dá apenas pela ação, mas também pela reflexão sobre as informações recebidas, com as quais pode interagir a cada leitura e releitura, como se estivesse dialogando ou compartilhando de ideias e opiniões sobre o assunto.

Por isso, Gil (2010) argumenta que, quando se trata de classificação das pesquisas elas se apresentam de diversas maneiras, já que cada uma delas tem suas características específicas. Desse modo, essa pesquisa quanto à natureza pode ser considerada como **aplicada**, visto que é direcionada a problemas específicos e, nesse sentido, pode gerar conhecimentos para posteriormente serem aplicados na prática. Desse modo os conhecimentos resultantes da pesquisa poderão ser consultados e utilizados como ponto de partida para novas investigações.

Outrossim, busca-se profundidade na pesquisa no intuito de ter o maior entendimento possível a respeito do problema levantado, a forma como as ações em torno da identificação e do atendimento dos alunos acontece, analisando os instrumentos, estratégias e os seus efeitos,

os documentos e literaturas que são suporte a esse processo, bem como o perfil do profissional que realiza. Enfim, é importante a busca pela compreensão de todos os aspectos e implicações observáveis, que possam resultar em reflexões e elucidações pertinentes e, quem sabe, inéditas, desse assunto que ainda tem muito a ser explorado.

Por isso, no que diz respeito aos objetivos é caracterizada como pesquisa **exploratória**. O caráter exploratório da pesquisa se dará no sentido de buscar aprofundar a descrição da realidade pesquisada, visando aumentar a familiaridade dessa pesquisadora com as práticas pedagógicas voltadas para a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2010, p. 27) “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

No sentido de conhecer as práticas escolares adotadas nas três escolas pesquisadas, inerentes à identificação, AEE e ensino dos alunos com AH/SD, para reconhecer as variáveis qualitativas que se relacionam, iremos além da informação puramente descritiva, realizando inferências, pois nesse processo é que reside a relevância teórica .

Para tanto, procedemos com a revisão da literatura e do estudo de campo. **A revisão da literatura**, de acordo com Moresi (2003), “resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. [...]” (MORESI, 2003, p. 35) que serviu de base para aprofundar meus conhecimentos a respeito da temática em questão.

Além da revisão da literatura, foi realizado, também, um **estudo de campo**, para o qual, segundo Gil (2008):

[...] o planejamento [...] apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa [...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. [...] (GIL, 2008, p. 57).

Sendo de suma importância o contato entre pesquisador e pesquisados, para que o **levantamento de dados** envolva o conhecimento dos profissionais, das práticas pedagógicas que desenvolvem, quando lidam no trabalho referente às crianças com AH/SD, foi necessário recorrer aos instrumentos possíveis, buscando adaptar-se ao novo normal estabelecido pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), devido a vigente pandemia da

Covid-19¹¹ que, ocasionou a suspensão das aulas presenciais, devido ao isolamento social exigido, que proibia o contato físico.

Desta forma, a **coleta de dados** se efetuou mediante a **realização de questionários** realizados à distância. Vale ressaltar que o fato de o instrumento de coleta dos dados usado ter sido o questionário, pode ter provocado o recebimento de respostas “incompletas”. Quando fazemos entrevista, *tête-à-tête*, surgem as oportunidades de retomar pontos, completar ideias.

A **população e amostra** dessa pesquisa descrita no tópico 1.4, envolveu 06 (seis) professores de AEE, de 03 (três) escolas estaduais, de Ensino Fundamental I e II, do município de Cruzeiro do Sul – AC.

A **análise de resultados** foi feita de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011), e apresentada na terceira seção: **DIÁLOGOS E CONCLUSÕES**, com vistas a obtenção das respostas às questões desse estudo, a partir do cruzamento das concepções teóricas, dos participantes da pesquisa e da inferência e interpretação dessa pesquisadora.

1.3 COLETA DE DADOS

Para que os dados obtidos cumpram com as proposições desse estudo a escolha de instrumentos e técnicas adequadas é fundamental. Nesse caso, optamos por questionários, envolvendo os professores de AEE, que são as pessoas que atuam diretamente no trabalho de identificação e atendimento dos alunos.

Segundo Gil (1999) o **questionário** apresenta inúmeras vantagens, pois

- Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas o respondam [...] no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128).

Dentre as vantagens apresentadas por Gil (1999) na utilização do questionário como instrumento de pesquisa, a opção se deu, principalmente pela possibilidade de envio pelo correio, nesse caso, via correio eletrônico (*e-mail*), visto que as restrições do momento pandêmico, dificultavam a realização de contato presencial com as participantes.

¹¹ A Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

Os questionários foram enviados, após prévia conversa com os gestores das escolas e com os professores de AEE, participantes da pesquisa. Através deste instrumento, buscamos explorar os mais diferentes aspectos que envolvem a temática, com perguntas sobre o perfil do pesquisado: sua formação, suas perspectivas profissionais, relacionamentos na prática pedagógica, tempo em que atua na profissão, vínculos profissionais, experiências e conhecimentos sobre o assunto em questão, seu relacionamento com a equipe gestora, com os alunos e seus familiares e com a comunidade, como um todo.

Após a definição da forma de coleta de dados, **os procedimentos** ocorreram obedecendo as seguintes fases:

- a) Organização de duas listas das escolas estaduais de Ensino Fundamental, sendo uma lista de escolas do Ensino Fundamental I, outra do Ensino Fundamental II e realização de sorteio, que foi feito visando agir de forma imparcial na seleção das instituições a serem pesquisadas;
- b) Conversa com a coordenadora do núcleo da SEE, por telefone, para esclarecimento dos objetivos da pesquisa e sua importância, para combinar envio do termo de autorização para realização da pesquisa, que foi entregue na portaria do Núcleo da SEE e recebido, observando todas as recomendações sanitárias previstas na pandemia;
- c) Conversa prévia (via *WhatsApp*) com os gestores das instituições de ensino onde trabalham os professores envolvidos na pesquisa, para combinar a data e horário, para explicação e envio dos questionários;
- d) Envio de e-mail para os 6 (seis) professores a serem pesquisados, com os devidos esclarecimentos, sobre sua participação e qual a importância de suas contribuições, com documento contendo questionário em anexo;

1.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa envolveu 03 (três) escolas públicas da rede estadual urbana do município de Cruzeiro do Sul, do Ensino Fundamental I e II, e a amostra correspondeu a 06 (seis) professoras de AEE. O critério estabelecido para a escolha das participantes foi estarem atuando como professoras de AEE nas escolas estaduais, o lócus da pesquisa e ser formado em nível superior;

Para a identificação dos participantes da pesquisa, também foram utilizados alfanuméricos, com vistas a preservação de sua privacidade. Os alfanuméricos se formaram

da sigla da unidade de federação do Estado do Acre, seguida da sigla PAEE¹² (que se refere a professor de AEE) acrescido dos números 1 a 6, ficando: ACPAEE1; ACPAEE2; ACPAEE3; ACPAEE4; ACPAEE5; ACPAEE6. Em síntese, participaram desse estudo seis (06) professoras, três (03) da escola AC1, uma (01) da escola AC2 e 02 (duas) da escola AC3. Das participantes, três (03) atuam no Ensino Fundamental I e três (03) são professoras de AEE, no Fundamental II.

A amostra foi probalística, pois a busca dos participantes foi imparcial, através do sorteio das escolas. O que se pretendeu foi ter uma amostragem, sem filtro, da população pesquisada.

O critério de inclusão dos pesquisados, foi baseado na necessidade da pesquisa para maior compreensão do problema e melhor alcance do objetivo traçado. Desse modo foram incluídos apenas professores de AEE do Ensino Fundamental, que atuam nas salas de recurso das escolas públicas estaduais, do ensino regular em Cruzeiro do Sul, Acre. O critério de exclusão, residiu no fato de que somente foram envolvidas escolas da zona urbana, devido as dificuldades de conexão com a internet em escolas da zona rural.

Nos quadros que se seguem, estão melhor explicitados os dados referentes a população:

Quadro 1 – Dados da população participante da pesquisa

Escola (alfanuméricos)	Participantes (Alfanumérico)	Ano/Nível de Ensino em que atuam	Gênero
AC1	ACPAEE1	Fundamental I	Feminino
AC1	ACPAEE2	Fundamental II	Feminino
AC1	ACPAEE3	Fundamental I	Feminino
AC2	ACPAEE4	Fundamental I	Feminino
AC3	ACPAEE5	Fundamental II	Feminino
AC3	ACPAEE6	Fundamental II	Feminino

Fonte: Autora/dados da pesquisa

Notadamente no quadro 01, percebe-se a presença feminina se destacando entre os participantes da pesquisa. Nas três escolas, em que foram aplicados os questionários dessa pesquisa, que eram destinadas aos professores de AEE, todos eram mulheres. Antes não era assim. Mas esse não é um fato novo em relação ao magistério. No século XX, o número de mulheres, atuantes no magistério, havia crescido tanto que, no início da década de 1930, a maioria dos professores era do gênero feminino. O Censo Demográfico de 1920 apontou que o ensino primário no Brasil tinha percentual de 72,5% de mulheres entre os professores e sem distinção de graus, ou seja, no total de professores, de um modo geral, esse índice era de 65%

¹² A sigla PAEE, utilizada na composição do alfanumérico referente aos participantes significa Professor de AEE.

(BEISIEGEL, 1964). Dados do Censo escolar de 2020 mostram que no ensino fundamental I e II as mulheres representam, respectivamente, 88% e 67% dos docentes.

Destacamos que o processo de feminização do magistério, no Brasil, desencadeou-se no final do século XIX, período marcado por ensejo do progresso social, em que se apostou na educação como principal promotora de modernização do país, como destaca Nóvoa (1989). Nesse contexto, a necessidade de expansão do ensino, eclodiu em crescente presença feminina no trabalho docente, gerando alterações nas relações econômicas e patriarcais, abrindo espaço para o protagonismo das mulheres no mercado de trabalho e nas questões econômicas, enfim conquistas importantes que se refletem até os dias atuais.

Quadro 2 – Dados da população participante quanto à faixa etária

Faixa etária/idade	Quantidade de Participantes	Percentual %
Até 25 anos	0	0%
26 - 35 anos	04	67%
36 - 50 anos	02	33%
Mais de 50 anos	0	0

Fonte: Autora/dados da pesquisa

Sabemos que a partir dos 26 anos aos 50 anos de idade a maioria das pessoas já tem vivido muitas experiências individuais e coletivas advindas da sua inserção no meio social, cultural e histórico. Como ressalta Vigotski (1988) o desenvolvimento do ser humano se dá nas suas relações com o mundo e com outros sujeitos. Nesse sentido, ao enviar o questionário com as perguntas referentes ao objeto dessa pesquisa, o fizemos com a expectativa de coletar percepções, pensamentos, opiniões e significados que serão de grande importância para maior abrangência e aprofundamento dos fenômenos que seriam estudados e para maior compreensão de como ocorre a identificação o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD nas escolas pesquisadas.

Quadro 3 – Dados da população participante quanto ao tempo de atuação na docência e no AEE

Participante	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação como professor de AEE
ACPAEE1	Há mais de 10 anos	Há mais de 10 anos
ACPAEE2	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos
ACPAEE3	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos
ACPAEE4	De 5 a 10 anos	De 1 a 5 anos
ACPAEE5	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos
ACPAEE6	De 5 a 10 anos	De 1 a 5 anos

Fonte: Autora/dados da pesquisa

Ainda concernente a caracterização das participantes, o quadro acima, nos mostra que apenas duas (02) professoras estão atuando com tempo inferior há cinco anos na docência. Quanto às demais, três (03) delas estão na faixa de cinco (05) à dez (10) anos de trabalho como docentes e uma (01) delas já atua como professora há mais de dez (10) anos.

Huberman (2000) explica que os professores passam por momentos diversos em sua carreira profissional. Ele dividiu esses momentos em quatro fases distintas onde revelam diferentes sensações a cada experiência vivida, sendo: entrada na carreira (1-3 anos de carreira), fase de estabilização (4-6 anos), fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos), momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações (25-35 anos).

Se analisarmos as participantes de acordo com essas fases, podemos dizer que duas (02) delas (ACPAEE3 e ACPAEE5), o que significa um percentual de 67%, estão situadas entre a primeira e a segunda fase, ou seja, estão vivendo na transição entre a fase de sobrevivência, descoberta e exploração (confronto de seus ideias com a realidade) e a fase de estabilização, de consolidação, que envolve o crescimento da segurança e a afirmação de sua competência profissional. As participantes ACPAEE2, ACPAEE4 e ACPAEE6, se classificariam na segunda fase, onde o professor se sente mais consolidado pedagogicamente, portanto mais voltado para o compromisso com a realização do trabalho, com maior grau de independência, liberdade e capacidade de realização de um trabalho mais voltado para os objetivos traçados (HUBERMAN, 2000).

A participante ACPAEE1, mais experiente entre as participantes, pois atua há mais de 10 anos na docência, poderia ser classificada, segundo Huberman (2000) como a profissional que está na fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos), uma fase de experimentação, de motivação e busca de desafios. Desse modo esperamos respostas vindas de pessoas que vivenciam diferentes fases na docência, com experiências, impressões e conclusões diversificadas do cotidiano escolar.

Verificamos, também o tempo em que atuam diretamente como professores de AEE. Nesse caso, quatro (04) participantes se incluíram na faixa de 1 a 5 anos, uma (01) de 5 a 10 anos e uma (01) há mais de 10 anos. A maioria tem o mesmo tempo de atuação tanto em sala comum, como em sala de AEE.

Quadro 4 – Dados da população participante quanto ao vínculo trabalhista e nível de escolaridade, exigido para o exercício da função

Vínculo Trabalhista	Quantidade/ Percentual %	Nível de escolaridade exigido para o exercício da função	Quantidade/ Percentual %
Efetivo	0/ 0%	Ens. Médio - Magistério	0/ 0%
Integrado	00/ 0%	Ens. Médio - outros cursos	0/ 0%
Contrário Provisório	06/ 100%	Ens. Superior - Pedagogia	3/50%
CLT	00/ 0%	Ens. Superior – outros cursos	3/50%
Outros	00/ 0%	-	-

Fonte: Autora/dados da pesquisa

Um dado que se destacou no quadro acima foi que 100% das professoras participantes da pesquisa são de contrato provisório, até mesmo a que já atua na profissão há mais de 10 anos. De todas elas, foi exigido nível superior para o exercício da função, sendo que três (03) delas, 50%, a graduação exigida para contratação foi Pedagogia e as outras três (03), 50%, somente necessitavam ter curso superior, sem exigência específica de curso. O fato de todos serem provisórios desperta uma reflexão que nos remete a questão da rotatividade, que acontece a cada dois anos (que é geralmente o prazo de duração dos contratos provisórios), dado que pode influenciar tanto em relação ao não aprofundamento na experiência, como no conhecimento adquirido nas formações, visto que alguns participam da formação continuada e depois de dois anos, saem para a entrada de outros que, às vezes, nunca tiveram formação continuada na área.

Quadro 5 – Dados da população participante quanto à formação

Participante	Graduação	Tempo de Formada Graduação (Inicial)	Outra Graduação	Tipo de Instituição	Modalidade do Curso	Especialização
ACPAEE1	Letras Vernáculo	De 11 a 20 anos	-	Pública Federal	Presencial	Educação Inclusiva
ACPAEE2	Pedagogia	De 4 a 10 anos	-	Particular	À distância	AEE
ACPAEE3	Pedagogia	De 4 a 10 anos	História	particular	À distância	AEE
ACPAEE4	Letras Inglês	De 4 a 10 anos	-	Pública Federal	Presencial	AEE
ACPAEE	Pedagogia	De 4 a 10 anos	-	Pública Estadual	Presencial	Educação Inclusiva
ACPAEE6	História	De 4 a 10 anos	Matemática	Particular	À distância	História e cultura afro-brasileira e africana.

Fonte: Autora/dados da pesquisa

Um fator importante a destacar é que somente uma (01) das participantes concluiu sua graduação inicial há mais de 10 anos, o que leva a crer que as demais provavelmente tiveram, incluído no currículo da sua formação inicial, orientações para um exercício docente embasado em conhecimento sobre a educação especial inclusiva, visto que a partir de 2002 a resolução CNE/CP nº 1/2002, recomendava que as instituições superiores deviam prever isso em sua organização curricular. Quanto às formações continuadas, todas afirmaram que as únicas formações da área, a que têm acesso, são as do NAAH/S.

Quadro 6 – Dados da população pesquisada quanto à participação em formações e a utilização dos conhecimentos adquiridos no planejamento das aulas

Participante	Frequência com que participa das formações do NAAH/S	Utiliza os conhecimentos adquiridos na formação continuada no planejamento das aulas
ACPAAEE1	Sempre que a rede estadual oferece	Sempre
ACPAAEE2	Sempre que a rede estadual oferece	Sempre
ACPAAEE3	Sempre que a rede estadual oferece	Sempre
ACPAAEE4	Sempre que a rede estadual oferece	Sempre
ACPAAEE5	Sempre que a rede estadual oferece	Sempre
ACPAAEE6	Sempre que a rede estadual oferece	Sempre

Fonte: Autora/dados da pesquisa

Finalmente, ainda a respeito da caracterização das participantes, vimos que 100% das professoras afirmam sempre participar das formações oferecidas pela rede estadual, desenvolvidas pelo NAAH/S de Cruzeiro do Sul, e que sempre utilizam os conhecimentos adquiridos na formação continuada quando planejam suas aulas. Desse modo, concluímos que 100% das entrevistadas devem ter conhecimento da temática.

1.5 Tratamento e Análise de Dados

O tratamento e a análise dos dados recolhidos foi feito, como já mencionado, de acordo com a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2011, p. 52) com “representação condensada da informação, para consulta e armazenamento”, utilizando seus métodos de organização e análise que englobam três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, após a seleção do corpus de análise, foram realizadas as **leituras flutuantes** do material. Conforme Bardin (2011), para organizar o que será utilizado nas próximas leituras, se tem o primeiro contato com os textos e documentos sem maiores preocupações técnicas, mas com liberdade, deixando fluir as compreensões, tentando identificar as ideias principais e buscando organizar o pensamento sobre o assunto lido.

Para isso, o pesquisador se baseia nos seus conhecimentos teóricos obtidos a partir da revisão da literatura realizada, primeiramente, dando lugar a sensibilidade entrelaçada a sua experiência, que acumulou em seu percurso profissional, vendo suas diferenças e similaridades, extraíndo delas novas ideias, organizando as mensagens a partir de elementos separados, mas relacionados aos objetivos propostos.

No caso dessa pesquisa, os principais aspectos que se pretende analisar em relação ao assunto são: *conceitos e conhecimentos basilares para realizar a identificação dos alunos com AH/SD; os instrumentos utilizados na identificação e sua eficácia; o perfil dos profissionais que devem trabalhar com esse público, e o que envolve o AEE desses alunos; as alternativas existentes e as metodologias necessárias a um atendimento eficaz; o que fazer para garantir, além do AEE, o ensino inclusivo do aluno com AH/SD na sala regular* e outros aspectos, como os critérios definidos por Bardin (2011) que também fazem parte dessa primeira fase da análise.

Os critérios de Bardin (2011), a que nos referimos são **a regra da exaustividade**, que trata-se das muitas idas e voltas nas leituras das respostas dos participantes da pesquisa; **a formulação das questões e dos objetivos**, que foram estabelecidos a partir das questões norteadoras deste estudo e que serão entrelaçadas na análise que será fundamentada no pensamento dos autores que fazem parte do referencial da pesquisa realizada, de tal forma que nos leve a alcançar os objetivos propostos; **a preparação do material**, que compreende as informações extraídas das leituras dos documentos, dos livros, das anotações e registros das pesquisas realizadas para o aprofundamento do assunto que se fizeram relevantes, sobretudo das respostas dos enunciados/questionários feito com os participantes envolvidos na pesquisa, a fim de compreender a problemática investigada.

Em segundo lugar, foi realizado **estudo mais detalhado do material** organizado no primeiro momento, que foi explorado. Nesse ponto já se pode fazer uma relação mais aprofundada dos objetivos do trabalho com os referenciais, lidos no primeiro momento. Para Bardin (2011) é importante o momento de **categorização dos dados**, a realização de uma **classificação dos elementos** que constituem a pesquisa. Mas as categorias não precisam ser definitivas, pois, posteriormente, podem ser alteradas. Neste sentido, ressalto que serão estabelecidas *a posteriori*, considerando ser esta uma das formas de categorização apresentadas por Franco (2005). Segundo a autora “As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. [...]” (FRANCO, 2005, p. 60) e a partir disso, se definirá a **unidade de registro** a ser adotada e

mediante esta, será feito o agrupamento temático, em decorrência das temáticas extraídas das respostas dos questionários, que implicarão nos resultados dessa investigação.

Vale destacar que a unidade de registro empregada nesta análise foi **a temática**, que Bardin (2011, p. 134, grifo do autor) define como “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo, considerando unidade de base, visando a categorização. [...]. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo o ‘tema’, [...]” que nada mais é que “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. [...]”. (BARDIN 2011, p. 135).

O processo de formação das categorias foi um exercício mental meticuloso, baseado na seleção do material e nas diversas leituras. Após as leituras flutuantes dos dados coletados e da exploração sistemática, foi possível começar a vislumbrar as categorias e os temas iniciais, que foram levantados a partir das respostas das participantes aos questionários. Os primeiras temas gerados, desse primeiro exercício de análise dos dados, foram:

Quadro 7 – Temas Iniciais

TEMAS	
1. Os conceitos de AH/SD.	6. Participantes do processo de identificação.
2. Áreas de Inteligências.	7. Duração do processo de Identificação.
3. Identificação das PAH/SD.	8. As práticas pedagógicas da inclusão
4. Instrumentos de identificação.	9. Importância do planejamento do AEE.
5. Organização do processo de identificação.	5. A formação continuada do professor.

Fonte: Autora/dados da pesquisa

A partir do agrupamento dos primeiros temas foram geradas as categorias com a utilização do critério semântico na aglutinação de outros temas. Desta forma, pode-se recortar trechos, fragmentos, frases e/ou ideias de enunciados onde consiste em informações que remeterão aos temas, finalmente escolhidos.

Após a análise em questão, estabeleceram-se 02 categorias e 06 temas contemplados por elas, através das respostas dos questionários, agrupados no quadro a seguir:

Quadro 8 - Agrupamento Temático das Categorias

CATEGORIAS	TEMAS
1. O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E O AEE DO ALUNO COM AH/SD.	1. Conceitos e conhecimentos teóricos básicos que o professor precisa ter para a identificação dos alunos com AH/SD 2. As etapas e os procedimentos necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD. 3. Planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas

	utilizadas para a identificação do aluno com AH/SD. 4. Alternativas de atendimento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado.
2. COMPONENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO INCLUSIVO DO ALUNO COM AH/SD.	5. A organização do ensino do aluno com AH/SD; 6. O desafio do novo paradigma da inclusão escolar.

Fonte: Autora/dados da pesquisa

A **terceira e última fase**, diz respeito a **tratamento dos resultados**, que será desenvolvida na terceira sessão dessa dissertação, intitulada **DIÁLOGOS E CONCLUSÕES**, colocando em relevo as informações obtidas com as análises realizadas. É uma fase meticulosa, onde foram explorados e discutidos os dados, interpretadas as suas significações, inferências do pesquisador, com vistas ao alcance dos objetivos propostos, a organização das conclusões e considerações finais da pesquisa.

2 AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, AO LONGO DA HISTÓRIA.

Esta seção tem como objetivo trazer o percurso histórico acerca das altas habilidades/superdotação partindo de uma visão macro para micro, nos contextos mundial, nacional e local, a fim de trazer elucidações sobre os avanços e as dificuldades no ensino das PAH/SD, as relações históricas, sociais e educacionais inerentes ao tema estudado e outros aspectos necessários a uma compreensão mais aprofundada do que envolve o objeto de estudo. Neste sentido, desenvolvemos três subseções como seguem.

2.1.1 AH/SD no mundo

Uma revisão da literatura voltada para a compreensão de como os indivíduos são valorizados ou considerados capazes para atuar nas diferentes esferas das sociedades, desde a antiguidade até os dias atuais, tornou perceptível que cada sociedade, nas diferentes épocas, estabelece critérios para a definição de padrões. Desse modo estabelecem padrões de qualidade de produtos, padrões de conduta, como também padrões referentes aos indivíduos em relação à atividades desenvolvidas.

Quando se trata da valorização dos indivíduos e seus potenciais para atuar nos vários âmbitos das sociedades, nota-se que em algumas **a potencialidade humana para o trabalho (físico e intelectual)**, se constitui como critério determinante para definir o padrão dos indivíduos considerados aptos para exercer determinados tipos de tarefas nas diferentes esferas da sociedade em que vivem. Desse modo, se uma pessoa apresenta condições de contribuir para a produção da vida e da sobrevivência do grupo em que está inserida ela é considerada “normal”, do contrário, é tida como “deficiente”.

Do mesmo modo, as pessoas que se destacavam por suas habilidades superiores, que hoje são denominadas como pessoas com altas habilidades/superdotação, visto que se diferenciavam dos padrões sociais vigentes de cada época, eram tratadas de acordo com as conveniências de produção e desenvolvimento valorizadas em cada sociedade. Assim, o fator determinante dos rótulos dados a cada sujeito, estava atrelado a uma conjuntura social, marcada pelo momento histórico que indicava o que seria importante para sua sociedade, para o contexto social de cada período histórico.

A História da Educação Especial, quando se refere às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, traz um percurso histórico similar ao das pessoas com deficiência, que começou com a segregação, caracterizada, inicialmente, no século VI, a.C., na cidade de Esparta (PÉREZ, 2004).

Os primeiros registros da educação de superdotados são encontrados, na Antiguidade Clássica, ou seja, antes da Era Cristã. Segundo Gama (2006) na Grécia e Roma antigas, havia tratamento especial àqueles com algum tipo de capacidade considerada superior a apresentada pela sociedade em geral. Os indivíduos que apresentavam capacidade acima da média da população, seja no aspecto físico ou em algumas áreas do conhecimento consideradas importantes para a sociedade, eram prestigiados e destacados para serem educados em artes e em procedimentos bélicos. Em caso de responderem positivamente aos treinamentos recebidos, confirmando habilidades bélicas, eram incluídos em treinamentos específicos para se tornarem guerreiros cada vez mais potentes.

Nesse cenário encontramos Platão oferecendo educação gratuita para rapazes e moças que se destacavam em habilidades intelectuais e/ou em desempenho físico, independente da classe à qual pertenciam, enfatizando a importância da ginástica para o corpo e da música para a alma. Sua preocupação pedagógica era com o desenvolvimento das potencialidades do ser, razão pela qual destacava a importância dos conhecimentos linguísticos (oratória), matemáticos e filosóficos (ALENCAR, 2001).

No lado oriental do Globo vamos encontrar a China, que há mais de 2.000 anos a.C., apresenta postura semelhante à da Grécia, valorizando crianças e jovens tidos como talentosos. Nesta cultura, era considerado imprescindível uma educação capaz de favorecer o desenvolvimento dessas pessoas, voltada para o fortalecimento de suas habilidades (ALENCAR, 2001).

No Japão, desde o século XVII, as crianças das classes mais abastadas recebiam educação especial e, ainda hoje, o Japão está entre os países que destinam atendimento específico a pessoas que apresentam características de superdotação, o que ocorre, também no Canadá, Estados Unidos, Filipinas, Coreia, Taiwan, Israel, dentre outros (GAMA, 2006).

Segundo Gama (2006), no mundo ocidental, tanto o Renascimento (séculos XIV a XVII) como a Reforma Protestante (século XVI) trouxeram impactos significativos, avanços que permearam os âmbitos cultural, econômico, religioso, político e outros fatores que impulsionaram o desenvolvimento intelectual. Pérez (2004) considera que o Renascimento europeu produziu muitas pessoas com AH/SD, principalmente nas áreas de literatura,

arquitetura e nas artes, onde os superdotados criativos eram valorizados e recompensados com riquezas e honrarias por alguns governantes.

Mas foi nos séculos XIX e XX que se realizaram dois marcos significativos nas pesquisas referentes às habilidades intelectuais, que foram os estudos sobre inteligência, realizados por Francis Galton (1869), da Grã-Bretanha e os feitos por francês Alfred Binet (1905). Francis Galton, primo de Charles Darwin, em seus estudos, concluiu que a inteligência era fator hereditário e desenvolveu a primeira pesquisa sobre testes de inteligência. Galton acreditava que a inteligência era medida a partir das capacidades psicofísicas. Ele acreditava que o nível intelectual de uma pessoa era medido de acordo com a sua capacidade de coordenação motora e de discriminação sensorial. Os testes de inteligência de Galton se constituíram como uma das primeiras formas para identificação de pessoas superdotadas. Contudo esses ainda não eram os que ficaram conhecidos como testes de QI (Quociente de Inteligência) (GAMA, 2006).

O segundo marco, refere-se aos testes de QI que foram inspirados em um exame criado por Alfred Binet¹³.

Nos Estados Unidos a atenção às altas habilidades se deu lentamente e somente no século XIX, quando foi adotada a primeira medida pedagógica em relação aos alunos superdotados, como ressalta Cupertino (2008), em 1862 foi permitido que os alunos que apresentavam potencial superior fossem contemplados com aceleração da aprendizagem. No século XX, os Estados Unidos começaram a investir mais nas pessoas altamente habilidosas, impulsionados pelas necessidades provenientes da Guerra Fria. De 1925 a 1959 Louis Terman, da Universidade de Stanford, iniciou testes de QI (Quociente Intelectual) utilizando o teste *Stanford-Binet*, e *Leta Hollingworth*, da Universidade de Columbia.

Do final da década de 1960 para o início dos anos 1970, dois importantes acontecimentos contribuíram para a culminância da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação nos Estados Unidos: o lançamento do *Sputnik* ocorrido no ano de 1957, realizado pela Rússia e o Relatório *Marland* em 1972. O primeiro é entendido pelos americanos como uma derrota na corrida espacial, fato que move a atenção do poder americano para as PAH/SD, no intuito de “suprir as fileiras de cientistas, matemáticos, físicos

¹³ No ano de 1904, o governo da França, no intuito de evitar o fracasso escolar das crianças francesas, solicitou a Binet a criação de um instrumento que testasse as habilidades de lógica e as verbais. Desse instrumento se originou o primeiro teste de Coeficiente Intelectual (QI), denominado *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Escala de Inteligência Standford-Binet), desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Standford, Califórnia. (GAMA, 2006). Os testes de QI tiveram suas contribuições nos estudos acerca da inteligência, e serviram, por muito tempo, como o principal método para identificação de pessoas superdotadas, mas também foram alvo de muitas críticas, devido seu caráter classificatório (ALENCAR; FLEITH, 2001).

e pesquisadores que assegurariam a supremacia do norte.” (PÉREZ, 2004, p. 28). O segundo, foi uma proposição do Congresso norte-americano, que visava uma análise situacional das crianças com AH/SD naquele país (PÉREZ, 2004).

O Relatório *Marland* trouxe dados importantes sobre a situação das crianças americanas superdotadas como: grande quantidade de alunos com AH/SD existentes no país, mas somente uma pequena quantidade recebendo atendimento educacional; a escassez de recursos destinados ao atendimento dos alunos com AH/SD; dificuldades na identificação desses alunos; falta de empatia dos professores, gestores, psicólogos, orientadores, falta de serviços de atendimento efetivo e outros problemas que dificultavam a realização de um atendimento educacional eficaz no sentido de desenvolver o potencial desses alunos (PÉREZ e FREITAS, 2014).

Segundo Pérez (2004, p. 29), “é nesse contexto que [...] Renzulli começa suas incursões na área das Altas Habilidades/Superdotação e, em 1978, publica sua Concepção da Superdotação dos Três Anéis[...]”. Sobre os estudos de Renzulli, tratamos na **terceira subseção**, intitulada **DUAS TEORIAS IMPORTANTES PARA MELHOR COMPREENSÃO DE AH/SD**, no primeiro tópico intitulado: **A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978)**.

Pode-se perceber, analisando o pano de fundo desses acontecimentos, que a atenção diferenciada aos alunos não tinha como foco as necessidades de desenvolvimento educacional do indivíduo. Tudo era movido por interesses políticos, tanto que as ações voltadas para a identificação de superdotados, através dos testes supracitados, se intensificaram no período da Guerra Fria, quando norte-americanos e soviéticos disputavam poder em todos os campos, principalmente na área da tecnologia, na construção de armas e no desenvolvimento de mísseis para a exploração espacial, conhecida como corrida espacial ocorrida de 1957 a 1975.

A referente constatação também fica evidente em 1960, período da corrida espacial, já mencionado, onde percebe-se que a prioridade eram os interesses da nação, não da pessoa com AH/SD. Como naquele momento o ideal da nação era a igualdade de oportunidade de educação para todos, os EUA se depararam com um dilema que foi a dificuldade de conciliar dois valores igualmente importantes: equidade e excelência nos serviços educacionais. Essa dificuldade fez com que os esforços voltados para os superdotados fossem reduzidos, visto que a Educação Especial voltada para os talentosos foi apontada por algumas pessoas, da época, como elitista e discriminatória (CUPERTINO, 2008).

No percurso histórico de AH/SD é possível encontrar outras situações em que os Estados Unidos buscaram desenvolver ações voltadas à educação dos superdotados. Em Pérez

(2004), constatamos que em 1901 eles criaram a primeira escola especial para superdotados, em Worcester e as primeiras classes especiais para o referido público começaram a existir em “[...] Los Angeles e Cincinnati (1916), Urbana, Illinois (1919) e Manhattan, New York e Cleveland, Ohio, em 1922.” (PÉREZ, 2004, p. 26).

Ainda hoje, criação de escolas e classes especiais é considerada pelos estudiosos da Educação Especial Inclusiva como uma estratégia de atendimento segregada. Apesar disso muitos países desenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos, ainda adotam essa prática atualmente (PÉREZ, 2004).

No Canadá, o primeiro programa para os considerados estudantes mais capazes foi desenvolvido somente no ano de 1936.

Na Coreia, no período de 1970, os alunos reconhecidos como mais capazes podiam ser atendidos nas chamadas “escolas especiais no Ensino Médio”, onde eram estimulados através de “competições de matemática e ciências” e pelos “programas de enriquecimento curricular.” (GAMA, 2006).

Além dos estudos de Galton (1869), Binet (1905), Terman (1925 a 1959), do Relatório *Marland*, dos estudos de Renzulli (1978) e outros, novos estudos foram surgindo, como a Teoria Triárquica de Inteligência, desenvolvida pelo psicólogo Robert Sternberg em 1982. Tecendo críticas aos testes de QI, defendia que o conceito de inteligência ia além do que podiam constatar esses testes. Sternberg considerava a inteligência como um processo que se desenvolvia a partir da experiência, não como mera erudição ou habilidade acadêmica comprovada em testes, mas um constructo mental, como na visão de Simonetti em 2010 que considera ser a inteligência, algo que evolui no ambiente e se evidencia quando o indivíduo demonstra uma capacidade mais ampliada e profunda de compreender o mundo, o meio que o cerca, de estar sempre atualizado e tanto planeja, como realiza seus feitos de forma significativa (SIMONETTI, 2010).

Cabe ressaltar que a inteligência se constitui como aspecto central, de Altas Habilidades/Superdotação e que, por muito tempo, os Testes de Inteligência permaneceram como umas das principais referências quando se tratava desse tema. Havia, inclusive, a crença de que o Q.I. permanecia estável ao longo da vida. Mas, os novos estudos aboliram o caráter estático colocado sobre esse assunto e a inteligência passou a ser entendida de múltiplas formas. “A idéia de que existem distintos tipos de inteligência passou a ser enfatizada [...]” (ALENCAR, 2007, p. 19). Esse fator serviu também para ampliar o conceito de AH/SD, visto que o conceito de superdotação, sempre esteve intimamente ligado à definição de inteligência, ou seja, a partir do momento em que se concebe a inteligência com

múltiplas facetas, entende-se AH/SD para além das capacidades acadêmicas ou intelectuais e considera-se as demais áreas de conhecimento.

2.1.2 AH/SD No Brasil

As ações voltadas para os mais capazes, no Brasil, sofreram influências dos acontecimentos históricos e mundiais e, de acordo com Cupertino (2008), até hoje a dificuldade de conciliar equidade e excelência permeia a educação dos superdotados. Uma das primeiras iniciativas registradas no Brasil inerentes ao atendimento dos superdotados, foi realizada por Ulisses Pernambuco que, autorizado pelo governo do Estado de Pernambuco, criou, em 1925, a primeira escola para crianças excepcionais do país (ANDRADE, 2009).

No entanto, desde 1924, Ulisses Pernambuco já desenvolvia em Recife um atendimento voltado ao superdotado. Fundador do primeiro Instituto de Psicologia do Brasil, situado em Recife, o psiquiatra pernambucano, foi um dos pioneiros no trabalho com AH/SD. No período de 1929 a 1931, realizava aplicações de vários testes naquele instituto, encontrando no Estado de Pernambuco 10% de superdotados entre a população, “[...] tratando de sua identificação por meio de um teste usado pelo exército americano na 1ª Guerra Mundial, encontrando, por meio dele, dez por cento de superdotados.” (CUPERTINO, 2008, p. 12).

Outra iniciativa voltada para os superdotados no Brasil, foi realizada por Helena Antipoff (1882-1974). Na década de 1930, essa educadora e psicóloga russa administrava a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, para as crianças “infranormais”, ou seja, consideradas fracas e desajustadas. Mas nesse período já começava “a aparecer no consultório da Sociedade Pestalozzi um novo gênero de clientes: crianças “bem dotadas” (GUENTHER, 2011, p. 5).

Pérez (2004) e Alencar (2007) fazem alusão ao importante trabalho de Helena Antipoff, destacando que ela veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais e, em 1930, de forma precursora, fazia publicações sobre essa temática. Ela dedicava atenção especial aos “excepcionais”, termo que ela usava quando se referia tanto às crianças com deficiência como às que apresentavam indícios de superdotação.

No Consultório Médico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, desde o ano de 1938, Helena Antipoff atendia e deixava registrado diagnóstico dos alunos, que apresentavam algum motivo pelo qual os pais, a escola ou mesmo os médicos da época,

julgassem necessário indicar um atendimento no referido consultório. Nesse mesmo ano, a educadora elaborou um relatório com agrupamento dos motivos que levaram as famílias a procurarem o atendimento no Consultório Pestalozzi, destacando que o local criado para atender as crianças “subnormais”, ou seja, os que apresentavam algum tipo de deficiência, iria servir, também, à infância supernormal, em relação a inteligência ou outras aptidões. Nesse registro contam 08 (oito) casos de pessoas que se destacaram por ter uma inteligência diferenciada em relação aos demais, os quais ela descrevia como um novo gênero de clientes: “crianças bem-dotadas”.

No quadro abaixo, temos um exemplo da forma como esses alunos eram distribuídos, nos registros de Antipoff (1992). Nesse caso, o relatório resultava do atendimento de 1.000 (mil) pessoas:

Quadro 9 – Agrupamento dos motivos que levaram as famílias a procurarem o atendimento com Antipoff na Sociedade de Pestalozzi:

Excepcionalidade	Quantidade atendida
Retardo Mental	246
Retardo Escolar	27
Enfraquecimento geral	140
Abandono Social	85
Nervosia	57
Gagueira	32
Outros defeitos	23
Surdo-mudez	56
Distúrbios de crescimento	41
Convulsões, vertigens	36
Incontinência de urina	26
Paresias e distúrbios motores	12
Sentidos (tato-visão)	3
Inteligência (supernormais)	8
Instrutores de atletismo	14

Fonte: A própria autora, com informações de Antipoff (1992).

Helena Antipoff julgava que somente escrever sobre algo, seria ficar limitado ao teorismo e por isso defendia que era de suma importância deixar para a população brasileira, experiências práticas que demonstrassem, de forma concreta, ações e iniciativas para melhoria da educação. Nesse sentido desenvolveu cursos e seminários com o objetivo de incutir ações que considerava construtivas e transformadoras de realidades. Desde o início da década de 30 (trinta), começou a empreender esforços no sentido de sensibilizar os governantes à respeito da necessidade de investir com mais afinco na aprendizagem, na instrução do homem do campo, a fim de que pudessem exercer sua cidadania, visto que a maior parte dos seus trabalhos educacionais eram realizados em granjas e fazendas da zona rural. (ANTIPOFF, 1992).

Os estudos de Antipoff (1992) em relação aos “bem-dotados”, resultaram em obras que foram publicadas desde 1930. Ela contribuiu significativamente à análise do desenvolvimento intelectual e psicossocial das crianças e adolescentes em idade escolar. Realizava seus diagnósticos a partir da observação de fatores ambientais e culturais. Tendo sido formada em Genebra, carregava consigo as influências recebidas de estudiosos de orientação interacionista. Com a perspectiva de que o ser humano tem capacidades inatas que podem ser aprimoradas ou prejudicadas de acordo com as influências do meio ambiente, ela promovia diversificadas atividades voltadas para as artes, mas com o objetivo de promover uma educação física e moral, para que os alunos servissem a pátria com sua inteligência e seus dons.

Em atividades práticas como: construção de ladrilhos e jarros, vasilhas e objetos para ornamentação feitos em cerâmica, desenho, pintura, modelagem, escultura, literatura, teatro, música e outras, Helena Antipoff constatava, pela qualidade dos produtos confeccionados, que alguns discentes demonstravam talento especial. Desse modo começou a realizar reuniões com grupos pequenos desses alunos, diagnosticados, a partir da manifestação das habilidades nas atividades propostas, visando apoiá-los, no desenvolvimento de atividades, voltadas para seus talentos.

Segundo Alencar (2007), em 1947, Helena Antipoff desenvolveu um programa para atender os alunos bem-dotados da zona rural e da periferia urbana, em Ibitaré, Minas Gerais. Essa ação teve início na Fazenda do Rosário, e atualmente o trabalho continua acontecendo sob a liderança do seu filho, professor Daniel Antipoff que, em 1992, reuniu publicações de Helena Antipoff como: **Primeiros Casos de Supernormais**, de 1938, **Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem-Dotado** em 1942 e **A Criança Bem-Dotada** de 1946.

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria uma Comissão para o estabelecimento de critérios para identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, que nessa época eram denominados superdotados (PÉREZ, 2004).

Mas, o que contemplou, inicialmente, em termos oficiais a importância do movimento em prol da inclusão foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5692/71. O Art. 9º da referida lei, prevê tratamento especializado para todos os alunos com necessidades especiais, inclusive para os alunos com AH/SD, devendo estar de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação. É determinada, também, a obrigatoriedade de Orientação Educacional, abrangendo aconselhamento vocacional, através de parceria entre os educadores, a família e a comunidade (BRASIL, 1971).

O fato de existir uma lei, como a supracitada, que assegura tratamento diferenciado aos alunos com necessidades especiais, dentre os quais incluem-se os superdotados, não deixa de ser importante, mas não se pode ignorar as dificuldades históricas, existentes no Brasil, em relação ao cumprimento dessas diretrizes, na prática. “Não podemos deixar de assinalar que as políticas públicas nacionais na área das altas habilidades/superdotação vêm se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações (DELOU, 2007, p. 27).

Vinte e cinco anos depois, foi promulgada a Lei nº 9.934/96 (LDB), que traz no capítulo V, inovações relevantes em relação ao tratamento aos alunos com AH/SD:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 17).

A nova LDB, apresenta no referente artigo, importantes inovações inerentes ao trabalho educacional para o aluno com AH/SD indicando, aparentemente, uma preocupação com o processo inclusivo de alunos com dificuldades de relacionamento na escola, quando assegura a adequação do currículo, dos procedimentos pedagógicos e dos recursos de acordo com suas necessidades específicas; terminalidade e aceleração, em situações que forem necessárias e a valorização de habilidades superiores, não somente na área intelectual, mas amplia, considerando as áreas artística e psicomotora. Esse artigo traz especificações para o

trabalho com a Educação Especial no Brasil, que contemplam tanto os alunos superdotados como as pessoas com deficiência.

É inegável que o governo brasileiro vem empreendendo esforços para que os alunos com AH/SD sejam contemplados com o Atendimento Educacional Especializado, nas salas de aula do ensino regular, ainda na educação básica. “Há que se reconhecer o esforço envidado no contexto federal para o cumprimento da Lei n.º 5692/1971 e o importante papel que o Ministério da Educação desempenha para garantir os direitos reafirmados na Lei n.º 9394/1996” (DELOU, 2007, p. 27).

Esse esforço contínuo do governo federal em melhorar a atenção aos alunos com AH/SD, fica explícito, também nas alterações feitas no artigo 59, da Lei n.º 9394/1996, com a promulgação da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que estabelece “diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2015).

Desse modo, fica regulamentada a responsabilidade do poder público de instituir cadastro nacional, incluindo todos os alunos matriculados na educação básica e na educação superior, identificados como PAH/SD, a fim de que sejam atendidos com políticas públicas que visem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Paulatinamente, as propostas para o atendimento dos alunos com AH/SD, vem ganhando mais espaço nas legislações, nas políticas públicas e até na sociedade civil organizada. Esses avanços são registrados na citação que se segue:

Observa-se, no cenário nacional e internacional, uma maior conscientização da necessidade de se investir em programas para alunos com potencial elevado, bem como disseminar informações relevantes a respeito de altas habilidades/superdotação e das condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão, com vistas a desmistificar noções falsas acerca deste fenômeno (FLEITH, 2007, p. 9).

Um exemplo que corrobora as afirmações dessa realidade abordada na citação acima, são iniciativas como a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), organização não governamental, fundada em 29 de março de 2003, em Brasília. O ConsBraSD “é uma sociedade civil, de fins não lucrativos e de duração indeterminada, concebido em 15 de novembro de 2002, em Lavras/MG, e fundado em 29 de março de 2003, em Brasília, Distrito Federal.” (BRASÍLIA, 2003)

.O referido conselho é integrado por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros, com o objetivo de disseminar o tema Altas Habilidades/Superdotação,

contribuindo para a defesa dos direitos das PAH/SD no Brasil. Delou (2007) destaca a importância do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBrasSD), que desde sua fundação vem se constituindo como parceira fundamental das organizações governamentais, agregando representantes dos âmbitos municipal, estadual e federal, que desenvolvem ações referentes ao trabalho com AH/SD, e representando a nível nacional e internacional o anseio dessas pessoas.

Outra ação importante, no sentido de fomentar o atendimento dos alunos com AH/SD, ocorreu em 2005, por parte da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação: a criação e implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2005). “Este projeto representa um avanço no que se refere à educação do aluno superdotado no país por se tratar de uma proposta implementada nacionalmente [...]” (FLEITH, 2007, p. 9). Segundo Documento Orientador de Criação dos NAAH/S (BRASIL, 2006) os referidos núcleos seriam criados com o seguinte objetivo:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2006, p. 15).

Nesse sentido, a partir de 2005, nos estados brasileiros iniciam-se as ações que visam implementar dos NAAH/S, suporte ao trabalho com AH/SD no ensino básico das escolas públicas, através da formação dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos, da realização de palestras e outros eventos que envolvam a família e a sociedade em geral, no intuito de conscientizar sobre a importância de que as PAH/SD sejam identificadas para que recebam atendimento adequado às suas necessidades.

Em 2008, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, onde recomenda às instituições de ensino do Brasil, que atentem para a necessidade de uma educação para todos, para a defesa dos direitos humanos e para a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, trouxe no seu escopo aspectos importantes, sobretudo porque parte do reconhecimento da necessidade de superação das inúmeras dificuldades encontradas nas escolas, para o ensino desses alunos, de que é preciso refletir sobre as práticas educacionais que ainda promovem a desigualdade, a

discriminação e empreender esforços para a eliminação de quaisquer barreiras que possam comprometer o acesso a uma educação de qualidade. Esse reconhecimento é fundamental para que o modelo da educação existente nas escolas seja repensado, para que hajam reflexões mais aprofundadas sobre as causas da exclusão escolar e se busque alternativas voltadas para a garantia de uma educação que atenda a todos os alunos, levando em conta as suas especificidades.

Nesse sentido, exige tanto mudança da estrutura oferecida dentro das escolas, que neste modelo propõe a criação de Salas de Recurso Multifuncionais nas escolas, como das relações e interações entre os atores da educação, que na perspectiva apresentada na referida política Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, recomenda a interação do professor da sala regular, com o professor de AEE, visto que a proposta defende a inserção dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns, das escolas regulares, mas com a garantia de Atendimento Educacional Especializado (que oferece atividades diferentes das que ocorrem na sala comum, e que não substituem a escolarização), articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, disponibilizando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, necessários à plena participação dos educandos.

Passados 14 (catorze) anos, desde a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cabe refletir até que ponto a prática cotidiana das escolas tem garantido a execução de ações que contemplam as proposições da política em questão e se estão causando impactos significativos na educação desses alunos, especialmente para a formação dos alunos com AH/SD, para as escolas em que estão inseridos e para a sociedade.

2.1.3 AH/SD no Acre e em Cruzeiro do Sul

Atualmente, já se constatam, em Decretos, Resoluções e Pareceres, que muitos estados e municípios, vem buscando avançar no sentido de regulamentar o atendimento aos alunos com AH/SD, em consonância com a LDBEN (DELOU, 2007).

Como foi iniciado o delineamento histórico de AH/SD do âmbito geral para o particular, antes de esboçar como se deu o percurso de AH/SD em Cruzeiro do Sul, serão trazidas breves informações sobre a história de AH/SD no estado do Acre.

De acordo com o Histórico do NAAH/S – Acre, constante no documento intitulado **Algumas informações sobre a Superdotação no Brasil e no Acre**, ACRE (2019), que se encontra arquivado na sede do NAAH/S – AC, em Rio Branco, fornecido pela coordenação

do referido núcleo, os trabalhos oficiais do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Acre, foram iniciados no ano de 2007, um ano após a criação do grupo técnico de implantação que foi formado em 2006, na sede da Secretaria de Estado de Educação - SEE, em Rio Branco. As ações foram direcionadas a partir do Documento Orientador do Ministério da Educação - MEC, que contém as orientações para a instituição dos NAAH/S em todos os Estados da Federação.

A partir de 2007, foram organizadas as equipes, por unidade: Unidade de Atendimento ao aluno, Unidade de Atendimento aos Professores e Unidade de Atendimento à Família, como instrui o documento orientador. No mesmo período a SEE locou um espaço para funcionar como sede estadual do NAAH/S, no bairro do Bosque, onde começaram a ser desenvolvidas ações no sentido de fomentar a temática Altas Habilidades/Superdotação nas instituições de ensino da Educação básica, com o objetivo de fornecer aos professores os instrumentos necessários a realização da identificação e do Atendimento Educacional Especializado, em interação com os professores da classe comum, a fim de que seja desenvolvido em sintonia com currículo da classe regular (ACRE, 2019).

Ainda no ano de 2007, foram oportunizados vários encontros no referido núcleo, envolvendo alunos e suas famílias, propiciando além do incentivo e apoio ao desenvolvimento de seus talentos, acompanhamento psicológico e convivência entre pares (ACRE, 2019).

Mesmo antes de estar oficialmente instituído, o NAAH/S – Acre vem conseguindo realizar várias atividades importantes para estimular o fomento de AH/SD. Os mais marcantes foram: a realização do Curso Alunos Dotados e Talentosos: Outra Face da Inclusão Escolar, ministrado pela Dr^a. Zenita Cunha Guenther, em maio de 2007 e o Seminário Sobre Altas Habilidades, com a presença das professoras especialistas na área de superdotação Susana Perez e Soraia Napoleão, que aconteceu em 2009, na capital. Ambas as palestrantes são reconhecidas como profissionais de referência na área. (ACRE, 2019).

O NAAH/S no estado do Acre foi instituído oficialmente através do Decreto Estadual nº 3.374 de 3 de fevereiro de 2012, com finalidade de promover política de educação inclusiva e o atendimento às necessidades especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação, no intuito de ser uma unidade de referência e apoio para todos os municípios do Acre, na promoção do identificação, do AEE e do acompanhamento do aluno com AH/SD, visando o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Nesse sentido começaram a oferecer formações para os profissionais, que iriam atender os alunos, aprofundando a temática e orientando apoio às escolas, para a identificar e atender esses alunos, estendendo, também, vagas para as pessoas da sociedade em geral que tivessem

interesse em conhecer melhor sobre o assunto para contribuir com a disseminação do tema na escola e na comunidade (ACRE, 2019).

Contudo, não houve um retorno positivo por parte da maioria dos municípios, no sentido de desenvolver o AEE, efetivamente. O município de Cruzeiro do Sul é o único, além da capital, em que se efetuou a estruturação do NAAH/S (ACRE, 2019).

O Documento Orientador dos NAAH/S, Brasil (2006), com informações basilares para a criação desses núcleos em todas as capitais dos estados brasileiros, colocava sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação a expansão do trabalho nos municípios (BRASIL, 2006).

No histórico do NAAH/S–Acre, constam, também algumas informações sobre as primeiras ações voltadas para as pessoas com AH/SD, no município de Cruzeiro do Sul, como a formação da primeira equipe do NAAH/S, polo de Cruzeiro do Sul, no ano de 2010, mas a criação, oficialmente, se deu através do Decreto nº 9.405 de 26 de Julho de 2018 (ACRE, 2018).

Ao referido núcleo, que está sob a gestão do Núcleo da SEE, coube a incumbência de oferecer formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica e pessoas da comunidade, sobre a temática AH/SD e apoia às escolas na identificação e no atendimento educacional especializado desses alunos, funcionando como pólo do Vale do Juruá, responsável por estender suporte, também, aos municípios adjacentes: Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Tarauacá, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Feijó e Jordão (ACRE, 2019).

Em Cruzeiro do Sul, a primeira formação em AH/SD, foi realizada em 2010, por uma equipe do NAAH/S estadual, sediada em Rio Branco. A partir desse momento é criada a primeira equipe do NAAH/S de Cruzeiro do Sul, composta por 03 (três) professoras, com o objetivo de fomentar conhecimentos a cerca das AH/SD e dar início às primeiras ações inerentes à identificação dos alunos. (ACRE, 2019).

As informações que se seguem, a respeito do desenvolvimento do trabalho com AH/SD, em Cruzeiro do Sul, são oriundas da minha experiência profissional diária, das leituras que fiz, dos documentos existentes na instituição, arquivados de 2010 em diante, como: Relatórios das reuniões realizadas pela equipe do NAAH/S (entre a própria equipe para planejamento das atividades), das reuniões com gestores e com professores (realizadas no NAAH/S) para discutir melhorias no trabalho com AH/SD nas escolas e das formações e outras atividades realizadas pelo NAAH/S; dos Planos de Curso e Sequências Didáticas, dos cursos de formação que são oferecidos, anualmente, na instituição, para os professores de AEE, professores da sala regular e pessoas da comunidade, interessadas; do Projeto

Pedagógico do NAAH/S (o qual coordenei a reformulação em 2019); do estudo das resoluções e pareceres publicados pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE), do Plano de Trabalho Anual da equipe do NAAH/S (o qual coordenei a elaboração), e dos projetos desenvolvidos pela equipe do NAAH/S de Cruzeiro do Sul, desde os primeiros anos até os dias atuais, os quais constam nos registros do NAAH/S através de relatórios, vídeos e fotografias.

O histórico do NAAH/S de Cruzeiro do Sul, contido no Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual se encontra nos arquivos da instituição, aponta que as ações voltadas para os alunos com AH/SD, neste município, iniciaram no ano de 2010, quando a equipe do NAAH/S de Rio Branco, capital do Acre, encabeçada pela coordenadora Geral, Brenda Nádylla Melo da Silva Souza, (*in memorian*) deslocou-se até Cruzeiro do Sul para oferecer a primeira formação em AH/SD, com carga horária de 40 horas, contemplando cerca de quarenta cursistas, entre profissionais da educação e pessoas da comunidade em geral (CRUZEIRO DO SUL, 2019a).

Dessa formação, no ano de 2010, foram selecionadas 03 (três) professoras para compor a primeira equipe de AH/SD de Cruzeiro do Sul, para atendimento nas escolas estaduais. O início desse trabalho aconteceu de forma restrita, devido à falta de estrutura física, pois para se cumprir o objetivo que foi criado os NAAH/S, precisariam de espaço para realizar atividades específicas com os alunos, como oficinas de desenhos, música, textos, teatros, jogos matemáticos e outros, de acordo com as áreas que os alunos se destacavam e precisavam de apoio para se desenvolver. Contudo não havia uma sala para a realização das atividades, porque a equipe trabalhava numa sala do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAPI) Said Filho, dividindo um espaço que era pequeno até para comportar a presença das equipes de profissionais de outras áreas da Educação Especial Inclusiva, que trabalhavam na mesma sala. (CRUZEIRO DO SUL, 2019a).

A referente situação, dificultava a ampliação das ações de atendimento e apoio aos alunos e familiares (conversas, oficinas de acordo com a área em que se destacam os alunos em processo de identificação) visto que o NAAH/S, segundo Documento Orientador dos NAAH/S (2006) deve ter espaços destinados e estruturados de acordo com as áreas a serem trabalhadas (artes – música, teatro e artes visuais, diversas como desenhos a lápis e desenhos digitais; jogos e recursos para matemática, etc.) para realizar encontros com os pais e atividades de apoio aos alunos de acordo com suas especificidades.

Além disso, o acervo físico contém uma quantidade muito pequena de livros (cerca de 10 obras) e não tem nenhum computador com acervo virtual, há falta de recursos de

tecnologia assistiva e poucos profissionais, alguns deles sem formação nas áreas específicas que devem ser trabalhadas, as quais estão relacionadas às Inteligências Múltiplas¹⁴.

Ainda segundo o histórico contido no Projeto Político Pedagógico do NAAH/S, Cruzeiro do Sul, 2019), no segundo semestre de 2011, acontece a primeira formação na área de AH/SD pela equipe local, destinada a aprofundar os conhecimentos dos profissionais da educação e instruir quanto à identificação ao Atendimento Educacional Especializado, através de estudos teóricos e também atividades práticas, que envolviam a aprendizagem prática de elaboração de estudos de caso, realização de diagnósticos, baseados em instrumentos de identificação, como os encontrados em Pérez e Freitas (2016) e Delou (2015). A procura pelo curso “Altas Habilidades/Superdotação: básico” foi tão grande que se fez necessário formar mais uma turma, ficando uma no turno da manhã e outra no turno da noite, contendo, cada uma, cerca de 35 (trinta e cinco) cursistas.

Logo que foi concluída a primeira formação, a equipe do NAAH/S iniciou junto às escolas, uma campanha pela identificação dos primeiros alunos com AH/SD em Cruzeiro do Sul. Essa campanha se deu através de visitas às escolas, conversando com gestores, coordenadores e professores de AEE, que já trabalhavam nas escolas, mas apenas atendendo alunos com deficiências, sobre a possibilidade de estarem recebendo palestras e oficinas sobre a temática AH/SD, sendo que as palestras teriam o objetivo de aprofundar o conhecimento dos profissionais das escolas, já referidos acima, sobre AH/SD, enfatizando a importância da identificação dos alunos a fim de receberem Atendimento Educacional Especializado. As oficinas seriam para instruir sobre o processo de identificação e seriam realizadas nas escolas que, recebendo a palestra, demonstrassem maior interesse em implementar, de imediato, um trabalho visando identificar alunos com AH/SD para iniciar, após o processo de identificação, as primeiras experiências de atendimento aos alunos identificados.

Em 2012 foram realizadas palestras e oficinas nas escolas, visando preparar os professores de AEE para identificação e atendimento aos alunos com AH/SD, bem como os professores das classes comuns para entendimento desses processos, a fim de que possam orientar suas práticas educativas voltadas para os Alunos com AH/SD no cotidiano das salas comuns. Nesse ano, foram identificados os primeiros 04 (quatro) alunos com AH/SD, em Cruzeiro do Sul, pelos professores de AEE, orientados pelos profissionais do NAAH/S. A

¹⁴ A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta Gardner (1994), que defende que todas as pessoas normais possuem capacidade para resolver problemas ou criar produtos em um ou mais ambientes culturais, em, pelo menos, oito áreas intelectuais diferentes. Ele considera que existem formas independentes de percepção, memória e aprendizado. Defende que a inteligência pode se manifestar em diferentes áreas e identificou, pelo menos, oito tipos de inteligência (GARDNER, 1994).

identificação foi feita a partir da realização de oficinas de arte, onde os alunos foram observados nas formas como agiam no momento das produções, se apresentavam características de AH/SD (sobre as características a subseção 2.4 no trabalho aborda mais detalhadamente) durante o processo de produções e a partir da análise dos produtos finais por eles confeccionados, durante o processo de produções e a partir da análise dos produtos finais por eles confeccionados. (CRUZEIRO DO SUL, 2019a).

Do ano de 2013 em diante, a equipe sofre alterações constantes no quadro de pessoal. Essa rotatividade é um dos fatores que tem dificultado a continuidade do trabalho, visto que a maior parte do quadro é composto por professores provisórios (CRUZEIRO DO SUL, 2019a).

Apesar das dificuldades, no ano de 2017 a equipe obteve um grande avanço na identificação de alunos com AH/SD, através da realização do projeto “Identificando Potenciais em Artes Visuais no município de Cruzeiro do Sul”, que envolveu a participação de todas as escolas estaduais de Cruzeiro do Sul, com 600 (seiscentos alunos) que se inscreveram para participar de um processo de produções artísticas que se desenvolveu em três fases: oficinas com profissionais locais, feitura das obras de artes em casa e exposição dos trabalhos em Mostra artística que culminou no Teatro Náuas em Cruzeiro do Sul.

Na primeira fase, os alunos participavam de oficinas sobre técnicas diversas de desenho e pintura, no auditório do NAPI de Cruzeiro do Sul, as quais foram oferecidas por artistas de Cruzeiro do Sul, que através de articulação da equipe do NAAH/S se tornaram parceiros do projeto. Na segunda fase, os alunos fizeram seus trabalhos artísticos em casa, registraram os momentos em que estavam produzindo, através de vídeo caseiro, feitos por eles próprios em parceria com colegas das suas escolas ou com o apoio dos familiares. Esses vídeos foram enviados para o NAAH/S, onde a equipe fez a seleção dos melhores trabalhos, com o apoio dos artistas da terra, que haviam realizado as oficinas. Os quadros selecionados foram expostos em mostra artística que tinha o nome do Projeto já referido, realizado no Teatro Náuas, de Cruzeiro do Sul, com a participação de 800 (oitocentas) pessoas, entre alunos, gestores de escolas, coordenadores, professores e pais ou responsáveis pelos alunos.

Esse evento serviu para que um número bastante expressivo de alunos fosse indicado para ser iniciado no processo de identificação. O processo de Identificação começa com a indicação, depois segue-se para um Estudo de Caso do aluno, prossegue com o desenvolvimento de atividades e metodologias específicas, onde o aluno possa manifestar seus talentos nas áreas envolvidas e finaliza-se com o Parecer Pedagógico, um documento final, elaborado pelo professor de AEE, o qual busca o apoio de profissionais das áreas

(através de parceria) em que os alunos estão sendo diagnosticados, nesse caso, Artes Visuais, para finalmente constatar se o aluno pode ser considerado uma pessoa com AH/SD. Nesse parecer pedagógico, deve constar um resumo das etapas que foram desenvolvidas no processo de identificação, descrevendo, também, os produtos e atividades desenvolvidas com o aluno, o que foi fundamental para que o aluno fosse, nesse parecer pedagógico, considerado como pessoa com AH/SD, ou não.

Sobre o processo de identificação, um dos fatores de grande importância, considerado pelos especialistas é a participação de uma equipe interdisciplinar¹⁵ para que, além da união dos diversos saberes nesse momento importante de análise, seja garantido um suporte aos alunos e suas famílias, como também do professor de AEE, que necessita sempre de orientações de profissionais que são dos campos em que o aluno apresenta AH/SD, visto que são várias as áreas em que os alunos podem se destacar com habilidades superiores, em relação aos seus pares. Dentre esses profissionais é fundamental o trabalho do psicólogo, que trabalha orientando os alunos e suas famílias a fim de que o equilíbrio seja buscado em todo o processo, tendo em vista que só a possibilidade de ser considerado como superdotado, pode trazer mudança de comportamento, tanto nos pais como nos alunos.

Neste sentido é fundamental que seja garantido um espaço de diálogo contínuo, com os alunos, familiares, profissionais da educação e outras pessoas que fazem parte do cotidiano do aluno inserido nesse processo, pois o diagnóstico requer a análise dos aspectos físicos, acadêmicos, afetivos, sociais, ou seja, das múltiplas dimensões que compreendem a formação do educando. Desse modo, é fator do qual não se pode prescindir no processo de identificação. Dada a importância desses aspectos, torna-se essencial verificar como vem ocorrendo esse processo nas escolas públicas, tendo em vista que não existe contratação de profissional da área da psicologia para atuar no Ensino Fundamental. A respeito do processo de identificação, as metodologias utilizadas e os fatores que precisam ser observados, estão expostos com mais detalhes no tópico 2.5 intitulado A identificação dos alunos com AH/SD, da segunda seção dessa dissertação.

Como foi mencionado anteriormente, em 2018 o Decreto nº 9405 de 26 de julho de 2018 (ACRE, 2018) cria o NAAH/S de Cruzeiro do Sul. Do trabalho de uma equipe, o NAAH/S passa a ser, oficialmente, um núcleo de referência nesta área, nas dependências do

¹⁵ Essa equipe deverá ser composta “[...] de preferência, com os profissionais das áreas de Educação, de Psicologia e outras envolvidas de forma direta ou indireta com a Educação Especial [...]” Guimarães e Ourofino (2007, p. 60).

NAPI, mas agora em sala própria. Essa foi uma grande conquista da equipe, visto que os NAAH/S foram previstos somente para Unidades de Federação, não para os municípios.

Em 2019 os profissionais do NAAH/S de Cruzeiro do Sul refletem sobre a importância de realizar um planejamento mais detalhado das atividades e trabalha na construção do **Projeto Político Pedagógico**, que havia sido iniciado no ano de 2018, mas não tinha sido concluído. O PPP foi finalizado, mas aguarda aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, portanto ainda não é um documento oficialmente reconhecido.

O NAAH/S de Cruzeiro do Sul, no ano de 2019, desenvolveu inúmeras ações, cumprindo as propostas que constam em seu Plano de Trabalho Anual (PTA). Foram realizadas várias palestras como: Altas Habilidades/Superdotação – Básico, para os funcionários do Centro de Referência de Inovações Educacionais (CRIE), em Cruzeiro do Sul; Altas Habilidades/Superdotação: Básico, para gestores, coordenadores das escolas e orientadores pedagógicos do NAPI, de Cruzeiro do Sul.

Além das atividades citadas, foram realizadas outras palestras e ações que não constavam no PTA, mas surgiram a partir de solicitações de instituições, como; palestras nas escolas que solicitaram; palestra em uma turma do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre, em Cruzeiro do Sul, com o título “Altas Habilidades/Superdotação: Inclusão dos alunos nas escolas públicas de Ensino Fundamental em Cruzeiro do Sul”, com o objetivo de disseminar a temática e conscientizar sobre a importância da identificação e da oferta do Atendimento Educacional Especializado dos alunos para um ensino de qualidade, baseado nas suas necessidades específicas.

Além disso, foram ampliadas as ofertas de cursos de formação, no NAAH/S, envolvendo escolas e comunidade em geral, chegando a certificar cerca de 200 pessoas. Esses cursos visavam preparar os professores para trabalhar com os alunos com AH/SD e conscientizar as pessoas da comunidade, que participavam, sob a importância de identificar esses alunos o quanto antes para receberem acompanhamento de acordo com suas potencialidades, também com o objetivo de incentivar as pessoas a indicar estudantes do seu convívio para o processo de identificação nas escolas, visto que a identificação só pode ser feita por educadores preparados para, mas a indicação para participar do processo pode partir de qualquer pessoa, que conhecer alguém que se destaque por seu talento em alguma área.

Os cursos oferecidos abordavam desde questões gerais, sobre AH/SD, à questões mais específicas inerentes ao processo de identificação e as várias modalidades e estratégias de atendimento ao aluno. Sobre as várias modalidades e estratégias, podem ser melhor

compreendidas na subseção 2. 6, O atendimento dos alunos com AH/SD, constante na segunda seção desse trabalho. Os cursos realizados foram: Altas Habilidades/Superdotação – básico, para profissionais da educação e comunidade (100 h/a), com 01 (uma) turma no turno vespertino e outra no noturno, envolvendo cerca de 70 (setenta) pessoas; Altas Habilidades/Superdotação: Processo de indicação e identificação (70 pessoas), com 80 h/a; Altas Habilidades/Superdotação: Enriquecimento Curricular, com 100 h/a, envolvendo cerca de 60 pessoas.

Outra atividade inovadora para a realidade cruzeirense foi a criação e o funcionamento do Coral Poliglota, em 2019, envolvendo alunos de diferentes escolas estaduais, com execuções musicais em latim, espanhol, italiano, inglês, português e no dialeto indígena Kulina. O coral envolveu alunos de duas escolas em Cruzeiro do Sul e foi criado pela coordenação do NAAH/S, por uma profissional que, de forma autodidata, tem aprendido várias canções em diferentes idiomas. Os alunos selecionados fizeram testes com essa profissional nas salas de recurso dessas escolas, e o pré-requisito para entrar no coral era talento musical e habilidade em pronúncia de idiomas, que eram comprovados através de execuções musicais por parte do candidato, que apresentasse boa afinação, ritmo, dicção e facilidade com a pronúncia de idiomas.

A formação do coral, abriu espaço para a manifestação das inteligências musical e linguística. Foram realizadas apresentações em vários eventos da cidade e foi fundamental para a indicação de mais 44 (quarenta e quatro) novos alunos para o processo de identificação em AH/SD na área musical.

Ainda no ano de 2019, foi elaborado o projeto *Super Talent Day* (Dia do Super Talento), previsto para ser realizado em 2020, mas que não se concretizou devido a vigente pandemia da Covid-19, em que o protocolo de segurança proibiu aglomerações. Sua proposta consiste em um grande Show de Talentos, onde os alunos teriam espaço para demonstrar suas habilidades nas áreas de Linguística, Musical, Matemática, Espacial, Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista e Existencialista. A base dessa proposta se encontra na Teoria das Múltiplas Inteligências, de Gardner (1999) e na Teoria dos Três Anéis, de Renzulli, (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007).

Além de todas as atividades supracitadas, ainda foi realizado em 09 de agosto de 2019, o I *Workshop* de Altas Habilidades/Superdotação em Cruzeiro do Sul, com apresentações culturais dos alunos de várias escolas e contando com a presença da renomada pesquisadora brasileira, professora Doutora Olzenir Ribeiro, ex-coordenadora do NAAH/S do Distrito Federal, que trouxe ricos conhecimentos sobre a temática e sua importância no meio escolar e

da sociedade como um todo, ministrando a palestra Altas habilidades/Superdotação: da identificação ao atendimento no contexto Escolar.

Esse evento teve a presença de representantes de vários segmentos da sociedade e atingiu um público de cerca de 900 (novecentas) pessoas. Dentre os participantes estavam as equipes gestoras e profissionais do AEE das escolas públicas estaduais e municipais, profissionais da saúde, alunos e seus familiares, acadêmicos da Universidade Federal do Acre (Ufac), do Instituto Federal de Educação do Acre (IFAC), das universidades particulares e outros órgãos públicos; os gestores e funcionários da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) de Cruzeiro do Sul, da Associação de Pais e Amigos dos Autistas (APAA), e grande representatividade dos artistas locais, o que pode ser constatado no site do NAPI de Cruzeiro do Sul, através de fotografias.

Outro projeto inovador realizado em 2019 foi o Desvendando Talentos, através do qual o NAAH/S ofereceu uma oficina de Artes Visuais envolvendo os alunos com AH/SD, já identificados e os que estão em processo de identificação nas Salas de Recurso das escolas da rede estadual. Nessa oficina os alunos aprenderam várias técnicas de desenho, com um profissional da área e encerraram as atividades expondo suas produções. O projeto teve um dia de duração. Dessa forma, os alunos almoçaram no NAPI e só retornaram para suas casas no final do dia. Mesmo sendo em um sábado, esse projeto teve ampla participação.

Atualmente a equipe do NAAH/S, em Cruzeiro do Sul - Acre, é composta por 05 (cinco) professoras, sendo: 03 (três) da equipe de formação e 02 (duas) da equipe de identificação. As últimas atuam de forma itinerante e são responsáveis diretas por dar suporte aos professores de AEE no processo de identificação e atendimento aos alunos de 24 (vinte e quatro) escolas urbanas e 25 (vinte e cinco) rurais, da rede estadual de Cruzeiro do Sul. Como o NAAH/S de Cruzeiro do Sul é um pólo para o Vale do Juruá, a equipe também se coloca a disposição dos outros municípios dessa região para dar formação ou auxiliar orientando os professores em relação ao processo de identificação de alunos, caso as instituições de ensino, ou mesmo os Núcleos da SEE desses municípios enviarem solicitação de apoio, através de ofício, ao NAAH/S.

Os NAAH/S foram criados para serem núcleos equipados com salas de recursos, preparadas para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação nas áreas específicas das inteligências em que são identificados, ou seja, música, linguagem, conhecimento lógico matemático, robótica, artes visuais etc., oportunizando aprendizado específico, com espaço também para apoio pedagógico aos professores, aos alunos e orientações para a família (BRASIL, 2006).

Apesar dos NAAH/S serem previstos apenas para as Unidades de Federação, no Estado do Acre a Secretaria de Estado de Educação criou um núcleo em Cruzeiro do Sul, mas que, infelizmente, não conta com a estrutura prevista no Documento Orientador (BRASIL, 2006), elaborado pelo Ministério de Educação (MEC), pois funciona apenas em uma sala, que fica localizada na sede do NAPI. O NAAH/S de Rio Branco atualmente funciona onde era o antigo Colégio Dom Bosco, com espaço suficiente e conta com uma excelente estrutura.

O ano de 2020 foi atípico, devido a pandemia da Covid-19. Por isso o trabalho do NAAH/S precisou ser adaptado ao novo normal. Neste sentido as atividades passaram a ser desenvolvidas de forma remota, por meio de reuniões com grupos de estudantes e professores através de aplicativos como o Zoom e o Google Meet. Nesse contexto foi desenvolvido o projeto denominado *QuarenDrawing* (junção do vocábulo quarentena com o vocábulo inglês *Drawing* – (Desenhando), para formar a expressão que pode ser traduzida como Desenhando na Quarentena.

Esse projeto culminou em um concurso de desenho destinado a todas as escolas estaduais, sendo necessário que o aluno pudesse dispor de computador ou celular e de acesso à internet. Os alunos fizeram seus desenhos, filmando as etapas de produção e enviando o resultado final através de foto, via aplicativo *WhatsApp*, os quais foram julgados pela equipe do NAAH/S, que contou com a parceria de comércios locais, que cederam prêmios, que foram entregues no NAAH/S aos alunos vencedores. O concurso teve a participação de alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da maioria das escolas estaduais de Cruzeiro do Sul. O concurso resultou em excelentes produções artísticas e algumas delas podem ser encontradas em alguns jornais¹⁶ locais, e no *blog*¹⁷ do NAAH/S e redes¹⁸ sociais de algumas escolas.

Diante do exposto, parece certo afirmar que o NAAH/S de Cruzeiro do Sul funciona como uma base de apoio ao desenvolvimento de um Atendimento Educacional Especializado que visa contribuir para o suporte do trabalho com AH/SD, incentivando atividades e projetos na escola e ainda propondo, fortalecendo e incentivando projetos extraescolares que venham enriquecer as atividades curriculares e cooperar para o pleno desenvolvimento das suas

¹⁶ <https://agencia.ac.gov.br/tag/concurso-quarendrawing-ii/>; <https://agencia.ac.gov.br/educacao-lanca-concurso-de-desenho-para-alunos-de-cruzeiro-do-sul/>;

¹⁷ <http://naahsacre.blogspot.com/2020/10/altas-habilidades-em-foco-entrevista.html?m=1>

¹⁸ <https://www.cmdp2czs.com.br/post/terceira-fase-do-concurso-de-desenho-quarendrawing>;

potencialidades (BRASIL, 2006). No entanto, como já mencionado, muitas são as dificuldades encontradas no dia a dia para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, de modo que ainda há muito a ser feito para alcançar muitos alunos que ainda podem se encontrar com seus talentos “escondidos”, necessitando de atendimento para que saiam dessa condição.

2.2 ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS E ESCLARECIMENTOS

2.2.1 Pessoas com altas habilidades/superdotação: por que sua inclusão educacional é necessária?

As bases legais brasileiras referentes à educação escolar inclusiva reconhecem a existência das PAH/SD nas escolas e trazem o conceito de alunos com AH/SD, baseado na concepção de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), e isso consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

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

Alunos com essas características que indicam AH/SD, se encontram matriculados nas escolas regulares, em classes comuns, e têm-se ciência de que possuem necessidades educacionais específicas as quais não podem ser supridas somente com o que é previsto no currículo comum. Sabemos que ao aluno com AH/SD, precisa ser ofertado o AEE. Por isso é essencial que as instituições escolares atentem para esses alunos sejam indicados aos processo identificação e seja matriculado na sala de AEE, para que sejam atendidos de acordo com as propostas voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constantes na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, garantem que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as

condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Desse modo, fica claro que os alunos com AH/SD, sendo parte do público alvo da educação especial, estando inseridos na rede regular de ensino, necessitam de atendimento adequado às suas necessidades educacionais específicas, o que requer, portanto que as escolas se organizem, buscando ampliar as suas ações referentes ao processo ensino aprendizagem de forma que esses alunos sejam atendidos, indiscriminadamente, de acordo com suas singularidades.

Segundo Alencar e Fleith (2001), uma ideia errada que passa pela maioria das pessoas a respeito de pessoas com altas habilidades/superdotação, é que elas, por terem habilidade acima da média em relação aos seus pares, não precisam de ajuda, pois conseguem aprender com muita facilidade. No entanto, o que se constata na literatura é que as PAH/SD também podem apresentar dificuldades no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, necessitam de orientação e apoio para serem bem-sucedidas no seu processo educacional. Segundo Fleith (2006) é essencial considerar que:

[...] podemos nos deparar com uma criança avançada do ponto de vista intelectual, mas imatura emocionalmente. O professor deve estar atento a essa possível falta de sincronia entre desenvolvimento intelectual e emocional ou físico. Por exemplo, uma criança superdotada pode apresentar leitura precoce, porém dificuldade em manipular um lápis, pois suas habilidades motoras não estão totalmente desenvolvidas (FLEITH, 2006, p. 17).

Por isso, é necessário entender quem é esse aluno, quais suas características e o que pode ser feito para auxiliá-lo no desenvolvimento pleno das suas potencialidades. Torna-se imprescindível atentar para as suas peculiaridades a fim de que medidas educativas adequadas sejam tomadas, para a complementação/suplementação curricular do aluno através de programas de enriquecimento, sistemas de agrupamento específico, ou sistema e intervenção na sala de aula regular que pode ser feito através de aceleração, quando for o caso ou de flexibilização do currículo da sala comum, de forma a atender as necessidades desses alunos. A respeito dessas referidas alternativas, são abordadas com mais detalhes na subseção 2.6, da segunda sessão dessa pesquisa, que trata do atendimento dos alunos com AH/SD.

Cupertino (2008) ressalta que o indivíduo superdotado, muitas vezes, tem dificuldade de exprimir com palavras o que sente internamente, necessitando das relações com o outro para se autoafirmar e definir suas necessidades. Dessa forma ele necessita, como os demais alunos, de uma boa relação na escola com seus educadores e com os demais colegas para que

sejam criadas as melhores condições possíveis para uma educação que contribua para seu desenvolvimento. Sabemos que o pensamento divergente, um dos ingredientes da criatividade, característica sempre presente nos alunos com AH/SD, é um fator que, às vezes, dificulta seus relacionamentos. Por isso o professor precisa ter sensibilidade para que esse aluno não se sinta desvalorizado durante as aulas (PÉREZ, 2004).

Desse modo, torna-se evidente o quanto é importante para o próprio indivíduo com AH/SD o conhecimento a respeito da temática por parte dos responsáveis pelo seu desenvolvimento educacional. É preciso que se ampliem os esforços para entender melhor esse aluno, sobre como eles aprendem, quais são suas maiores dificuldades e o que pode ser feito para contribuir para o seu sucesso.

Os alunos com AH/SD, portanto, precisam ser identificados para receber atendimento educacional especializado. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina em seu Art. 4º, Inciso III, que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino [...]. (BRASIL, 2013, p.1).

Como já foi mencionado, para o aluno com altas habilidades/superdotação essa educação deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2015). Isso significa que o currículo escolar deve ser enriquecido com atividades complementares ou suplementares para atendimento das necessidades específicas desses indivíduos, de modo a evitar que, mesmo estando matriculado em uma unidade de ensino, o discente possa correr o risco de ser ignorado, pois como enfatiza Mezzomo (2011, p. 178):

O aluno com Altas Habilidades/Superdotação está matriculado na escola, mas requer da mesma o respeito a sua especificidade e ainda, requer também, além de sua identidade reconhecida e respeitada, um ambiente rico em oportunidades [...] (MEZZOMO, 2011, p.178).

No Brasil e no mundo as discussões sobre a importância de uma educação escolar efetiva que garanta não somente acesso, permanência e participação dos educandos, vêm sendo ampliadas pela necessidade de uma educação escolar inclusiva, que garanta o direito de todos à educação de qualidade, o respeito e a valorização das diferenças de cada ser humano,

onde seja combatida toda espécie de discriminação e contempladas as especificidades de cada aluno. Como ressalta Mantoan (2003):

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003, p.08).

Através da citação da autora podemos inferir que cada indivíduo tem suas necessidades específicas de aprendizagem. Além de serem diferentes, em muitos aspectos, os sujeitos precisam ser desenvolvidos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social, cultural etc. Apesar disso, a tendência para a defesa de uma proposta de ensino baseada na homogeneidade, pensamento que, embora já devesse ser ultrapassado, ainda continua presente nos espaços escolares, pois é comum encontrar na escola a administração de atividades iguais para alunos que apresentam diferentes necessidades, sem as devidas adaptações. O Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento, Volume II, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), aponta que os alunos superdotados deverão ter atendimento educacional adequado às suas necessidades e para isso “deve-se incluir alternativas de uma programação de enriquecimento e aprofundamento de currículos” (BRASIL, 1999, p. 55).

Desse modo se faz necessário refletir sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com vistas a eliminar barreiras e promover uma educação adequada para todos. Mas, o que seria de fato uma educação adequada, considerada satisfatória? A esse respeito, Alencar e Fleith (2001) destacam que:

Uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos [...] um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento (ALENCAR e FLEITH 2001, p. 11).

Outrossim, as autoras enfatizam a importância de uma educação que vá além da igualdade, para a equidade, ou seja, que atenda os alunos levando em conta suas necessidades educacionais especiais, seus estilos de aprendizagem, respeitando o fato de que o aluno tem direito a igualdade, no sentido de que não pode ser considerado superior ou inferior aos outros, mas que, diante das suas especificidades, precisa ter atendimento diferenciado, de acordo com suas particularidades. Pode-se dizer que o conceito de equidade, aqui envolvido, refere-se a uma perspectiva educacional inclusiva, que perpassa a simples concepção de

atendimento igualitário para o atendimento necessário, ou seja, o aluno tem o direito de receber atendimento diferenciado, quando suas necessidades específicas exigirem isso, mas nenhuma das suas diferenças pode ser motivo para que sejam discriminados ou inferiorizados.

Cabe, ainda, lembrar que a Política Nacional de Educação Especial, com relação à educação inclusiva aponta que:

O movimento mundial pela inclusão 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. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.02 apud BRANCHER e FREITAS, 2011. p.21).

Dessa citação depreendemos que a inclusão é uma prática social, de evolução de mentalidades, de acolher e respeitar a todos sem aceção de pessoas. Mas é também pedagógica, pois traz a ideia de educar para a defesa do direito de todos, e a escola como espaço formal de ensino é veículo essencial para transformar, construir mentalidades sadias, de uma educação de respeito ao outro, sem discriminação, fundamentada nos direitos humanos. Trata-se, então, de uma concepção de ensino que considera que igualdade e diferença são conceitos interdependentes. Quando dizemos que um ser é diferente do outro, é porque, simultaneamente, entendemos que não são iguais em algum aspecto . Então, torna-se necessário o cuidado para evitar que, ao tratar a todos de igual modo, a escola possa negligenciar as diferentes necessidades encontradas nos alunos para aprender.

A importância de atentar para as PAH/SD, se dá tanto no aspecto individual como no coletivo. Diz respeito a valorização do ser humano, ao respeito às suas necessidades específicas e a satisfação da sua realização pessoal, ao exercício da cidadania, mas também se refere a essencialidade dos talentos superiores para resolver demandas sociais, numa sociedade que passa por diversas transformações e que exige cada vez mais soluções criativas e inteligentes para o enfrentamento dos problemas cotidianos e para o crescimento em todas as áreas.

Apesar disso, percebe-se que no Brasil, ainda hoje, a maioria dos alunos com talentos especiais tem sido ignorado e muitos não têm sido nem identificados devidamente e, por isso, deixam de ser atendidos de acordo com suas necessidades específicas Como também ressalta Cupertino (2008),

diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática educacional. Órgãos

encarregados do estabelecimento das diretrizes de Educação e Saúde têm como hábito incluí-la, quando deliberam sobre Educação Especial. Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo-se ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros. Num país de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial (CUPERTINO, 2008, p. 10).

No entanto, um olhar diferenciado, atento para as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, vem aumentando em vários países. É possível que esse aspecto esteja contribuindo positivamente para que a atenção à inclusão educacional dos alunos com AH/SD venha mudando, paulatinamente, no Brasil, pois, atualmente percebe-se, no contexto nacional, uma maior preocupação com o desenvolvimento de políticas públicas, com vistas à valorização das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Podemos citar como exemplo ações como criação dos NAAH/S em todas as capitais brasileiras, visando dar suporte aos professores de AEE, com formações, apoio e orientação aos familiares e aos alunos com AH/SD, a criação de um cadastro nacional para inserir os alunos com AH/SD, a fim de fornecer dados para a formulação de políticas públicas, as várias publicações do MEC, que trazem aprofundamento do assunto e ainda sugestão de estratégias para trabalhar com esses alunos, etc. Conforme Alencar (2007):

Entre os fatores que têm contribuído para uma atenção crescente ao aluno que se destaca por um potencial superior poder-se-ia citar o reconhecimento, que vem ocorrendo em distintos países, das vantagens para a sociedade que possibilita aos estudantes mais talentosos a realização de suas potencialidades. (ALENCAR, 2007, p.13).

O reconhecimento de que o investimento nos talentos humanos é vantajoso para o desenvolvimento da sociedade tem sido enfatizado por estudiosos das AH/SD (CUPERTINO, 2007; ALENCAR, 2007, etc.). É comum encontrar entre eles os que consideram que o contexto da atual sociedade globalizada, com a valorização da tecnologia e a utilização de suas modernas ferramentas para qualquer área da atividade humana, pode favorecer a valorização dos recursos humanos, sobretudo dos que se destacam em habilidades voltadas para o setor da tecnologia, uma área que, na atualidade, vem se destacando como uma das fontes primordiais de geração de riqueza para os países que nela investem. De fato, podemos dizer que os talentos humanos são fundamentais para mudar a vida das pessoas e contribuir para alavancar economicamente uma nação. Como exemplo disso podemos citar os vários artistas, como os da área da música que tem gerado muitos empregos e rendas no país, somente através dos seus talentos. Do mesmo modo ocorre na área da tecnologia, onde

também, podemos ver que muitos inventores, tem sido verdadeiros impulsionadores da economia de seus países. Como frisa Alencar (2007):

Nota-se que ao longo das últimas décadas, os recursos naturais e o próprio capital financeiro vêm perdendo valor em relação aos recursos humanos. Especialmente os produtos de alta tecnologia tornaram-se fator importante na geração de riquezas. Esta nova fonte de riqueza depende literalmente do **capital intelectual de mais elevado nível**, que tem sido considerado, na atual sociedade do conhecimento, como **o maior recurso a ser cultivado** e aproveitado em favor da humanidade (ALENCAR, 2007, p. 13 grifo nosso).

A autora enfatiza o potencial intelectual como o maior recurso a ser cultivado e “aproveitado em favor da humanidade”. Nesse sentido, torna-se fundamental pensar em formas de investir para que os talentos e as inteligências superiores sejam potencializados não somente nas escolas, mas em todos os espaços possíveis existentes na sociedade, o que pode ser feito em parceria com setores do comércio, da indústria e outras iniciativas civis que podem contribuir com a formação dos alunos com AH/SD e com o desenvolvimento econômico e social da nossa sociedade.

Isso vale para com os alunos comuns, também, contudo os superdotados devem se enquadrar melhor nas exigências postas por esse mercado. Daí surge a necessidade de identificar os indivíduos com AH/SD, a fim de buscar promover-lhes um atendimento educacional propício à potencialização das suas habilidades superiores, já que o potencial superior não é visível como a deficiência física e outras que se constatam, quase sempre em um primeiro contato. Na maioria das vezes as altas habilidades estão implícitas, precisando realmente ser reconhecidas, pois como sabemos os alunos com deficiência são identificados através de exames médicos, seguido de laudo, enquanto os alunos com AH/SD, para ser identificados, precisam passar por um processo de identificação, que envolve, vários aspectos, que vão desde a indicação, até o parecer pedagógico final, que confirma, ou não se o aluno é superdotado.

Como já foi mencionado, anteriormente, o século XXI é marcado por transformações econômicas, sociais, políticas, enfim em todas as esferas da sociedade. O contexto atual de globalização e impulsionamento da tecnologia exige cada vez mais a necessidade da formação de indivíduos autônomos, habilidosos, capazes de lidar com a informação e suas características, como a velocidade com que circulam e as fontes diversas de informações e conhecimentos de forma coerente, criativa, interpretando situações, gerando novos conhecimentos e sugerindo inovadoras formas de produção.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental de desenvolver no aluno novas habilidades e competências para lidar com as situações novas que são essenciais para a vida,

visando não somente o suprimento de suas necessidades básicas, mas indo, para além disso, as conquistas de relações que lhe proporcione satisfação pessoal, produza autoestima, enfim, melhor qualidade de vida. Sabemos que a escola é uma das agências responsáveis por favorecer o desenvolvimento do aluno, de acordo ou buscando atender as expectativas sociais que, neste caso, implica em oferecer uma formação que torne esse aluno capaz de lidar com as novas situações. O Ministério da Educação no Programa de Capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento, enfatiza que:

É preciso que o país comece a trabalhar seus recursos humanos, definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos. Não estarão em jogo só estratégias e técnicas, mas estarão fluindo, dos próprios seres humanos, os novos caminhos, os modelos, as novas fontes, os novos conhecimentos, enfim o poder humano de criação e renovação. A natureza humana estará aberta como um livro que traz em suas páginas todo o conhecimento de um novo tempo. (BRASIL, 1999, p. 13).

A preocupação com esse aspecto se torna relevante socialmente, tendo em vista que cada ser humano potencializado adquire mais possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que os negligenciados, poderão ter mais dificuldades de se tornarem produtivos socialmente, correndo o risco de serem atingidos pelo fracasso, de se tornarem pesados ou danosos ao convívio social. A esse respeito declara Guenther (2006):

Em um balanço realístico dos maiores problemas atuais, como narcotráfico, corrupção, terrorismo, crime organizado, exploração de pessoas e grupos marginalizados, vamos encontrar muito talento investido nessas atividades destrutivas. Quanta criatividade, inteligência, liderança, capacidade geral são desviadas para ações contra a sociedade e contra os próprios indivíduos envolvidos. A ausência de valores claros e a aceitação implícita e indiferenciada do “certo” e do “errado”, do “bem” e do “mal”, deixa espaço para que valores nebulosos venham orientar e desenvolver essa capacidade e talento, desviando para direções contrárias ao bem estar comum e a melhoria da humanidade (GUENTHER 2006, p. 13).

Nos dias atuais, constata-se muito do que a autora menciona com relação a talentos, de pessoas que possivelmente tem AH/SD investidos em atividades destrutivas. No Brasil, por exemplo, podem ser citados o crescimento de adolescentes e jovens se alistando nas facções e grupos organizados de narcotráfico, que antes eram concentrados em grandes centros e que hoje tomam as pequenas cidades, inclusive a zona rural; as formações de quadrilha presentes na política que saqueiam o erário público, causando prejuízos terríveis à sociedade, além de outras situações divulgadas diariamente pelas mídias.

Na atualidade, em que se percebe aceleradas mudanças, sobretudo pelo desenvolvimento evidente da tecnologia que propicia velocidade e excesso de informações, é perceptível que vivemos em um contexto desafiador, que exige a formação de cidadãos cada

dia mais eficientes, preparados, autônomos, talentosos, com rapidez de pensamento e capacidade de sugerir proposições para a construção de uma sociedade que parece cada dia mais se defronta com problemas que necessitam de soluções inteligentes e satisfatórias. Nesse contexto, acredita-se que AH/SD podem potencializar o desenvolvimento, a riqueza de uma nação. “A inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável.” (VIRGOLIM, 2007, p. 15). Essa riqueza não pode ser desperdiçada.

Para que avanços aconteçam temos como fundamental o fomento desse tema dentro das escolas, abrangendo todo o público acima citado, que seja disseminado pelos meios de comunicação a fim de alcançar a sociedade de modo geral. Quanto mais as pessoas conhecerem sobre o assunto, sua importância e, sobretudo, as características de altas habilidades/superdotação, mais poderão contribuir para que o aluno seja identificado, o que é pré-requisito para que ele receba atendimento adequado.

2.2.2 Altas habilidades/superdotação: algumas terminologias e concepções

Nesta subseção, serão abordadas algumas concepções sobre os indivíduos com AH/SD extraídos do senso comum, de autores que tratam sobre o assunto, de instituições voltadas para o tema e das bases legais existentes sobre o assunto, com o objetivo de contribuir para o esclarecimento de quem são as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Vale ressaltar que “[...] não existe um consenso entre profissionais quanto à definição de quem deveria ser considerado com altas habilidades/superdotação” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p.43). Essas autoras ainda consideram que:

A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional, agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p.43).

A citação nos permite perceber que a definição de superdotado não é algo tão simples, nem estático, porque envolve múltiplas dimensões do sujeito e ainda pode sofrer alteração do seu meio social. Desse modo, o conceito de superdotação que, como vimos no percurso histórico, na subseção 2.1, esteve por muito tempo relacionado somente aos testes psicométricos (testes de QI), estará sempre se construindo. Além disso, por se tratar do ser humano com suas pluralidades, as características que o define, as quais veremos mais adiante,

podem ser variadas e nem sempre iguais para todas as pessoas com altas habilidades/superdotação.

Landau (2002), por exemplo, caracteriza o superdotado em termos históricos e conceituais explicando que esse indivíduo é:

[...] uma criança como qualquer outra, mas há algo que a distingue: o talento. Todo talento deve ser estimulado, regado como se fosse uma planta. Entretanto, existe uma teoria antiquada, segundo a qual a criança superdotada encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias (LANDAU, 2002, p. 27).

Vimos que a autora enfatiza o talento como fator preponderante que diferencia o superdotado das demais pessoas. No entanto, em Alencar (2007) percebemos que o termo superdotação traz em si múltiplas nuances, segundo ele:

Quando se aborda a questão do indivíduo com altas habilidades/superdotação, observa-se que muitas são as idéias que este termo sugere: para algumas pessoas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros, seria um jovem inventor que surpreende pelo registro de novas patentes; para outros ainda, seria aquele aluno que é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha. O termo superdotado sugere ainda a presença de um talento, seja na área musical, literária ou de artes plásticas. O denominador comum nessas diversas conotações do termo é a presença de um notável desempenho, talento, habilidades ou aptidões superiores (ALENCAR, 2007, p. 15).

A referida autora considera o talento como um dos denominadores comuns quando se refere a pessoas com AH/SD, mas ressalta que existem muitas outras ideias sugeridas pelo termo. “Gênio”, “precoce”, “superdotado”, são termos presentes na citação. Se formos estudar com mais profundidade o percurso histórico de altas habilidades/superdotação veremos que muitas outras terminologias foram sendo utilizadas até chegar ao termo que hoje é utilizado no Brasil, que é pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Dentre os vários nomes utilizados para se referir às PAH/SD, estão os vocábulos “excepcional” e “supranormal”, cunhados por Helena Antipoff. Foram utilizados também outros, como: “super-normaes” (sic), “mais capazes”, “bem-dotados”, “prodígio”, “talento”, entre outros advindos do meio popular, científico ou mesmo das leis e políticas públicas que se destinam a esse tema. A utilização de alguns desses termos pode ser constatada nas três primeiras publicações brasileiras **Educação dos Super-Normaes, O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes**, publicado em 1932 e **O Problema da Educação dos Bem-Dotados** (DELOU, 2007).

“Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição de superdotado [...]” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57). O panorama mais recente aponta que existem diversas questões controversas entre os estudiosos do tema altas habilidades/superdotação, dentre elas a utilização da terminologia superdotado, que tem sido questionada por especialistas da área, como Julian Stanley, da Universidade Johns Hopkins. Conforme registra Alencar (2007), o referido pesquisador considerou que:

[...] os termos superdotação e superdotado tendem a obstruir o nosso pensamento e a gerar resistência com relação aos esforços a favor de melhores condições à educação de jovens com altas habilidades. Lembrou Stanley que o termo sugere uma bipolaridade – superdotado versus não-superdotado – razão de sua preferência pela utilização de outros termos, como jovens com raciocínio excepcional. Além desse, altas habilidades, aptidões superiores, indivíduos mais capazes, bem-dotados, com alto potencial ou talentos especiais, são também comuns na literatura especializada (ALENCAR, 2007, p. 19).

Desse modo vamos percebendo que “[...] a concepção de AH/SD não é um conceito universal.” (PÉREZ, 2004, p. 49). Segundo Pérez (2004) isso acontece porque sua definição está intimamente ligada ao conceito de inteligência. Ela enfatiza que a evolução do conceito de inteligência sempre vai influir no conceito de altas habilidades/superdotação.

Outrossim, vale ressaltar a importância de conhecer os vários conceitos empregados, bem como de saber o significado dos vocábulos ou expressões mais utilizadas para as PAH/SD ou outros a elas relacionados, para melhor compreensão do tema. Neste sentido, elaboramos um quadro de conceitos, extraídos tanto de publicações como de dicionários da língua portuguesa.

Quadro 10 - Alguns termos ou expressões usados para AH/SD:

Termo ou expressão	Significado/Conceito
De alto QI	Expressão popular utilizada para se referir às pessoas consideradas altamente habilidosas. Esse termo é relacionado aos famosos Testes de QI (Quociente Intelectual) desenvolvidos por Louis Terman (1877-1956), da Universidade de “Stanford” que defendia, a partir dos testes, educação diferenciada para pessoas que se destacavam (CUPERTINO, 2008). Crianças com QI superior a 140, eram consideradas superdotadas (PÉREZ, 2004).
Excepcional	“palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta.” (DELOU, 2007, p. 28).
Supranormal	Outro termo utilizado por Helena Antipoff, em 1929 para definir pessoas com características de capacidades superiores (PÉREZ, 2004).
Super-normaes	Expressão utilizada para se referir ao indivíduo superdotado, em 1931, inicialmente por Leoni Kassef, Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro, na ocasião de uma proposta de reforma da legislação no Rio de Janeiro, quando escreveu o livro Educação dos Super-normaes (DELOU,

	2007). Helena Antipoff também adotou essa terminologia.
Bem-dotados	“alunos bem-dotados de escolas da zona sul do Rio de Janeiro, que, em pequenos grupos, desenvolveram estudos em literatura, teatro e música. Foram os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação” (DELOU, 2007, p. 28).
superdotado/ talentoso	“Ressalta-se que, com muita frequência, os termos superdotado e talentoso têm sido usados como sinônimos por especialistas que vêm estudando o fenômeno das altas habilidades, embora para alguns estudiosos, a noção de superdotação esteja mais relacionada ao domínio cognitivo, como por exemplo, um desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato. Observa-se que a visão da superdotação como composta por muitas facetas tem sido ponto de vista comum entre os estudiosos do assunto, que apontam uma diversidade de talentos os quais estariam incluídos no termo superdotado” (ALENCAR, 2007, p. 21). Pérez (2004) citando autores como Gagné, Robinson, Passow e Feldhusen (apud BENITO MATE, 1999); Benito Mate (1996 e 1999); Tourón, Peralta e Repáraz (1998) diz que esses estão entre os muitos autores que “[...]“ diferenciam o termo superdotação e talento, vinculando o primeiro exclusivamente a um desempenho acima da média nas habilidades linguísticas e/ou lógico-matemática ou, na visão psicométrica, reservando-o para aquelas pessoas que obtêm escores superiores a 130 ou 140, nos testes de QI; enquanto que referem o talento como o desempenho acima da média em habilidades específicas, como a música, as artes plásticas, um esporte ou a dança, por exemplo” (PÉREZ, 2004, p. 51).
Gênio	Pérez (2004) citando Alencar (2001); Benito Mate (1996); Tourón, Peralta e Repáraz (1998), diz que “Gênio é o termo utilizado para referir-se a pessoas com um desempenho extremamente elevado e raro em algum campo do saber ou do fazer e que deram uma contribuição significativa para a sociedade. É o caso de Leonardo da Vinci, Einstein, Marie Curie, Picasso, Gandhi, entre outros” (PEREZ, 2004 p. 50).
Criança precoce	“São chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura” (VIRGOLIM, 2007, p. 16).
Criança prodígio	Pérez (2004) citando Alencar (2001); Alencar e Fleith (2001); Benito Mate (1996); Tourón, Peralta e Repáraz (1998) define que “Prodígio ou criança-prodígio é um termo aplicado a uma criança que demonstra um desempenho extraordinário, em determinada habilidade, equivalente ao de um adulto especialista nessa área, geralmente, antes dos 10 anos de idade. Um exemplo típico de criança prodígio foi Mozart, que aos 3 anos já tocava um instrumento musical, compondo aos 4 e apresentando-se em público, aos 6 anos de idade” (PÉREZ, 2004, p. 50).
Indivíduos mais capazes; com aptidões superiores; com alto potencial; com talentos especiais.	Estão dentre os inúmeros termos utilizados em diferentes épocas e contextos para se referir a pessoas com altas habilidades/superdotação (CUPERTINO, 2008; PÉREZ, 2004; DELOU, 2007).
Expert	Define-se “Expert” como “Perito ou especialista; pessoa cujo conhecimento excessivo a faz entender ou dominar certa área, assunto, ofício, atividade etc.” (EXPERT, 2020).

Superdotado	Do inglês americano dos termos “ <i>giftedness</i> ”(“dotação”) e “ <i>gifted</i> ”(“dotado”), onde ao significado literal foi acrescentado o prefixo “super” (BRANCO, et al., 2017). A junção dos dois termos formaria a palavra “ <i>supergifted</i> ” (“superdotado”) que, de acordo com Alencar e Fleith (2001), não consta na literatura americana para definir pessoas superdotadas.
Altas Habilidades/ Superdotação	Segundo Virgolim (2007), esse termo é considerado mais amplo e nele podem ser enquadradas todas as demais nomenclaturas referentes às pessoas com altas habilidades/ superdotação. Essa terminologia é adotada nas publicações mais recentes do MEC, voltadas para a temática, inclusive é utilizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) onde se considera que “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Fonte: A própria autora, com informações de Alencar e Fleith (2001); Branco, et al. (2017); Cupertino (2008); Delou (2007); Pérez (2004) e Virgolim (2007).

Os termos ou expressões até aqui abordados não extrapolam as nomenclaturas que surgem em cada contexto para se referir a pessoas com AH/SD. Essas palavras e definições surgem no dia a dia, até mesmo do meio popular. Como ressalta Virgolim (2007, p. 23), “os indivíduos que se destacam em virtude de suas altas habilidades ou feitos prodigiosos sempre foram foco da curiosidade popular.” Desse modo, vimos que são vários os termos utilizados para se referir às PAH/S, por isso é de fundamental importância que no aprofundamento desse estudo sejam conhecidos esses vocábulos ou expressões e seus significados, porque a falta de conhecimento deles e de seus significados, podem causar distorções no entendimento de superdotação. Assim, conhecer esses conceitos e suas diferenças, se faz necessário, pois são basilares na construção do conceito de AH/SD e para a melhor compreensão do objeto de estudo desse trabalho.

2.2.2. Altas habilidades/superdotação: evitando distorções.

Nessa seção trazemos um desdobramento da subseção 2.2.2, pois continuamos a trazer concepções, mas ampliamos para corrigir alguns equívocos quanto ao conceito de AH/SD. Uma questão para a qual os estudiosos da área têm chamado a atenção é sobre o cuidado em evitar percepções estereotipadas que podem confundir o entendimento sobre AH/SD. Alguns especialistas como Virgolim (2007), Alencar (2007), dentre outros têm alertado para o cuidado com compreensões generalizadas sobre a superdotação, que podem trazer ideias distorcidas, errôneas, gerando confusão a respeito do assunto, aumentando a desinformação sobre o tema. Virgolim (2007, p. 23), chama atenção para o seguinte fato:

[...] ao focalizar sua atenção em demasiado na divulgação de casos raros, a mídia colabora na propagação da superdotação como uma competência extremamente elevada em todas as áreas, gerando uma expectativa de desempenho e de produção que não se observa neste grupo de forma homogênea.

Com a citação da autora depreende-se que a mídia com todo o seu potencial de divulgação poderia ser grande aliada para fomentar esse tema, mas quando valoriza apenas os casos raros, pode estar mitificando o assunto, visto que a literatura existente mostra que para alguém ser considerado superdotado não há necessidade de ter um altíssimo nível de destaque em todos os ramos do conhecimento. Sabemos que segundo Virgolim (2007) as PAH/SD podem apresentar potencial superior em uma ou mais áreas e que essa habilidade não precisa ser incrivelmente alta, mas acima da média dos seus pares, ou seja, não precisa ser gênio para ser considerado superdotado. O gênio se destaca por ser alguém que, por seu talento, por sua inteligência, realizou feitos que marcaram a humanidade. Desse modo, ficaram conhecidos mundialmente, algo que não acontece com todas as pessoas que são superdotados, desse modo podemos dizer que todos os gênios são superdotados, mas nem todo superdotado, terá o patamar de gênio.

Nesse sentido, torna-se evidente a importância de aprofundamento nas definições e características das PAH/SD, a fim de que concepções errôneas não venham se constituir como entrave para melhor compreensão do seu perfil. O conhecimento sobre esse assunto se torna fundamental para a identificação e para o atendimento que o aluno receberá no sistema de ensino.

Segundo Alencar (2007), pode-se observar inúmeras ideias errôneas em relação às pessoas com AH/SD, as quais permeiam tanto o meio popular como educacional. A autora explica como as concepções equivocadas ocorrem e os prejuízos que elas podem trazer ao aluno, enfatizando que esses aspectos devem ser devidamente esclarecidos e refutados. Ela considera, ainda que fatores como ignorância, preconceito e tradição sustentam essas concepções que “[...] interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades” (ALENCAR, 2007, p. 15).

As ideias errôneas as quais Alencar (2007) se reporta são: superdotado e gênio são sinônimos; o superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior; o superdotado se caracteriza por um excelente rendimento acadêmico; a participação em programas específicos fortalece uma atitude de arrogância e vaidade no aluno superdotado; estereótipo do superdotado como um aluno franzino, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos especialmente à leitura; valores culturais a favor de um atendimento especial apenas a alunos com distúrbios de conduta e deficiência; a

aceleração do aluno superdotado resulta mais malefícios que benefícios; superdotado tem maior predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais.

Outras concepções confusas ocorrem, muitas vezes, com a interpretação e o uso inadequado de nomenclaturas. As palavras gênio, precoce e prodígio estão entre as mais popularmente usadas para se referir ao indivíduo superdotado no decorrer do tempo, não somente no ideário popular, mas também nas leis que se referem a AH/SD, nas publicações do MEC e até mesmo no meio científico. O termo superdotado traz consigo diversos significados, mas “o denominador comum nessas diversas conotações do termo é a presença de um notável desempenho, talento, habilidades ou aptidões superiores.” (ALENCAR, 2007, p. 15).

Ao analisar as diferentes terminologias e definições para AH/SD Virgolim (2007) cita o caso de Igor, um garotinho, morador de uma região do Distrito Federal, que em 2001, foi destaque na mídia daquele local. O garoto chamou atenção dos meios de comunicação porque estudando no Maternal II, conseguiu ler para a professora o título de um livro e outras informações encontradas na capa de um livrinho e, além disso, com apenas um ano e meio de idade já lia anúncios na rua e interagia com pequenas plateias, de forma desinibida, sem ter sido ensinado a ler pelos pais, que tinham pouca instrução formal. O autor chama a atenção para o fato de que os pais ao mesmo tempo em que demonstraram se sentir orgulhosos da performance do filho, evidenciaram temor de que o menino se sentisse estranho em relação aos outros e fosse rejeitado pelos colegas.

Essa ideia de que a superdotação é um fenômeno raro é muito presente na maioria da população que tem o olhar baseado no senso comum. No entanto pelo percentual previsto pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a frequência de pessoas com AH/SD é bem maior do que imagina grande parte das pessoas, como reforça Virgolim (2007, p. 23) “Sem dúvida, Igor é uma criança precoce, mas não se deve rotulá-la como superdotada, prodígio ou gênio, sem antes acompanhar seu desenvolvimento.” Gênio, precoce e prodígio, termos que se encontram conceituados no Quadro 10, da subseção 2.2.2, estão entre os vocábulos que mais têm sido utilizados como sinônimos e trazido distorções às concepções de AH/SD.

É importante entender que uma criança pode ser precoce em alguma área do conhecimento, mas isso não quer dizer que ela seja considerada superdotada na fase adulta, visto que no decorrer do seu desenvolvimento pode se igualar a seus pares, pois “mesmo a superdotação precoce, em seu grau extremo, não é garantia de sucesso futuro, ou de que esta pessoa se tornará um adulto eminente.” (VIRGOLIM, 2007, p. 23).

Nesse sentido podemos dizer que muitas crianças apresentam-se precoces na fala, em perguntas que fazem e impressionam muitas vezes os adultos, em flexibilidade de movimentos e em outros aspectos, que poderiam ser considerados indícios de AH/SD, contudo depois de maiores essas crianças se igualam aos outros de sua idade, não se destacam mais por surpreenderem com talento linguístico ou corporal ou em outras áreas. Por isso podemos dizer que são crianças que foram precoces em algumas atitudes. Disso inferimos, então, que a precocidade pode ser uma forma de manifestação de AH/SD em crianças, mas nem toda criança precoce, será confirmada como uma pessoa com AH/SD, se passar, futuramente por um processo de identificação.

Ao se referir às crianças precoces Gama (2006, p. 60) afirma que “algumas vão apresentar outras características de superdotação quando mais velhas, outras não.” Assim, também, Virgolim (2007) lembra que as autoras “alertam para o fato de que nem todos os adultos que se tornaram eminentes foram crianças precoces.” (VIRGOLIM, 2007, p. 23).

Virgolim (2007, p. 24) aponta que o termo “prodígio” “é utilizado para designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico” ou seja, vemos aqui que nem toda criança precoce será considerada uma criança prodígio, pois como vimos o autor coloca será prodígio a criança precoce que apresentar desempenho alto ao nível de um adulto. Entendemos desse modo, que muitas crianças podem apresentar precocidade nas ações mas nem todas terão um desempenho que será comparado ao de um adulto. Há um diferencial de prodígio em relação a precoce, visto que, como vimos anteriormente o precoce, não necessariamente será um adulto superdotado, mas as crianças prodígio serão precoces e já terão, desde a infância, um desempenho similar ao de um profissional adulto. Então, pode-se dizer que toda criança prodígio é precoce, mas nem toda criança precoce é prodígio. Em Virgolim (2007) encontramos um exemplo de criança prodígio:

Um clássico exemplo de uma criança prodígio, com uma habilidade excepcional, foi o de Wolfgang Amadeus Mozart, que começou a tocar cravo aos três anos de idade. Aos quatro anos, sem orientação formal, já aprendia peças com rapidez, e aos sete já compunha regularmente e se apresentava nos principais salões da Europa (VIRGOLIM, 2007, p. 24).

Segundo Virgolim (2007), os prodígios apresentam excelente congruência com um campo específico do conhecimento e geralmente demonstram facilidade, agilidade em executar tarefas na área que dominam, são “especialistas extremos”. “Embora os prodígios possam ser ou não talentosos no sentido de uma perícia intelectual mais generalizada, não

demonstram desempenho extraordinário por várias áreas.” Virgolim (2007, p. 24). Os prodígios demonstram obstinação em desenvolver as atividades relacionadas a área em que se destacam. Ainda em relação aos prodígios, Virgolim (2007) evidencia a seguinte diferença:

Feldman propõe uma interessante distinção entre o indivíduo superdotado que se destaca por seu alto QI, medido por testes psicométricos, e o prodígio. O prodígio é único no sentido de exibir uma habilidade extremamente especializada, somente expressa sob condições bastante específicas do ambiente sócio-cultural. De forma contrastante, o indivíduo superdotado com alto QI possui habilidades intelectuais generalizadas que permite altos níveis de funcionamento em uma grande amplitude de ambientes. Tanto o especialista quanto o generalista podem apresentar realizações impressionantes que refletem habilidades radicalmente diferentes, como se deu no caso de Mozart e Leonardo da Vinci. Mozart é o exemplo do especialista: múltiplas e profundas habilidades musicais, mas em outros aspectos uma pessoa simples e intelectualmente normal. Já Leonardo da Vinci representa o perfil do generalista: erudita, curioso, uma mente vigorosa que dominou e contribuiu significativamente em uma variedade de diferentes domínios (VIRGOLIM, 2007, p. 24).

Nesse sentido, podemos perceber quão variadas são os matizes que envolvem o conceito de altas habilidades/superdotação e como são muitas as características encontradas nesse público, nas quais eles se assemelham em algumas e em outras vemos o quanto são diferentes, heterogêneos em suas habilidades.

Após analisar as diferenças e semelhanças entre os termos precoce e prodígio, vamos agora ver a relação com a concepção de gênio, que é outra palavra popularmente usada como sinônimo de superdotado. Como temos visto, mesmo pertencendo ao campo AH/SD esses termos podem abranger significações bem distintas. Sobre esses indivíduos Virgolim (2007) afirma que:

Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus campos específicos (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Como vimos anteriormente, os superdotados não são tão incomuns como popularmente se pensa, mas podemos dizer que existem dentro da categoria dos superdotados os que podem ser considerados casos raros, esses são os gênios. Também podemos dizer diante de tudo que já expomos até aqui, que todos os gênios são superdotados, mas nem todos os superdotados são gênios, visto que a maioria das pessoas com AH/SD não atingem o patamar de serem considerados criadores originais ou realizadores de atividades tidas como grandes feitos que marcaram toda a humanidade (VIRGOLIM, 2007).

Segundo a autora “essa distinção se torna importante, uma vez que a palavra ‘superdotado’ [...] vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói [...]” Virgolim (2007, p. 27). Outra questão que a autora faz questão de enfatizar é que a identificação das pessoas com AH/SD não pode ser visando rótulos, mas para contribuir com o seu desenvolvimento educacional. Virgolim (2007) considera que os termos superdotado e pessoas com altas habilidades são os mais propícios para se referir a criança com AH/SD, visto que para ser considerado uma PAH não é necessário ter um talento excepcional e raro, mas somente apresentar potencial mais elevado, em relação aos seus pares, em alguma área do conhecimento.

Branco et al. (2017), enfatiza:

Segundo Guenther (2008), essa falta de concordância na terminologia ideal teve início logo na tradução do inglês americano dos termos *giftedness* e *gifted*, cujo significado literal é “dotação” e “dotado”, sendo acrescentado o prefixo “super”. Entretanto, o termo “superdotação” não foi muito bem aceito nos meios educacionais e, para suavizar esse efeito, adicionou-se a expressão inglesa *High Ability*, que, em português, significa “capacidade elevada”. Guenther (2011) critica também a tradução dessa última expressão para “Altas Habilidades”, no plural, uma vez que a tradução correta de *ability* é capacidade, e a passagem do termo para o plural não se justifica, e faz perder a essência do conceito (BRANCO, et al., 2017, p. 28, grifo do autor).

Guenther (2006) também considerou inapropriada a junção desses termos. Ele os considera como “imprecisos, ou impróprios, que geram combinações esdrúxulas para expressar ideias complexas, tornadas ainda mais confusas nas variadas traduções e interpretações.” (GUENTHER, 2006, p. 69).

Como vimos, são variados os termos, expressões e conceitos utilizados para fazer referência ao superdotado. Virgolim (2007) sugere o uso da expressão altas habilidades/superdotação, a qual ele considera mais abrangente e ideal para enquadrar as pessoas que se destacam por suas habilidades, tanto os que apresentam características mais perceptíveis como os menos aparentes.

2.3 DUAS TEORIAS IMPORTANTES PARA COMPREENSÃO DE AH/SD

Nessa subseção serão abordadas duas teorias que consideramos importantes para compreensão do conceito de AH/SD, conforme a visão que estamos explanando desde o início dessa dissertação. Temos mencionado que para a compreensão de AH/SD, precisamos de uma concepção de superdotação que necessita estar vinculada a uma conceito de

inteligência. Nesse sentido trataremos sucessivamente da concepção de superdotação de Renzulli (1986) e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, que são as duas teorias que fundamentam o conceito de AH/SD, o qual viemos nos referindo nesse trabalho.

2.3.1. A concepção de superdotação de Renzulli.

São inúmeras as definições para o indivíduo superdotado, mas foi Joseph Renzulli, renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, que apresentou, de forma pioneira, uma das definições mais conhecidas mundialmente. No intuito de explicar o que produz o potencial superior ele ressalta que os superdotados são indivíduos que se destacaram no decorrer da história por feitos importantes, únicos, com características de originalidade e criatividade, considerados de relevante contribuição para a sociedade.

Renzulli, (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) destaca três características básicas encontradas nas pessoas com altas habilidades ou superdotação: habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade em nível elevado e alto comprometimento com as tarefas assumidas. Ele considera que a presença desse conjunto de três traços humanos interagindo entre si, em uma pessoa, configura a superdotação. Então, as crianças com altas habilidades ou superdotação são as que têm a capacidade de desenvolver esses fatores de forma integrada, demonstrando notável desempenho em determinadas áreas do conhecimento. Ele também enfatiza a importância do oferecimento das mais amplas e diversas oportunidades e da dinamização dos serviços educacionais, para esses alunos, que necessitam de um currículo enriquecido, com opções novas, diferentes das rotineiramente encontradas no currículo do ensino regular. (VIRGOLIM, 2007).

Segundo Renzulli e Reis (1997 *apud* VIRGOLIM, 2007) essas características não podem ser isoladas, encontradas separadamente nos indivíduos superdotados, mas conjuntamente, quando desempenham tarefas voltadas para a sua área de potencial. O importante é que as três características estejam presentes e interagindo entre si, como mostra a figura 1, que ilustra a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, muito conhecida entre os estudiosos da área (REZULLI; REIS, 1997 *apud* VIRGOLIM, 2007):

Figura 2 - Diagrama de Venn: ilustração da Teoria dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Ilustração da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (RENZULLI; REIS, 1997). Traduzida e adaptada por Virgolim (2007).

Virgolim (2007) citando Renzulli e Reis (1997), destaca a habilidade acima da média, a presença da criatividade e um alto nível de compromisso e envolvimento com a atividade, como fatores que sempre estiveram presentes nas pessoas que se destacaram por contribuições relevantes para a humanidade. Por isso considera que esse conjunto de traços sendo encontrado, interagindo dinamicamente em uma pessoa, indica comportamentos de superdotação sendo, portanto, fundamental para a realização criativa/produziva.

Em Virgolim (2007) encontramos o desdobramento de cada uma das características que fazem parte do conglomerado desses traços que evidenciam os comportamentos de superdotação. Ele esclarece que o primeiro traço, ou seja, a habilidade bem acima da média pode ser tanto geral como específica. Isso quer dizer que um aluno pode apresentar um notável desempenho tanto nos conhecimentos gerais como em áreas mais específicas, como vimos no diagrama de Venn.

A habilidade geral está relacionada às áreas gerais de desempenho, conforme vimos no diagrama, e envolve capacidades como lidar com o pensamento abstrato, utilizar o conhecimento lógico matemático, a fluência verbal, memória, inteligência espacial (capacidade de organização e aproveitamento inteligente de espaços), a capacidade de

interpretar e se apropriar das informações para resolução de problemas do cotidiano, para produzir conhecimento e, enfim, para o uso inteligente nas diferentes situações da realidade diária. As habilidades específicas estão relacionadas às áreas específicas de desempenho e dizem respeito a capacidade de se utilizar da combinação entre as habilidades gerais para a produção de atividades que envolvem as diversas áreas específicas do conhecimento: fotografia, dança, liderança, composição musical e outras (VIRGOLIM, 2007).

O segundo traço apontado por Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) o envolvimento com a tarefa, conforme aborda Virgolim (2007), diz respeito a dedicação, ao empenho, força de vontade, ânimo, tempo, energia e demais investimentos realizados pelo indivíduo ao desenvolver uma atividade. Isso pode ser perceptível quando alguém começa um trabalho e persevera até concluir. Pessoas não comprometidas com a tarefa às vezes até começam uma atividade, mas desistem no caminho, deixam pela metade. Parece faltar-lhes persistência. Mas os que têm comportamento de superdotação, sempre perseveram, persistem e almejam ver o cumprimento da tarefa de forma dedicada e até perfeccionista, desde que a atividade seja referente à sua área de seu interesse.

O terceiro traço, a criatividade, também tem sido considerado como quesito fundamental presente nos indivíduos que têm comportamentos de superdotação, os quais demonstram potencial superior quando realizam atividades relacionadas a alguma das áreas do conhecimento humano. Segundo Virgolim (2007) é uma característica abundantemente encontrada nas pessoas que se destacam por suas produções criativas. A criatividade é o ingrediente que torna uma realização surpreendente e pode ser observada quando alguém vai além de simplesmente realizar um trabalho de forma correta, como costumeiramente é esperado e alcança o inesperado, o imprevisível.

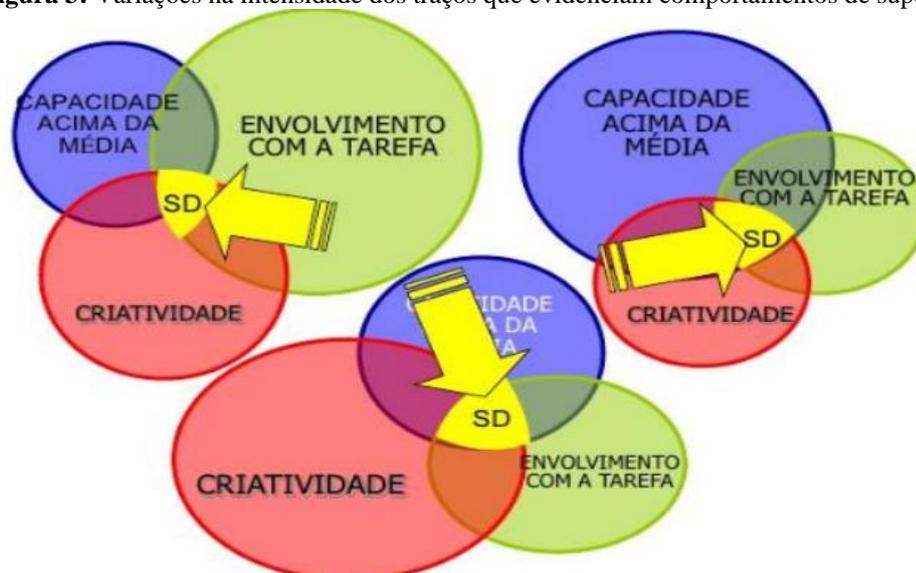
Um fator interessante a respeito desse conglomerado de traços encontrados nas pessoas com comportamentos de superdotação, é de que a medida de cada uma dessas características pode variar, ou seja, o aluno pode ser mais criativo do que comprometido com tarefas que assume, do mesmo modo que pode ter habilidade acima da média, num elevado grau, em determinado aspecto, enquanto que o traço da criatividade não se sobressai no mesmo nível. Mas o importante não é a intensidade em que cada um dos traços se manifesta, mas que estejam presentes e em intersecção em algum grau em suas realizações produtivas/criativas.

Virgolim (2007) ressalta que nenhuma dessas três características tem maior importância do que a outra, mas que é fundamental, num processo de identificação de uma criança para ser atendida dentro de um programa de enriquecimento curricular com atividades

complementares voltadas para a evolução do potencial superior, que pelo menos um desses fatores esteja acentuado em grau mais elevado, podendo os demais ser desenvolvidos durante o programa.

Os conhecidos Anéis de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) conforme Coccia (2016) são relacionados ao meio ambiente do indivíduo. Cada um dos anéis ligado a um segmento que serve de sustentação para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Assim, o envolvimento com a tarefa é relacionado com a escola, a criatividade com a família e a habilidade acima da média com os amigos. A figura abaixo ilustra essa variação de intensidade entre os conglomerados de traços.

Figura 3: Variações na intensidade dos traços que evidenciam comportamentos de superdotação.



Fonte: (COCCIA, 2016).

Como podemos visualizar na imagem, podem existir variações entre os traços, apontados por Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007). Em algumas pessoas pode ser mais forte a criatividade, em outras a capacidade acima da média em relação aos seus pares, em alguma área, e alguns podem se sobressair em relação ao nível de envolvimento com a tarefa, ou seja, vemos variação na intensidade dos traços. No entanto o que não configura AH/SD em uma pessoa é a ausência de qualquer um desses traços. Segundo Virgolim (2007, p. 37) “Renzulli utiliza o termo “superdotado” como um adjetivo, em uma perspectiva desenvolvimental”. Desse modo, vimos que esse estudioso, um dos mais renomados pesquisadores da área, ao invés de se preocupar em simplesmente caracterizar, rotular ou atestar que um indivíduo tem potencial superior, ou ver o superdotado como uma forma de ser, optou por fazer estudos e reflexões sobre os comportamentos de superdotação

encontrados nos indivíduos, sobre a forma como se desenvolvem e o que pode ser feito para aperfeiçoar, potencializar o seu desenvolvimento.

Treffinguer e Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) enfatiza o importante papel da escola em favorecer o desenvolvimento da inteligência e do talento criador em todos os alunos, sem distinção, buscando atender as necessidades de todos os estudantes “[...] não somente daqueles que tiram boas notas ou que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas [...]” (VIRGOLIM, 2007, p. 37).

Os estudos de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), suas concepções a respeito de superdotação, a Teoria dos Três Anéis, os quais foram traduzidos e abordados por Virgolim (2007), são reconhecidos mundialmente e no Brasil e, inclusive, fundamentam a definição encontrada nas **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos** publicada pelo Ministério de Educação (BRASIL, 1995), onde se considera que:

Alta Habilidade refere-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam envolvimento com a tarefa, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras (BRASIL, 1995, p. 13, grifos do autor).

É importante lembrar que a expressão **Portadores de Altas Habilidades/Superdotação** constante no documento de onde foi extraída a citação acima não é mais admitida nos documentos e publicações oficiais atuais. A forma utilizada nas publicações mais recentes é alunos ou pessoas **com altas habilidades/superdotação** ou ainda como consta na Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, **com altas habilidades ou superdotação**.

Em síntese, a política defendida pelo Ministério da Educação, para altas habilidades/superdotação, tem em seu cerne a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) e as demais concepções do autor supracitado, voltadas para o trabalho com as pessoas que apresentam comportamentos de superdotação são encontrados no bojo das principais políticas públicas estabelecidas para esse público-alvo, a serem desenvolvidas nas escolas de ensino público regular do nosso país, como pode ser constatado em Virgolim (2007).

É importante ressaltar a definição de inteligência considerada por Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), visto que sabemos ser comum nos estudiosos de AH/SD a adoção de uma concepção de inteligência, por ser fator que influi diretamente na formação do conceito de altas habilidades/superdotação. O referido autor entende inteligência a partir de uma visão multidimensional. Para ele existem vários tipos de inteligência. Por isso considera não ser conveniente a utilização de uma única definição para explicar esse conceito visto, por ele, como complicado. Nesse sentido, segundo aborda Virgolim (2007), Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) deixa claro que não é tão simples avaliar a inteligência, ficando clara a sua posição contra a prática dos tradicionais testes de QI, ou de qualquer outro modo como único ou ideal para medir a inteligência. Renzulli aconselha que sejam evitadas avaliações limitadoras nesse aspecto, que envolve múltiplas dimensões (VIRGOLIM, 2007).

Outro aspecto que se pode observar nas obras de Renzulli, segundo Virgolim (2007), é a sua preocupação com uma educação acessível e plena para todos, sem discriminação e os seus apontamentos metodológicos voltados para a prática cotidiana escolar, como ele mesmo enfatiza em seus estudos desenvolvidos que tem como foco aplicar a teoria e os resultados de suas pesquisas as situações práticas do cotidiano da sala de aula.

2.3.2 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas

Como vimos na seção 1.1, que trata sobre Altas Habilidades/Superdotação ao longo da história, a inteligência sempre se constituiu como aspecto central para a compreensão do conceito de superdotado. Ficou perceptível, também, que os novos estudos aboliram o caráter estático colocado sobre esse assunto, onde um teste de QI determinava padrões, passando a inteligência a ser entendida de múltiplas formas, sendo cada vez mais disseminada a ideia de que são vários e distintos os tipos de inteligências.

Uma das teorias de inteligência que vem sendo relacionada aos estudos sobre superdotação, desde 1980, é a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, descrita no livro *Frames of mind: The Theory of MULTIPLE intelligences* (Estados da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas), lançado na década de 1980, a qual pode ser encontrada na obra, GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Gardner (2000) tem uma visão ampliada de inteligência e acredita que ela é composta por diversos aspectos. Ele vê a inteligência como algo resultante da frequente interação entre

os fatores genéticos e ambientais e das influências da cultura em que o indivíduo está inserido, desde a concepção (GARDNER, 2000).

Virgolim (2007, p. 54) explica que a Teoria das Inteligências Múltiplas vê a inteligência na forma de “[...] habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade.” Nesse sentido, deixa claro que dois aspectos são tidos como relevantes: a criatividade e o contexto cultural. O primeiro porque é fator essencial para a atividade criadora, para as invenções de novas produções. O segundo porque a valorização da inteligência estará diretamente ligada aos fatores considerados importantes para o contexto cultural em que o indivíduo está inserido.

Gardner (1995; 1996) define e categoriza, num primeiro momento, sete tipos de inteligência. Logo após isso, Gardner (1999) percebeu a necessidade da adição de dois novos, o naturalista e o existencialista. Portanto, atualmente, o autor considera, no total, nove formas de manifestação da inteligência, como descritas no quadro abaixo:

Quadro 11 – As nove formas de manifestação da inteligência, segundo Gardner (1996):

Tipo de Inteligência	Significado/Conceito
Lógico-matemática	Esse tipo de inteligência se caracteriza pela facilidade que o indivíduo tem de utilizar o raciocínio lógico de forma mais eficiente que os demais colegas, para a resolução de problemas matemáticos. Os que possuem essa habilidade fazem com rapidez cálculos mentais, trazendo resultados de operações matemáticas, muitas vezes antes do tempo previsto para fazer anotações.
Linguística	Esse tipo de inteligência é presente nos indivíduos que apresentam habilidade acima da média em se utilizar da sua própria língua e, muitas vezes, encontram facilidade para aprender outros idiomas.
Naturalista	Encontrada em pessoas que tem grande afinidade em lidar com a natureza, interagir com ela e expressa esses conhecimentos de forma incomum. Alguns tem capacidade de conhecer e classificar a natureza e seus elementos. Normalmente essas pessoas têm afinidade em cuidar plantas e demonstram um conhecimento amplo sobre esse assunto. Por outro, lado há aqueles que tem interesse aguçados por animais. Mas a natureza não se restringe só a isso. Ela possui vários elementos. O naturalista desenvolve conhecimentos incomuns sobre elementos da natureza
Interpessoal	É a capacidade o ser humano possui de se relacionar com ao outros de forma altruísta, com empatia. Geralmente quem tem esse tipo de liderança tem facilidade de se relacionar melhor com o próximo de forma compreensiva e respeitosa. Os indivíduos que têm essa habilidade são defensores da ética, da solidariedade e geralmente são muito sensíveis, conseguindo estar atentos para perceber até os comportamentos que às vezes o outro não expressa, pois consegue, de longe, perceber os interesses, dilemas ou, até mesmo, as intenções do outro.
Intrapessoal	É a inteligência do autoconhecimento, da autoaceitação. Quem possui essa

	habilidade, geralmente consegue ter equilíbrio quando enfrenta situações difíceis, sabe lidar com as próprias emoções, reconhece sua importância e o seu lugar na terra e no espaço onde vive. O indivíduo com esse tipo de inteligência tem consciência do seu papel nas tomadas de suas decisões, é determinado e seguro em seus planos e projetos.
Espacial	Evidencia-se na habilidade que a pessoa tem para entender a dimensão de um espaço, usando-o de forma inteligente e planejada, fazendo modificações ou adaptações necessárias a um ambiente de forma surpreendente em relação as demais e situando-se, com facilidade, nos espaços.
Corporal-cinestésico	É a inteligência que possibilita a pessoa o domínio dos movimentos corporais. Essa capacidade é geralmente encontrada nas pessoas que tem facilidade em se locomover com equilíbrio e agilidade, como é o caso dos jogadores de futebol, dos nadadores, dos dançarinos e outros.
Musical	Presente nos que tem capacidade de se desenvolver na área da música, tem bom ritmo, ouvido educado para afinação e para usar os sons de forma inteligente e de uma forma mais acentuada em relação às outras pessoas.
Existencialista ou Espiritual	É a agilidade que o ser humano tem de refletir e compreender as relações do ser humano com o sobrenatural, com as questões espirituais de forma mais acentuada que os demais. Os que possuem essa inteligência buscam entender de forma mais profunda as questões existenciais, que dizem respeito a buscar saber quem é o ser humano, de onde veio e para onde vai. São pessoas que tem muito forte a noção de que a vida tem começo, meio e fim e buscam desenvolver relações com a eternidade

Fonte: A própria autora, com informações de Gardner (1995;1996)

Ao agrupar essas ramificações de inteligência, a Teoria das Múltiplas Inteligências (M.I.) de Howard Gardner (1995) provoca a ampliação do sentido de inteligência, que é vista por vários ângulos e possibilidades e que não pode simplesmente ser verificada através de testes lógicos ou de avaliações imediatas de capacidades mais visíveis, que podem ser averiguadas de forma superficial. Nessa ótica, acredita-se que analisar a inteligência de um indivíduo envolve uma análise mais profunda, um processo que deve ser observado, também a partir das áreas específicas do conhecimento e que pode ser revelado através dos comportamentos de superdotação demonstrados a medida em que se realiza uma tarefa em alguma dessas áreas do conhecimento. A figura abaixo traz uma ilustração dos nove tipos de Inteligências, apontadas por Howard Gardner:

Figura 4: As Inteligências Múltiplas, segundo Gardner (1996)



Fonte: SOUZA, Taiz de. **A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner**. Ilustração. Disponível em: < <https://psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Para Gardner (1995) essas inteligências estão nas pessoas de um modo geral, mas se evidenciam, em nível mais acentuado, nas pessoas com altas habilidades/superdotação, as quais podem se destacar em uma ou mais áreas do conhecimento. O estudioso ressalta a importância de todas as inteligências, de modo igualitário, e chama a atenção para a necessidade de que elas sejam estimuladas principalmente na escola, mas também na família e em todos os contextos sociais possíveis, porque considera que no desenvolvimento dessas inteligências é crucial, além da genética, a importância dos estímulos provenientes do meio social, ou seja, dos aspectos culturais, econômicos, das oportunidades de aprendizagem, enfim das várias possibilidades geradas que podem contribuir para que os alunos manifestem nos mais diferentes níveis e áreas do conhecimento as suas competências e habilidades (VIRGOLIM, 2007).

Como a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), também, a Teoria das Inteligências Múltiplas (2000) tem servido de subsídio para o atendimento dos alunos com AH/SD. A primeira no sentido de contribuir para definir o perfil desse aluno, a partir das características de superdotação observadas, a segunda na identificação de uma ou mais áreas do conhecimento nas quais ele pode apresentar potencial superior, em uma ou mais áreas, das Inteligências Múltiplas.

É importante ressaltar que o diálogo entre essas duas teorias tem sido amplamente usado pelos estudiosos da área, em vários países, pois trata-se de duas teorias que, segundo

Pérez e Freitas (2016, p. 11) “compatibilizam um conceito de inteligência e um conceito de AH/SD”. A perspectiva da inteligência sendo vista como multidimensional, como aponta Gardner (1996) quando sugere as Múltiplas Inteligências, aliada à concepção proposta por Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), que aponta AH/SD como o resultado da interação entre dois ou três conglomerados de traços correspondentes aos anéis de sua teoria, fornecem aos profissionais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, condições para melhor compreensão de AH/SD, para a definição de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, para a criação de instrumentos para a identificação e metodologias para o atendimento educacional apropriado a esses alunos.

2.4 CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO

Antes de trazer algumas características de superdotação, vale ressaltar que Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), trouxe importantes contribuições no sentido de romper com as rotulações resultantes da classificação tradicional de inteligência dos testes psicométricos, ou da valorização apenas das AH/SD nos ramos mais gerais do conhecimento, como as áreas exatas, a desenvoltura linguística, enfim, das habilidades intelectuais gerais, ampliando o espaço para se ter um olhar também para o aluno que se destacasse em outras áreas mais específicas do conhecimento, ou que combinassem várias áreas, produzindo criativamente e com acentuado talento.

Nesse sentido, Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), categorizou as habilidades superiores em dois tipos: **superdotação acadêmica** e **superdotação produtiva criativa**. O primeiro tipo, é a superdotação escolar, relacionada à facilidade de aprendizagem e ao alto desempenho acadêmico “[...] pode também ser chamada de “habilidade do teste ou da aprendizagem da lição”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais.” (VIRGOLIM, 2007, p. 43). A superdotação acadêmica, diz respeito a forma mais tradicional, que predominou por muito tempo, identificada geralmente através dos testes psicométricos, do desempenho escolar verificado através do alcance de notas altas nas avaliações acadêmicas que consideram como mais importantes os conhecimentos linguísticos e lógico-matemáticos.

As pessoas com altas habilidades/superdotação, do **tipo acadêmica**, geralmente tem boa memória, facilidade de guardar informações em uma ou em diversas áreas do conhecimento, são pessoas questionadoras e demonstram competência e propriedade quando realizam suas interrogações; são geralmente sensíveis, com nível acentuado de percepção,

capacidade de fazer abstrações, raciocínio rápido e preciso, sintetizam e organizam o pensamento, se destacam por sua fluência verbal e demonstram alto poder de observação (BRASIL, 1999).

O segundo tipo, a superdotação **criativo-produtiva** refere-se à capacidade de criação de produtos originais, de materiais inéditos. Neste caso enfatiza a habilidade que o indivíduo tem de se utilizar de informações, conteúdos e conhecimentos, desenvolvendo através do processo indutivo, materiais voltados para as necessidades reais diárias. Esse tipo de superdotação está relacionado a capacidade de produção independente e ao alto nível de criatividade. Essas habilidades dificilmente são mensuradas em testes, ou através dos meios formais de avaliação, mas podem ser constatadas nas produções desenvolvidas.

Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), defende que os criativos produtivos, que se destacam, pelo potencial diferenciado, em áreas do conhecimento como: criatividade, liderança, espiritualidade, habilidades psicomotoras e artísticas, têm trazido grandes contribuições no decorrer da história. Por outro lado, frisou não lembrar de pessoas que marcaram a História só por terem obtido notas altas em testes de QI ou porque aprenderam melhor suas lições da escola, mas dentre os que se destacaram, alguns podem até ter sido aprovados em teste de QI, e outros podem até nem ter passado por testes desse tipo, mas o que fez a diferença foi o fato de terem aplicado seu conhecimento de forma inédita em alguma ação que desenvolveram.

O que nos leva a inferir que não basta ser aprovado em testes de QI, nem mesmo identificados como PAH/SD, mas o que tiveram oportunidades de aprimorar seus conhecimentos na área de seu interesse, desenvolveram seus talentos, se dedicando e mostrando resultados (VIRGOLIM, 2007). Portanto Nesse grupo de superdotados criativos produtivos estão os grandes inventores, os pintores, escultores, dançarinos, líderes, atletas, e outros que envolvem as diversas áreas específicas de desempenho.

Vale ressaltar que durante seus estudos Renzulli (1986) nunca é encontrado buscando desqualificar os superdotados, que se destacam pelo desempenho intelectual ou acadêmico, ao contrário, é nítida a sua preocupação em que tenha um olhar mais expandido, que valorize os diversos tipos de inteligências, talentos, capacidades e habilidades. Nesse sentido, Renzulli (1986), contribui para que seja ampliado o atendimento a alunos que, no decorrer da história, têm sido “invisíveis” e ignorados dentro da escola em relação ao desenvolvimento dos seus talentos.

Após categorizar e trazer definições sobre os tipos de superdotação, é importante conhecer, também as características dos indivíduos superdotados, visto que favorecem maior

compreensão a respeito desse público. Vale ressaltar que essas características variam em todos os tipos de superdotados, não só entre os acadêmicos e produtivo criativos, mas as variações são encontradas também de um indivíduo para o outro.

Entendemos, desse modo, que são várias as características que indicam superdotação, mas elas não serão sempre encontrados em todos os indivíduos superdotados. O fato de dizer que essas características variam entre os tipos de superdotado e até entre os indivíduos, mesmo os que são do mesmo tipo de superdotação, significa dizer que nem todos terão as mesmas características, pois elas não se apresentam todas em todos os superdotados. Segundo Alencar e Fleith (2001) os superdotados se constituem num grupo bastante heterogêneo e algumas características diferem de uma área para outra, portanto, encontramos na literatura listagens de características gerais, intelectuais, afetivas e sociais, das relacionadas a áreas típicas como liderança, criatividade, motivação e outras.

Vários autores como Alencar e Fleith (2001); Virgolim (2007); Cupertino (2008); Gama (2006); Landau (2002) discorrem sobre as características de altas habilidades/superdotação, com diferentes abordagens desse assunto, mas com algumas características consensuais entre eles, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 12 - Características cognitivas dos superdotados, segundo Renzulli e Reis (1997)

Tipo Acadêmico/Escolar	Tipo Produtivo-criativo
Tira notas boas na escola; Apresenta grande vocabulário; Gosta de fazer perguntas; Necessita pouca repetição do conteúdo escolar; aprende com rapidez; Apresenta longos períodos de concentração; Tem boa memória; É perseverante; apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico; É um consumidor de conhecimento; Lê por prazer; Tende a agradar aos professores; Gosta de livros técnicos/profissionais; Tendência a gostar do ambiente escolar.	Não necessariamente apresenta QI superior; pensa por analogias; É criativo e original; Usa o humor; Demonstra diversidade de interesses; Gosta de fantasiar; gosta de brincar com as ideias; Não liga para as convenções; É inventivo, constrói novas estruturas; É sensível a detalhes; Procura novas formas de fazer as coisas; é produtor de conhecimento; Não gosta da rotina; Encontra ordem no caos.

Fonte: A própria autora, com informações de Virgolim (2007).

Quadro 13 - Características afetivo-emocionais dos superdotados, segundo Renzulli e Reis (1997)

Tipo Acadêmico/Escolar	Tipo Produtivo-criativo
O superdotado do tipo “escolar” tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo (às vezes reforçadas pelos pais) e sofrer por medo de não atingir tais metas; Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a	Investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem; Apresentam preocupação moral em idades precoces; Necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero; Precisam do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente; Frequentemente questionam regras/ autoridade;

ele; Apresenta grande necessidade de estimulação mental; Apresenta grande intensidade emocional; Tem paixão em aprender; Revela intenso perfeccionismo.	Demonstram sensibilidade / empatia; Demonstram autoconsciência; Demonstram perceptividade (insight); Demonstram capacidade de reflexão; Apresentam senso agudo de justiça; Apresentam imaginação vívida.
---	--

Fonte: Fonte: A própria autora, com informações de Virgolim (2007).

Quadro 14 - Características de AH/SD, segundo Winner (1998):

Características de desenvolvimento e comportamento	Características relacionadas à escola
Preferência por novos arranjos visuais; desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar); maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores; precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada; aprendizagem rápida com instrução mínima; super-reatividade e sensibilidade; alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade.	leitura precoce, boa memória para informação verbal e/ou matemática; destaque em raciocínio lógico e abstrato; preferência por brincadeiras individuais; preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e perceptual.

Fonte: Fonte: A própria autora, com informações de Ourofino e Guimarães (2007).

Quadro 15 - Outras características de superdotação:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (Brasil, 2004), conforme Guimarães e Ourofino (2007).	Segundo Tuttle e Becker, Torrance, citados por Alencar & Fleith (2001).	Cognitivas, conforme Sabatella (2005), citado por Guimarães e Ourofino (2007).	Afetivas, conforme Sabatella (2005), citada por Guimarães e Ourofino (2007).
Alto grau de curiosidade; Boa memória; Atenção concentrada; Persistência; Independência e autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Facilidade de aprendizagem; Criatividade e imaginação; Iniciativa; Liderança; Vocabulário avançado para sua idade cronológica; Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Habilidade para lidar	Habilidades superiores de pensamento (como análise, síntese e avaliação); Fluência de ideias (produção de muitas ideias); Flexibilidade de ideias (vê relações entre ideias aparentemente diversas); Reação positiva a elementos estranhos e novos; Originalidade de ideias (forma original de resolver problemas); Grande bagagem de informações sobre temas de interesse; Paixão por aprender; Concentração; Facilidade para entender princípios gerais; Habilidade	Memória: presença de componentes mnemônicos em idade precoce, lembranças remotas de pessoas, lugares e situações, facilidade para reproduzir histórias, relatos, músicas, capacidade para reter e recuperar direções, endereços e localizações. Alto nível de pensamento: facilidade e rapidez para processar o pensamento, habilidade de raciocínio com utilização da lógica pura, percepção de soluções óbvias e ambivalência em informações ou comandos (por exemplo, em provas escolares). A curiosidade é a expressão mais concreta desse alto nível de pensamento e a	Humor: senso de humor aguçado, maduro e sofisticado. Gostam de piadas, uso de metáforas, jogos de palavras e rimas; Preocupação: apreensão e inquietação em áreas que vão desde ecologia, relações sociais a habilidades intra e interpessoais; Capricho: planejamento e organização geralmente não são atributos de alunos com altas/superdotação. A letra quase sempre ilegível e desfigurada é expressão dessa inabilidade.

com ideias abstratas; Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; Alto nível de energia; Preferência por situações/objetos novos; Senso de humor; Originalidade para resolver problemas.	para processar informação rapidamente; Pensamento independente.	fase dos “porquês” é uma constante entre indivíduos superdotados. Vocabulário: habilidade para contra-argumentar pensamentos e ideias, utilização de um vocabulário estruturado não usual no meio em que vive. Ao iniciarem o processo de fala, já utilizam tempos verbais e concordância corretamente, bem como o plural.	
---	---	--	--

Fonte: Fonte: A própria autora, com informações de Oufino e Guimarães (2007).

Quadro 16 - Características de superdotação relacionadas a determinados fatores, listadas por Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000):

Fatores			
Habilidade Intelectual	Criatividade	Motivação	Liderança
Características			
Habilidade de lidar com abstrações; facilidade para lembrar informações; vocabulário avançado para idade ou série; facilidade em perceber relações de causa e efeito; habilidade de fazer observações perspicazes e sutis; grande bagagem sobre um tópico específico; habilidade de entender princípios não diretamente observados; grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos; habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra; habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.	senso de humor; habilidade de pensamento imaginativo; atitude não conformista; pensamento divergente; espírito de aventura; disposição para correr riscos; habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias; habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes; disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias; habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões.	persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas; interesse constante por certos tópicos ou problemas; comportamento que requer pouca orientação dos professores; envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas; obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse; compromisso com projetos de longa duração; preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços; pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.	tendência a ser respeitado pelos colegas; autoconfiança quando interage com colegas da sua idade; comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros; habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros; habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações; tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas responsabilidade.

Fonte: Fonte: A própria autora, com informações de Oufino e Guimarães (2007).

Além das características aqui apresentadas, vale ressaltar que existem características gerais, porque são, normalmente, encontradas na maioria dos indivíduos com AH/SD, independente da área do conhecimento em que se destacam.

Pérez e Freitas (2016), por exemplo, apontam uma lista dessas características, dentre elas: **precocidade na leitura e gosto pela leitura, interesses variados e diferenciados aos dos seus pares, preferência por relacionar-se com pessoas mais velhas ou mais velhas do que ela, o assincronismo, o sentimento da diferença, na sua forma de pensar, sentir ou agir em relação às demais pessoas, a preferência por trabalhar/estudar sozinho, nível de exigência mais elevado e perfeccionismo, independência e autonomia, o senso de humor desenvolvido, capacidade de observação muito elevada e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.**

Segundo Pérez e Freitas (2016, p. 14) o **assincronismo** se refere à “carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado normal; costuma ocorrer em crianças com AH/SD.” Pérez e Freitas (2016) consideram que o assincronismo pode ocorrer nos níveis de funcionamento interno e externo do indivíduo, sendo que nos níveis de funcionamento interno o assincronismo pode ser afetivo-intelectual, intelectual-psicomotor e, ainda, da linguagem e do raciocínio, enquanto que no nível de funcionamento externo pode acontecer o assincronismo em duas esferas: escolar e familiar.

O **assincronismo afetivo-intelectual**, fica evidente quando o indivíduo apresenta desequilíbrio entre seus aspectos afetivos e cognitivos. Um exemplo disso é quando uma pessoa se mostra tão habilidosa intelectualmente que consegue esconder sua maturidade emocional. O assincronismo intelectual ocorre quando o desequilíbrio se dá entre o nível intelectual e o desenvolvimento psicomotor. Isso manifesta-se, por exemplo, quando a criança aprende a ler precocemente, mas ainda não desenvolveu coordenação motora para a escrita. Já o assincronismo da linguagem e do raciocínio pode ser exemplificado quando uma criança tem facilidade em realizar um cálculo matemático, mas tem dificuldade de explicar com suas palavras como realizou o procedimento. (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Quanto ao nível de funcionamento externo, o assincronismo escolar acontece quando a criança se destaca em relação aos seus colegas de classe, por ter um domínio maior de informação e um ritmo de aprendizagem superior. O assincronismo familiar se evidencia quando a criança demonstra interesses incomuns a crianças de sua idade, o que pode gerar confusão na família pela dificuldade de lidar com os problemas derivados do desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e afetivo (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Segundo Pérez e Freitas (2016), o assincronismo nas relações familiares, pode se tornar um assincronismo pessoa-sociedade ou, ainda, o assincronismo interpessoal, na fase adulta do indivíduo, se manifestando através de comportamento de intolerância com pessoas e atitudes que não considera corretas, ou, no segundo caso, de um conceito de amizade que, para ele, seja diferente ao das demais pessoas.

As características aqui listadas, são apenas uma amostra dos inúmeros traços e variáveis encontrados, que nos fazem perceber a multidimensionalidade das altas habilidades/superdotação, bem como a complexidade que envolve esse tema. Desse modo, torna-se evidente a imprescindibilidade de que, ao lidar com esse assunto, estejamos evitando ser unilaterais, rotuladores, buscando, ao contrário, ser flexíveis, valorizando o caráter multidimensional da superdotação, enfatizado por Renzulli (1986), Gardner (1995; 1996; 2000) e a maioria dos estudiosos que, atualmente, se dedica ao assunto.

O reconhecimento e a análise cuidadosa dessas características são essenciais no processo de identificação do aluno, para o atendimento dos alunos, tanto na sala de aula regular como na sala de recursos multifuncional e outros locais planejados pelo professor de AEE, em parceria com a escola, família e comunidade, para receber suplementação curricular de acordo com suas necessidades específicas de desenvolvimento educacional.

2.5 A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AH/SD

A identificação do aluno com AH/SD, um dos focos do objeto de estudo dessa pesquisa, tem sido considerada pelos estudiosos da área como **um dos maiores desafios para a promoção da sua inclusão escolar**. Segundo Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) “A simples rotulação [...] não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional.” É importante o aprofundamento em referenciais teóricos que tratam do tema e planejamento adequado, que vise oferecer uma série de práticas educacionais voltadas para as necessidades específicas de desenvolvimento dos alunos.

A identificação das PAH/SD torna-se necessária, a fim de que os alunos das escolas regulares, que têm potencial elevado, não sejam ignorados, mas possam ter a oportunidade de ser colocados diante de situações desafiadoras pois, desse modo, existe a possibilidade de desenvolverem ainda mais a sua capacidade.

Estudiosos de AH/SD apontam que quanto mais cedo o aluno for identificado mais saudável será o seu desenvolvimento. Contudo, o processo de identificação das altas

habilidades/superdotação não é simples e demanda tempo, esforço e dedicação por parte da equipe de avaliação, que segue critérios do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, normatizados em publicações específicas.

Conforme Guimarães e Ourofino (2007) a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação não pode ser imediatista, pois requer uma sequência de procedimentos, que exigem o estabelecimento de etapas precisas, utilizando-se dos mais variados instrumentos de identificação como: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas com a família e professores, entre outros apropriados, que venham convergir para o reconhecimento das mais variadas informações, importantes para a compreensão do nível de conhecimento dos alunos, dos seus estilos de aprendizagem e suas necessidades específicas.

Segundo Guimarães e Ourofino (2007), é recomendado que no processo de identificação o aluno seja acompanhado em todas as etapas. Nesse caso, sabemos que o processo é conduzido pelo professor de AEE que deve ter o apoio de um grupo intersetorial formado por especialistas (equipe interdisciplinar), envolvendo as áreas de destaque dos alunos a serem identificados, pelos familiares, parceiros da sociedade, que sejam profissionais das diversas áreas e demais profissionais da escola, como gestores e coordenadores.

É importante consultar as mais diversas fontes de informação, além dos referenciais teóricos, legais e institucionais que embasam o assunto, as oriundas de conversas (ou coletadas através de questionários realizados pelo professor de AEE), com os professores, familiares, colegas de escola e outros, ligados ao educando. Essas informações podem ser colhidas, também, a partir de observações das várias situações do cotidiano escolar do aluno: da aula na sala comum, do comportamento em outros ambientes da escola, de visitas às suas famílias para compreender melhor o contexto em que estão inseridos, a fim de que sejam detectadas as necessidades dos alunos e geradas as devidas intervenções de apoio ao seu desenvolvimento.

Como vimos, anteriormente, na subseção 2.1, que trata sobre Altas Habilidades/Superdotação ao longo da história, os métodos tradicionais, (os psicométricos, como os testes de QI) já não favorecem a identificação do aluno com AH/SD, visto que o conceito de superdotação vem, no decorrer do tempo, sofrendo modificações. Hoje, os alunos não são mais avaliados somente nas questões acadêmicas (aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica), mas também são levadas em conta as

características encontradas nos casos de superdotação do tipo Produtivo-criativo (originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade), o que requer a utilização de métodos, instrumentos e atividades diversas, que valorizem também os aspectos qualitativos e dinâmicos do aluno.

Outro fator importante recomendado pelos especialistas para a realização da identificação dos alunos é a formação de uma **equipe interdisciplinar**, com vistas a união dos diversos saberes nesse campo de intervenção. Essa equipe deverá ser composta, segundo Guimarães e Ourofino (2007, p. 60), “[...] de preferência, com os profissionais das áreas de Educação, de Psicologia e outras envolvidas de forma direta ou indireta com a Educação Especial [...]” o papel dessa equipe não estaria restrito só à garantia da interdisciplinaridade, mas também no suporte às famílias dos alunos e demais profissionais da escola com esclarecimentos de dúvidas e orientações que se fizerem necessárias, a criação de um espaço contínuo para o diálogo é fundamental.

Esse espaço pode ser criado no próprio NAAH/S ou mesmo na escola, para que se organize um grupo intersetorial formado pelos pais, professores de AEE e da sala regular, coordenadores, gestores, equipe interdisciplinar, que devem se reunir sempre que necessário, para discutir a respeito do que pode ser feito para o aluno com AH/SD avançar no desenvolvimento de suas potencialidades.

A identificação e o atendimento dos alunos superdotados, envolvem, também, o reconhecimento dos casos de **dupla excepcionalidade**, que dizem respeito ao indivíduo que mesmo apresentando transtornos comportamentais e emocionais, demonstra acentuada inteligência e múltiplas potencialidades. Guimarães e Ourofino (2007) apontam para a necessidade de aprofundamento desse assunto para compreender, de forma minuciosa, os diferentes processos pelos quais passam esse público, no decorrer do seu desenvolvimento, visando a uma investigação qualitativa onde se evite diagnósticos equivocados que prejudiquem os alunos submetidos à avaliação.

As condições que refletem os casos de dupla excepcionalidade costumam ser manifestas logo na infância, mas acompanham o indivíduo por toda a vida e são resultantes da combinação de altas habilidades/superdotação com dificuldades de aprendizagem; Dislexia, Síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), entre

outras situações que, geralmente, foram consideradas incongruentes com as características de superdotação (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

A dupla excepcionalidade é assunto ainda pouco explorado pelos estudiosos de AH/SD, mas, ainda segundo Guimarães e Ourofino (2007), os casos de múltiplos diagnósticos, têm chamado a atenção dos pesquisadores, na área da Educação Especial Inclusiva, que lidam com as diferentes situações encontradas dentro das escolas. A identificação desses alunos difere dos outros casos de superdotação, porque exigem uma avaliação mais meticulosa, envolvendo além dos professores de AEE, professores da sala regular, equipe multidisciplinar, demais profissionais da área pedagógica, psicólogos e médicos, de acordo com a área (Dislexia, Síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), entre outras situações) que possa se manifestar combinada com AH/SD nos alunos.

A realização de um diagnóstico com a participação desses profissionais, analisando os aspectos físicos, acadêmicos, afetivos e sociais, enfim, as múltiplas dimensões que envolvem a formação do indivíduo, aliando-os aos aspectos pedagógicos adequados às suas necessidades específicas de aprendizagem, são fundamentais para o sucesso no seu desenvolvimento.

De um modo geral, para que a identificação dos alunos ocorra a contento é preciso haver sincronia entre os indicadores utilizados no processo, os conceitos de inteligência e de altas habilidades/superdotação. Conforme Pérez e Freitas (2016), é preciso ainda que haja compatibilidade entre os instrumentos utilizados para identificação, os referenciais teóricos, aspectos legais e, enfim, das políticas públicas destinadas ao público com AH/SD.

Conforme Virgolim (2007, p. 57) “o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados, e ainda os conteúdos e objetivos propostos pelo programa”, são aspectos fundamentais que devem estar refletidos nos indicadores e instrumentos, que devem ser observados para a identificação. O programa a que se refere a autora é o adotado pelas escolas para realização do atendimento dos alunos. Sobre os programas que podem ser adotados no AEE dos alunos, desde o processo de identificação, serão abordados na próxima subseção, 2.6, referente ao atendimento dos alunos com AH/SD.

Vale ressaltar que, quando falamos de indicadores, estamos nos referindo de determinados parâmetros observáveis e características comportamentais típicas de alunos com AH/SD. Delou (2015) elencou uma lista desses indicadores os quais ela denominou de A Lista Base de Indicadores de Superdotação, que define da seguinte forma:

“A Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula - como o próprio nome diz, é um instrumento para observação de alunos, em sala de aula, com vistas à avaliação de indicadores de superdotação. Não é teste de inteligência, nem de personalidade. Pode ser aplicado por qualquer profissional de educação em sala de aula. Não é para ser aplicado em situações extra classe, pois é próprio para ambientes e situações específicas de aprendizagem (DELOU, 2015, p.2).

Listas como a organizada pela autora, podem ser utilizadas tanto na sala regular como na sala de AEE e são interessantes porque podem ser utilizadas tanto a nível individual como em grupo e quando, utilizadas podem envolver todos os alunos da turma e não somente os que se destacam no desempenho acadêmico de áreas como matemática, ciências ou outras, mas também em outros aspectos típicos do superdotado tipo produtivo-criativo.

Renzulli e Reis (1997 *apud* VIRGOLIM, 2007), destaca que uma das primeiras ações da diagnose é a identificação dos alunos que irão compor o **Pool de Talentos**¹⁹. No início do processo de identificação pode ser incluído o máximo possível de alunos, tendo o cuidado de estar sempre sob a supervisão de um grupo multidisciplinar de especialistas, a quem cabe a análise de cada aluno, individualmente, levando em conta todos os dados coletados e o máximo de informações sobre o assunto para garantir que os alunos com potencial de desenvolvimento não fiquem de fora do programa, independente de cor, raça, condição social, diferenças culturais, problemas de aprendizagem, gênero etc. (VIRGOLIM, 2007).

Qualquer programa desenvolvido para identificação e atendimento dos alunos com AH/SD no Brasil, deve estar em consonância com o que defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que recomenda um ambiente educacional propício ao nível e ritmo de aprendizagem, que permita a flexibilização de conteúdos e práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Virgolim (2007) ressalta a necessidade de que as escolas regulares efetivem mudanças no currículo oferecido a esse público-alvo, a fim de que seja dada atenção a (s) área(s) de interesse do aluno, a fim de que receba um ensino adequado às suas necessidades específicas.

Sabemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), requer que as instituições de ensino estejam confrontando as práticas discriminatórias, eliminando as barreiras que impedem a inclusão de todos os alunos, buscando criar alternativas para superá-las, o que implica mudanças do ponto de vista estrutural e cultural da escola. Portanto é necessário que as escolas ao pensar no início de um processo de identificação de alunos com AH/SD, esteja ciente de que precisa ser repensado todo o

¹⁹ Nome utilizado por Renzulli e Reis (1997) para se referir ao grupo de alunos que participarão de um programa proposto para atendimento de superdotados. (VIRGOLIM, 2007).

ambiente escolar e suas práticas pedagógicas, a fim de que o atendimento das necessidades específicas desses alunos possam estar sendo incluído em todos os planejamentos que determinam as ações que se desenvolverão dentro da escola. Portanto desde o Projeto Político Pedagógico, perpassando as propostas curriculares das disciplinas até os planos de aula diários, deve estar voltadas para contemplar todos os alunos, entre os quais se encontram os alunos com AH/SD que, também, tem suas necessidades educacionais específicas.

Segundo Virgolim (2007) o programa Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*) vem atender as condições mencionadas acima. Idealizado por Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), que acredita ser da escola a tarefa de estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência nos seus alunos, sem distinção, esse é um dos programas de maior sucesso no exterior, o qual é indicado para ser utilizado no Brasil, com as devidas orientações constantes nas publicações do MEC, que tratam da educação escolar dos alunos com AH/SD, as quais serão indicadas na próxima subseção, a 2.6, que aborda o atendimento dos alunos com AH/SD.

Esse programa, inicialmente, inclui no *Pool* de Talentos um grupo maior de alunos, observando também os educandos que são atendidos apenas na sala regular e que não frequentam a sala de recursos, no intuito de averiguar se os estudantes apresentam características de superdotação, para então encaminhá-los, posteriormente, à atendimento mais específico. A proposta desse modelo é flexível e tem o intuito de ampliar o acesso a mais alunos no programa (VIRGOLIM, 2007).

Com a **evolução do conceito de inteligência que abrange aspectos multidimensionais**, vêm sendo criadas diversas **alternativas de identificação**. Desse modo, segundo Virgolim (2007), a identificação de alunos com AH/SD pode ser feita de variadas formas como: nomeações por professores, indicadores de criatividade, nomeação por pais, nomeação por colegas, auto-nomeação, nomeações especiais, avaliação de produtos, escalas de características e listas de observação e nomeações pela motivação do aluno.

A nomeação por professores, primeira alternativa de identificação apontada por Virgolim (2007) pode, segundo a autora, ser informal, quando o professor durante as aulas observa no aluno algumas características diferenciadas, propensas à superdotação, ou formal, quando se utiliza de instrumentos e indicadores apropriados à identificação.

Os indicadores de criatividade, segunda alternativa que também pode ser usada para identificação, segundo Virgolim (2007), podem ser averiguados através de testes formais compostos por indicadores que demonstram no indivíduo a evidência de comportamento criativo, quando colocado diante de situações desafiadoras, tais como:

flexibilidade, originalidade do pensamento, facilidade em se utilizar do conhecimento existente para gerar novas ideias, pensamento divergente (criativo/crítico), livre de formas rígidas de pensamento e de expressão etc. Essas pessoas, normalmente, não resolvem os problemas se utilizando da inteligência lógica e analítica, mas naturalmente recorrem à criatividade, apresentando resoluções originais.

Butler-Por (1993 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 59), ressalta que o aluno que tem o perfil supracitado “ [...] encontra-se em risco de fracasso escolar, pois pode encontrar relutância em seu ambiente para aceitar seu pensamento divergente e inconformismo, geralmente fonte de tensão e conflito com seus pais e professores.” Na literatura, são encontradas várias sugestões de indicadores que podem compor os testes para a identificação de pessoas com potencial criativo. Como exemplo, Davis e Rimm (1994 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 59), por exemplo, cita uma lista de), com habilidades que ajudam o professor a reconhecer na sala de aula esses alunos, dentre essas características, geralmente, encontradas em pessoas criativas podem ser encontradas as seguintes:

“[...] (a) usam o conhecimento existente como base para novas idéias; (b) evitam formas rígidas de pensar; (c) constroem novas estruturas ao invés de usar as estruturas existentes; (d) estão alertas para a novidade e lacunas no conhecimento; (e) encontram ordem no caos; (f) preferem comunicação não-verbal; e (g) são flexíveis e habilidosas na tomada de decisões.

Os testes, que usam essas características como parâmetros, são considerados como importante ferramenta para a coleta de informações que ajudarão o professor a conhecer melhor o aluno e definir planejamentos de atividades ou intervenções mais adequadas às suas peculiaridades.

A terceira alternativa para identificação é a nomeação pelos pais. Estudiosos da área consideram essa opção válida, visto que o esperado é que os pais tenham amplo conhecimento sobre os filhos, desde a gestação, aos primeiros passos, observando, principalmente, precocidades ou dificuldades apresentadas em relação à outras crianças de sua idade. No entanto, Virgolim (2007) alerta para o fato de que nem todos os pais são devidamente atentos ao desenvolvimento dos filhos e que, nem todos, conseguem perceber os que, desde pequenos, já têm um potencial diferenciado. Outro fato que, segundo a autora, exige cautela é que “[...] alguns pais superestimam as habilidades dos filhos, enquanto outros as subestimam.” (VIRGOLIM, 2007, p. 59).

A nomeação por colegas, quarta alternativa de identificação, para a composição de um Pool de Talentos, acontece quando os próprios colegas apontam os que se destacam com talento especial, em uma ou mais áreas do conhecimento. Virgolim (2007), menciona **três**

tipos de abordagens que podem ser feitas pelo professor na tentativa de colher informações dos alunos em relação às habilidades dos colegas que são: **abordagem direta** (quando o professor através de perguntas diretas e objetivas aos alunos procura descobrir as habilidades dos seus colegas); **abordagem disfarçada** (quando o professor através de atividades que recorrem à imaginação, como historinhas ou outras dinâmicas, consegue que os colegas apontem as habilidades dos colegas) e a **abordagem em formato de jogos** (onde o professor através de um jogo, tenta criar situações lúdicas, voltadas para a indicação das características de AH//SD nos alunos por parte dos colegas).

No terceiro tipo de abordagem Virgolim (2007) ressalta a importância de ter cuidado para que os colegas não indiquem por afetividade, por vínculo de amizade, ou por qualquer outro motivo que os influencie. A autora recomenda, também, que se mantenha sigilo em relação às respostas dos alunos.

A quinta alternativa de identificação é a automeação. Isso pode acontecer se o aluno não tiver sido notado pelo professor, nem indicado pelos colegas ou pelos pais para fazer parte de um programa para pessoas com altas habilidades. Segundo Virgolim (2007) essa forma é simples e o professor pode sugerir que o próprio aluno indique se ele considera que tem talento ou habilidade especial em algumas áreas, tanto acadêmica, como em habilidades voltadas para a criatividade, liderança, esportes ou outras.

A sexta alternativa encontrada para identificação foi a chamada de **nomeações especiais**. Essa forma pode ser utilizada quando se permite que alunos que se destacaram, de alguma forma em anos anteriores, mas que no momento apresentam baixo rendimento, sejam indicados para participar do Pool de Talentos. Segundo Virgolim (2007) pode ocorrer que ao passarem por algum problema de ordem pessoal, emocional ou motivacional, alguns alunos tenham sua vida escolar afetada. Isso seria uma forma de dar uma nova oportunidade a esse aluno de demonstrar seu potencial e de ter atendimento educacional para desenvolvimento na sua área de destaque. Nesse tipo de identificação, o professor do ano atual recorre a informações do professor do ano anterior.

A avaliação de produtos é a sétima forma de identificação. Nesse procedimento os alunos terão seus talentos avaliados pela qualidade das suas produções que podem ser nas diferentes áreas: artística (música, teatro, pintura e outras produções), científica, linguística (produções textuais diversas), robótica, eletrônica, computação, movimento corporal, teatro, fotografia e outras. Nesse tipo de produção dos alunos devem ser refletidas características de super talentos como “[...] alta criatividade, habilidades de pensamento científico ou criador,

habilidades na escrita, talento para análise e síntese ou outros aspectos que podem se aplicar ao produto em questão.” (VIRGOLIM, 2007, p. 61).

A oitava forma de identificação que encontramos foi através das **Escalas de características e listas de observação**. Esses instrumentos podem ser utilizados juntamente com os outros tipos de indicações já mencionadas. Para a indicação formal o professor pode se utilizar da “Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – SCRBSS, publicada originalmente por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976).” (VIRGOLIM, 2007, p. 59).

Escalas como a supracitada possuem tópicos que auxiliam os professores no levantamento das áreas em que o estudante se destaca, bem como na avaliação da frequência de ocorrência de alguns comportamentos que evidenciam características de superdotação no cotidiano escolar nas várias áreas como: criatividade, liderança, artísticas (artes plásticas, música, teatro, dança, enfim, artes performativas em geral) e outras. Os itens dessas escalas abrangem, ainda, questões inerentes à aprendizagem e a motivação do aluno ao realizar as atividades propostas em sala de aula (VIRGOLIM, 2007).

Além das escalas os professores também podem se utilizar, na identificação de alunos, de vários indicadores como os listados por Delou (2015) e Guenter (2000), ambos apropriados para a observação do aluno em sala de aula, com características relacionadas à criatividade, à inteligência, a capacidade sócio-afetiva e habilidades sensório-motoras.

Em Pérez e Freitas (2016), consta uma lista de indicadores que tem servido de subsídio importante para a elaboração de instrumentos de identificação em várias escolas brasileiras, as quais têm sido compartilhadas em formações oferecidas pelas Secretarias Estaduais de Educação em parceria com o Ministério da Educação (MEC) aos profissionais que atuam na área. Esses indicadores são relacionados ao conglomerado de traços presentes nos Três Anéis de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007) indicando, portanto, características que destacam habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, presentes nas PAH/SD. Essas listas são apontadas pelas autoras supracitadas como essenciais à elaboração dos instrumentos de identificação. Além desses, as autoras enfatizam a necessidade de atentar para os indicadores de liderança, ressaltando que são características comumente encontradas nas PAH/SD, mesmo não fazendo parte da definição dos Três Anéis de Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007)).

Mas ao mesmo tempo elas alertam que esses grupamentos de traços e as características mais gerais podem ser camufladas por fatores ambientais e de personalidade que podem alterar a identificação desses indicadores nos alunos com AH/SD. Esses e outros fatores de

ordem social, familiar ou educacional, podem acarretar subdesempenho ou dificultar a identificação de indicadores. Dentre esses estão os ambientais ou individuais como: baixa estima, depressão e perfeccionismo e características de personalidade como a timidez, a falta de segurança em si próprio; fatores sociais inferiorização das mulheres, discriminações, rotulações e outros que podem ocorrer dentro da família, na escola ou em outros ambientes de convívio dos discentes, e podem fazer com que as respostas aos instrumentos de identificação sejam afetadas (PÉREZ; FREITAS, 2016).

A nona alternativa de identificação do aluno se dá por **nomeações, pela motivação do aluno**. Existem características próprias que auxiliam o professor a perceber quando o aluno possui motivações mais fortes por determinada área do conhecimento. Virgolim (2007), menciona uma série de comportamentos que caracterizam os alunos motivados:

[...] faz grande número de perguntas; se engaja em profundas discussões sobre um determinado tópico; busca adultos com conhecimento na área para satisfazer seus interesses ou curiosidade; dedica grande parte do tempo livre no estudo ou no desempenho de atividades relacionadas a este interesse, por sua própria vontade, e às vezes até compulsivamente; busca atividades extracurriculares relacionadas à área, nas quais demonstra mais interesse do que em suas atividades escolares regulares; demonstra alto interesse em explorar e criar dentro de um determinado tópico (VIRGOLIM, 2007, p. 62).

Desse modo, a partir da observação de características como essas, o professor, percebendo interesses diferenciados do aluno em algum tema, disciplina, ou conteúdo específico, pode indicá-lo para participar de um Pool de Talentos, onde ele poderá ser orientado a desenvolver suas potencialidades de acordo com sua(s) área(s) de maior interesse.

Um ponto comum entre a maioria dos pesquisadores de AH/SD é que uma única forma de informação nunca será suficiente para validar a identificação de uma PAH/SD. Assim como são multidimensionais as inteligências, são diversas as necessidades específicas encontradas nesses indivíduos, para as quais eles necessitam de atendimento educacional especializado voltado para as suas peculiaridades.

Portanto, deve haver flexibilidade em todo o processo de identificação e não a adoção de um único modo, como era feito antes com os testes de QI, mas deve-se utilizar de instrumentos e métodos capazes de captar o maior número de informações, envolvendo todos os aspectos possíveis da vida do aluno: personalidade, vida familiar, ambientes diversos de convívio social, atividades extraescolares com as quais se envolve, como por exemplo aulas de dança, escolas de futebol, corais, aulas de música (instrumental ou vocal), habilidades cognitivas, habilidades de relacionamento etc., valorizando o aluno em todos os aspectos,

envolvendo a família e fazendo tudo sob a orientação da equipe multidisciplinar, a respeito da qual já mencionamos anteriormente.

O processo de identificação é contínuo, portanto, exige avaliação periódica, visando sempre investigar se os critérios utilizados para inserção do aluno no Pool de Talentos foram válidos e se a performance do aluno está correspondendo ao que foi proposto para o programa em que ele está sendo atendido.

Uma questão que fica evidente nas várias literaturas destinadas a compreensão do trabalho com AH/SD é que apenas o fato do aluno ser superdotado não significa garantia de sucesso escolar. Diversos outros fatores são considerados como preponderantes para que um aluno tenha uma educação bem-sucedida. O aluno necessita que tanto seu contexto escolar como familiar sejam favoráveis ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Desse modo, é necessário estar inserido em um contexto escolar em que se busque o atendimento às suas necessidades específicas de aprendizagem, precisa ser estimulado a ser autônomo, criativo, ter suas capacidades reconhecidas, receber o apoio da família para que possa participar de atividades e experiências enriquecedoras e estimuladoras do seu potencial. Essa é uma exigência para todos os alunos, mas sabemos que o aluno com AH/SD, precisa de que isso seja ampliado de acordo com suas áreas de destaque. Mas é de suma importância, mesmo tendo sido mencionado anteriormente, dar ênfase a essencialidade de **que esse aluno seja identificado** para ser **atendido com atividades diferenciadas**, que lhe permitam ampliar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com as suas necessidades.

2.6 ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM AH/SD.

Concluído o processo de identificação, lembrando que o mesmo deve ser desenvolvido com cautela e sem pressa, o próximo passo será encaminhar o discente para o **atendimento**, um dos focos do objeto de estudo dessa pesquisa. Tal ação consiste no desenvolvimento das habilidades identificadas e da potencialização da(s) sua(s) área(s) de inteligência, levando em conta que cada aluno se constitui num sujeito complexo, que se desenvolve de forma muito peculiar e única. Nessa perspectiva alguns aspectos importantes devem ser levados em conta, na preparação do material e no planejamento das intervenções que serão efetivadas, segundo Sabatella e Cupertino (2007):

[...] o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta interesses variados e diferentes habilidades e tem necessidade de envolvimento em atividades que favoreçam a produção criativa, como atividades científicas, tecnológicas, artísticas,

de lazer e esporte, entre outras. Esses indivíduos se beneficiam tanto das modalidades do ensino formal como do não formal e atingem seu maior aproveitamento em um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades, tanto quanto a ampliação de seus interesses. Para isso, precisam encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual. Necessitam também encontrar metodologia adequada à sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 69 - 70).

Com base nas colocações das autoras referidas, fica clara a imprescindibilidade de um serviço de apoio específico e especializado voltado para atender os alunos com AH/SD de acordo com suas necessidades específicas de aprendizagem, visando a expansão de suas habilidades e a ampliação de seus interesses. No Brasil esses serviços, de acordo como Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, “ serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. (BRASIL, 2011a).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com AH/SD será prestado na forma de suplementação à sua formação, com o objetivo de propiciar a esse estudante, no ensino regular as condições necessárias ao acesso, participação e aprendizagem, atentando para suas necessidades individuais; desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos que facilitem seu processo de ensino e aprendizagem e os assegure condições de continuidade dos seus estudos nos níveis de ensino que se seguem (BRASIL, 2011a).

O Artigo 5º das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial o AEE preconiza o seguinte sobre o AEE:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Sabemos que o AEE é parte integrante do processo educacional, portanto não é substituto da educação regular, visto que a educação especial é realizada em todos os níveis e modalidades de ensino. Para o desenvolvimento do AEE, deverá ser elaborado o Plano de AEE (Plano de Atendimento Especializado) individualizado, a fim de que cada aluno seja atendido de acordo com sua área de interesse, com atividades apropriadas ao desenvolvimento pleno das habilidades em que revela potencial.

Esse plano refere-se às intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno no contraturno, na sala de recursos multifuncional. É feito no início do atendimento e pode ser (re) planejado, sempre que se fizer necessário. Sua elaboração é de responsabilidade dos professores de AEE “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009, p. 2).

Nesse sentido o professor de AEE deve estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, quando houver necessidade, e articulação com os professores da sala de aula comum, visando incluir atividades desafiadoras, enriquecedoras, que vão além do currículo comum e proporcionem a evolução do aluno em todos os sentidos. Além disso, deve-se buscar a dinamização e envolver ambientes diferenciados em que o aluno possa ser envolvido em situações do cotidiano, que exijam seu potencial para elucidações e apontamento de resoluções.

A legislação supracitada prevê que aos alunos com AH/SD deve ser concedido Atendimento Educacional Especializado, onde sejam levadas em conta suas necessidades educacionais diferenciadas, valorizando seus talentos, suas áreas de maior interesse e as habilidades em que demonstram potencial acentuado em relação aos seus pares. Desse modo fica claro que não é o planejamento que vai direcionar a vida escolar do indivíduo, mas que as especificidades do indivíduo e as necessidades fundamentais para o seu desenvolvimento é que vão definir o planejamento. Outra questão que vale a pena ressaltar é sobre a necessidade de atentar para que as atividades planejadas pelo professor de AEE, a serem executadas na sala de recursos ou mesmo em espaços extraescolares, não venham conflitar com o ensino regular e que tudo seja feito em concordância com a família do aluno.

Nesse ponto, alguns entraves começam a se evidenciar: a multiplicidade de inteligências, as diferenças sociais, econômicas e culturais, as dificuldades de acessos a materiais e recursos, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, características individuais de desenvolvimento (maturidade, independência e outras), os interesses pessoais, estilos de aprendizagem, gênero, enfim são diversos os fatores apontados tanto pelos estudiosos da área como pelos profissionais que atuam diretamente na prática cotidiana de atendimento a esses alunos.

Neste sentido, Sabatella e Cupertino (2007) ressaltam a importância de o planejamento ser feito de acordo com a realidade de cada instituição de ensino, evitando planejar atividades que, por serem muito distantes das possibilidades locais, possam causar desestímulo tanto nos profissionais como nos alunos. No entanto é importante que se busque atender as

especificidades de cada aluno identificado, evitando o comodismo e buscando empreender esforços para que esse trabalho venha evoluir de forma dinâmica, progressiva e o atendimento seja ampliado cada vez mais, de forma que proporcionem ao aluno atividades desafiadoras, com temas interessantes, relevantes que chamem a atenção do aluno, ampliem seus conhecimentos concedendo-lhes “[...] oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual.” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 70).

São diversas as modalidades de atendimento ao aluno com AH/SD e, além disso, são inúmeras as dificuldades para a sua implementação. Uma das maiores dificuldades é que a organização desse atendimento difere bastante do convencional encontrado nas salas de aula regulares. Nas salas de aula comuns os alunos são organizados de acordo com a faixa etária, enquanto na sala de recurso multifuncional, os alunos com altas habilidades/superdotação, são agrupados de forma diferenciada onde vão interagir, com dois grupos: os pares da sua faixa etária e os pares intelectuais (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Sabatella e Cupertino (2007) consideram ser importante que os alunos com AH/SD tanto participem das classes regulares como da sala de recursos e de atividades extraescolares voltadas para as suas especificidades. Segundo elas, a sala regular propicia aos alunos a experiência da inclusão e os ensina a conviver com a desigualdade, enquanto na sala de recursos e em outras atividades especiais, podem conviver com as diferenças, mas ao mesmo tempo podem “[...] satisfazer suas curiosidades particulares, buscar desafios compatíveis com seus potenciais e trabalhar seus afetos e emoções, aprendendo sobre si mesmos” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 70).

Vale ressaltar, que para a obtenção do financiamento da matrícula no AEE é preciso que o aluno tenha sido matriculado no ensino regular e registrado no Censo Escolar/MEC/INEP, um ano antes do início do atendimento, visto que os recursos são destinados às escolas públicas são sempre relacionados ao Censo Escolar do ano anterior. Desse modo esses alunos podem ser duplamente contabilizados, no âmbito do FUNDEB. De acordo com o Decreto 7.611, DE 17 de novembro de 2011, esses alunos podem ser contemplados com o AEE, na sala de recursos da mesma escola pública, ou de outra escola pública, em centros de Atendimento Educacional Especializado de qualquer instituição de Educação Especial pública ou comunitária, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

Ainda, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, as atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas nas escolas públicas terão apoio dos Núcleos de

Atividades para Altas Habilidades/Superdotação, e outras instituições parceiras com trabalhos que desenvolvam atividades enfocando a pesquisa, as artes e os esportes (BRASIL, 2009).

De um modo geral as modalidades básicas encontradas na literatura, como alternativas de atendimento às PAH/SD são: **agrupamento, aceleração e enriquecimento**. Cada uma dessas intervenções tem sua importância e todas podem ser utilizadas, dependendo da sua necessidade de suplementação. Conforme Sabatella e Cupertino (2007, p. 70), “[...] a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração.”. O importante é buscar uma forma que seja mais viável para o aluno, de acordo com suas necessidades.

No quadro abaixo dispomos de um espelho das alternativas de atendimento, ora mencionadas:

Quadro 17 - Principais Alternativas de atendimento ao aluno com AH/SD:

Sistemas de Agrupamento Específico	Sistema de Intervenção na Sala de Aula Regular: Aceleração/Flexibilização	Enriquecimento
<p>Nesses sistemas são formados grupos de alunos que irão desenvolver práticas educacionais de acordo com suas necessidades específicas. Esses agrupamentos podem ocorrer: em escolas ou classes especiais; na escola regular, em grupos menores, nos quais serão envolvidos em atividades diferenciadas dos demais da turma; em salas específicas da escola regular por período de tempo determinado. Os critérios de separação desses alunos podem ser por nível de habilidade ou por desempenho. Em alguns países os estudantes com AH/SD podem ser radicalmente encaminhados, mas essa prática não é adotada no Brasil.</p> <p>3. Agrupamento parcial/temporal, flexível</p>	<p>Nesse caso o aluno poderá cumprir o programa da escola em tempo reduzido. Ele tanto pode ser admitido precocemente na escola como pode ser avançado para uma série posterior, se ficar comprovado que o mesmo tem domínio dos conteúdos da série para onde será acelerado. No Brasil a aceleração é regida por legislação específica, que regulamenta os critérios e procedimentos viáveis a essa prática. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 35) possibilita “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados”. Esse tem sido um dos recursos mais comumente usados para os alunos que demonstram um ritmo de aprendizagem avançado em relação aos seus pares.</p>	<p>Conforme Alencar e Fleith (2001) as formas de enriquecimento são variadas, tais como: completar em menor tempo o conteúdo proposto; fornecer ao aluno uma gama de informações de diversas fontes, para ampliar seus conhecimentos sobre um assunto que está sendo ensinado; envolver o aluno no desenvolvimento de projetos originais áreas de conhecimento. Essas intervenções podem ser trabalhadas tanto na sala de aula, como em atividades extracurriculares ou extraescolares.</p>

Fonte: A própria autora com informações de Sabatella e Cupertino (2007).

Primando pelo atendimento de qualidade aos alunos com AH/SD, o Ministério da Educação contém, em suas políticas públicas, os **Programas de Enriquecimento**, que são alternativas educacionais em forma de atividades que podem ser desenvolvidas nas classes

comuns, em salas especiais ou em grupos especiais, podendo abranger estudos independentes com as seguintes estratégias: elaboração de fichas de conteúdo; estabelecimento de contratos de trabalho escolar; elaboração de projetos diversificados de realização ou desempenho, não necessariamente ligados às atividades curriculares; e elaboração de projetos de investigação ou de pesquisa (BRASIL, 1999).

Além destas, outras atividades de enriquecimento constam nos documentos oficiais: aprendizagem suplementar; unidades de aprofundamento em determinada matéria; atividades em laboratórios; ensino em equipe para estudos especializados em diferentes áreas; ensino em pequenos grupos; conferências e demonstrações; atividades junto a profissionais no local de trabalho; e treino em situação de liderança.

Para subsidiar as ações inerentes ao trabalho com altas habilidades/superdotação a Secretaria Especial de Educação do Ministério da Educação, reuniu especialistas que elaboraram publicações de livros didáticos pedagógicos, contendo orientações para auxílio às práticas de atendimento educacional desse público-alvo. As orientações envolvem os principais pressupostos teóricos e fundamentos legais a respeito do tema, no intuito de esclarecer aos professores e demais profissionais da educação, familiares e ao próprio aluno sobre as formas de organização do sistema educacional adequadas a atender satisfatoriamente esses alunos, garantindo-lhes o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem na perspectiva de potencializar seus talentos e habilidades superiores.

Além de ser disponibilizado no site do MEC, o material impresso é enviado aos NAAH/S implantados pela Secretaria de Educação Especial em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades de Federação e, em alguns casos, nos municípios.

Dentre as referidas publicações encontra-se o livro, **“Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais”**, Virgolim (2007), que aborda o papel da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento dos talentos; as diferentes terminologias e definições na área; as características cognitivas, afetivas e sociais do superdotado; desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática.

Além do livro mencionado o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, publicou a coleção: **“ A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação”**, Fleith (2007), que contém 3 (três) volumes, sendo o primeiro destinado a orientação dos professores, o segundo com atividades de estimulação do aluno e o terceiro com orientações relacionadas ao envolvimento da família no desenvolvimento educacional do aluno com AH/SD.

No **volume I** são propostos variados tipos de enriquecimento a serem trabalhados para potencializar o aluno com AH/SD: a) **Enriquecimento dos Conteúdos Curriculares** – que envolvem adaptações curriculares, ampliações curriculares, tutorias específicas, e monitorias, todas com as referidas explicações; b) **Enriquecimento do Conteúdo de Aprendizagens** - que tem como opções a diversão curricular, e os contextos enriquecidos, combinados com agrupamentos flexíveis; c) **Enriquecimento Extracurricular** - que envolve duas alternativas: os programas de desenvolvimento pessoal e os programas com mentores (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

No entanto o modelo de enriquecimento curricular sugerido como um dos mais sólidos, na mesma publicação, o qual é um dos mais amplamente conhecidos mundialmente é o **Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli** (1986), implementado em vários países e no Brasil. Esse modelo é simples, porque pode ser aplicado em qualquer unidade de ensino, sem necessitar de grandes mudanças na estrutura da escola.

O referido modelo tem basicamente **dois objetivos**. **O primeiro é inerente a valorização do indivíduo**, ou seja, identificar e potencializar os talentos dos alunos, investindo na sua realização pessoal. **O segundo de caráter coletivo**, pois Renzulli (1986) considera ser urgente para todos os países, independente do contexto, que invistam mais na identificação e no atendimento das pessoas que se destacam por habilidades superiores, evitando o desperdício de talentos e gerando riqueza, pois ele acredita que o talento humano se constitui numa das maiores fontes de riqueza de uma nação.

Chagas, Pinto e Pereira (2007 *apud* RENZULLI, 2002), acreditam que a escola é o lugar ideal para a identificação e o desenvolvimento de talentos, e que cabe a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, contribuir para que eles tenham oportunidade de participar de atividades dinâmicas e enriquecidas, tanto em conteúdo como em utilização de recursos, sendo incentivados a desenvolver sua autonomia e criatividade, na criação de produtos que sejam significativos não só para eles, como também para o seu meio social.

Os produtos que podem ser criados variam de acordo com suas áreas de destaque e podem ser: composições musicais, pinturas, invenções (robótica), coreografias, produções textuais, etc., pois “ as pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola [...], mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas, etc, (RENZULLI;REIS, 1985 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 39)

Mas não se trata de desqualificar ou descartar o que vem sendo feito na escola, estabelecendo práticas inovadoras, pelo contrário. Esse modelo parte da valorização do que já vem sendo desenvolvido na escola. A ideia é enriquecer o currículo, ou seja, desenvolver atividades relacionadas às áreas de interesse do aluno, que utilizem metodologias diversificadas), visando expandir o que já está em andamento, buscando formas de sistematizar o desenvolvimento de talentos, desenvolver ações e atividades que valorizem os interesses do aluno, os estilos de aprendizagem e suas habilidades, prevendo a flexibilização, quando necessário; proporcionar ao aluno atividades enriquecedoras e significativas que visem a excelência do seu desempenho acadêmico, sua autonomia no pensamento (autorreflexão), na produção criativa (auto crescimento) (CHAGAS; PINTO; PEREIRA, 2007).

Chagas, Pinto e Pereira (2007), também chamam a importância para o estabelecimento de relações humanas saudáveis, da promoção de um ambiente de respeito à pluralidade em todos os sentidos, sejam valores, crenças, culturas, etnias, gênero, ideologias, lutando para que o clima escolar seja de colaboração, de empatia, de tomadas de decisões coletivas e democráticas, com ampla participação de todos os segmentos envolvendo, além de toda a equipe escolar, a família, a comunidade, não somente em participar de atividades propostas na escola, mas nas decisões e sugestões de ações cotidianas da escola.

As autoras supracitadas frisam, ainda, a importância de que se forme uma ampla rede de apoio social voltada para o **desenvolvimento dos talentos**, o que inclui uma rede de parceiros que podem ofertar e desenvolver serviços diversos que poderão complementar o currículo do aluno com experiências que normalmente não são desenvolvidas na escola.

Dentre as **estratégias do Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli**, duas se destacam: o **Portifólio do Talento Total** e o **Modelo Triádico de Enriquecimento**. O primeiro de acordo com Chagas, Pinto e Pereira (2007, p. 58) “[...] Trata-se de um processo sistemático por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem e de expressão e produtos elaborados pelo aluno são coletados [...]”. O segundo diz respeito a sugestão de atividades de enriquecimento que serão desenvolvidas de forma a suplementar o que falta no currículo, que é primordial para maximizar o potencial do aluno.

O **Portifólio do Talento Total** constitui-se numa forma de identificar as características de ah/sd nos alunos através da coleta, apreciação e análise de suas produções, visando descobrir formas de potencializar seus talentos. Desse modo entendemos que o atendimento, ou seja o AEE do aluno começa a partir do momento em que ele é indicado para o processo de identificação. Nesse caso o professor pode organizar um álbum com fotografias

de produções (letras de músicas, pinturas, esculturas, teatros, produtos de robótica, receitas, desenhos manuais ou digitais etc.) participações em eventos, prêmios recebidos, reportagens, divulgações em redes sociais, produções textuais, enfim, performances em atividades diversas. O objetivo é identificar pessoas com AH/SD e empreender ações para maximizar seus talentos.

Um fato interessante, é que o professor na elaboração do portfólio dos alunos, deve promover variadas atividades, buscando explorar de diversas maneiras quais são os interesses incomuns dos alunos e, ainda, descobrir até que ponto esses interesses refletem seu talento na área. Segundo Chagas; Pinto e Pereira (2007) nem sempre o interesse do aluno reflete seu talento. Pode acontecer de alunos se interessarem por música, mesmo sem ter talento na área, mas o interesse, na maioria das vezes, pode ser indício de AH/SD.

Nesse caso o aluno pode ser envolvido em atividades naquela área, o que vai ser fundamental para que vá ficando mais claro se tem talento ou apenas gosto por tal área. Outro aspecto interessante é buscar descobrir quais os estilos de aprendizagem do aluno, isso pode ser percebido nas suas escolhas, onde ele demonstra que tipo de atividades gosta de desenvolver, que tipo de ambiente prefere, mais reservado, ou ambientes compartilhados, se prefere silêncio ou barulho, se produz melhor sozinho, em dupla, em grupos menores, ou em grupos maiores etc.

O Modelo Triádico de Enriquecimento é baseado na implementação de atividades de enriquecimento. Segundo Sabatella e Cupertino (2007):

Este modelo propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades: experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupos. - Atividades exploratórias gerais: expõem os alunos a tópicos, idéias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular, mas são de interesse deles. São implementadas por uma variedade de procedimentos como palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens, assim como o uso de diferentes materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet, entre outros; - Atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender “como fazer”, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito etc.; - Projetos desenvolvidos individualmente, ou em pequenos grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver os problemas, gerar conhecimento. Nesses projetos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados, são encorajados a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 76).

As atividades exploratórias gerais, denominadas por Renzulli (2002), citado por Sabatella e Cupertino (2007) como atividades de **enriquecimento do tipo I**, são chamadas também de **introdutórias**. Nesse tipo de atividade podem participar todos os alunos da sala.

Pode-se dizer que são bastante interessantes porque envolvem situações que normalmente não acontecem na sala regular e se utilizam recursos e ambientes diversos. Realizar atividades dinâmicas que retiram o aluno da rotina diária, pode ser uma forma de estimular e despertar o potencial criativo, por isso é importante que tudo isso seja bem planejado para trazer novidades, a fim de que os alunos se sintam atraídos para participar e motivados para produzir. O fato de todos participarem é fundamental, pois favorecer sem distinção o contato com ampla diversidade de situações de aprendizagem pode trazer à tona talentos que estavam ocultos, pela timidez ou pela falta de oportunidade (CHAGAS; PINTO; PEREIRA, 2007).

O **enriquecimento do Tipo II**, é voltado para desenvolver níveis superiores de pensamento, criatividade, criticidade. Nesse caso as atividades sofrem aumento nos níveis de dificuldade. O aluno será envolvido em situações que demonstrem sua capacidade de análise, de síntese, de avaliação, de comunicação, de se relacionar no grupo, se tem características de liderança ou não, sua capacidade de elaboração, de proposições, de operacionalizar equipamentos e recursos diversos. Nesse tipo de atividade, que desenvolve o “como fazer” os alunos necessitarão de maior aprofundamento, pois deles serão exigidos processos mais complexos, mas tudo tem que estar relacionado à área de conhecimento de seu interesse. As atividades do tipo II são direcionadas para desenvolver habilidades do pensamento criativo, habilidades de definição e solução de problemas e características afetivas fundamentais para a execução das atividades do enriquecimento do tipo III. Resumindo o “como fazer” diz respeito à definição de caminhos para chegar ao produto final. (CHAGAS; PINTO; PEREIRA, 2007).

O **enriquecimento tipo III**, conforme Chagas, Pinto e Pereira (2007), envolve atividades que investigam a solução de problemas da realidade. Nesse sentido, os alunos demonstram sua capacidade de produzir novos conhecimentos gerados a partir dos seus conhecimentos adquiridos e da sua capacidade de investigação. Consiste em desenvolver na prática e apresentar **produtos, performances e serviços** que revelem o seu potencial criador. Essas atividades exigirão um nível mais avançado, levando o aluno a se sentir como um profissional capaz de propor soluções para problemas reais, na área de conhecimento com a qual se identifica. Essas produções artísticas/profissionais serão fundamentais para auxiliar na identificação de alunos com ah/sd.

O Modelo de Enriquecimento de Renzulli (2002 *apud* CHAGAS, PINTO; PEREIRA, 2007), tem como uma das suas principais recomendações o fato de que as atividades desenvolvidas sejam direcionadas de acordo com os interesses dos alunos e que contribuam para o encorajamento de suas ações produtivas, utilizando os mais variados métodos, recursos

e materiais. São atividades que envolvem desde a sala de aula a ambientes extraescolares e são geralmente recomendadas por priorizar formas e ações que estimulam o aluno a ser participante efetivo na construção dos seus conhecimentos, produtos ou serviços.

Segundo Chagas, Pinto e Pereira (2007, p. 62). “É importante ressaltar que as atividades do tipo I, II e III não obedecem a um procedimento linear.” O que significa que as atividades não precisam obedecer a um ritmo progressivo, como se fossem etapas que se seguem uma após a outra. Pelo contrário uma atividade tipo I pode levar a uma do tipo II, do mesmo modo que uma do tipo II pode requerer uma do tipo I. O que vai definir isso é o processo de construção de conhecimentos ou o produto que será confeccionado.

Além do Modelo de Enriquecimento de Renzulli (2002), podemos destacar o **Modelo do Aprendiz Autônomo**, que foi criado no intuito de suprir as necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos com AH/SD, pelo diretor do Centro de Educação e Estudos sobre o Superdotado da Universidade do Nordeste do Colorado, George Betts. Esse modelo, parte do pressuposto de que o aluno que recebe atendimento adequado às suas necessidades pode se tornar um aprendiz autônomo, alguém que pode desenvolver, fomentar sua própria aprendizagem (VIRGOLIM, 2007).

De acordo com o idealizador do referido modelo ele pode ser desenvolvido a partir de cinco dimensões básicas, a serem realizadas gradativamente. **A primeira delas seria a Orientação.** Essa etapa seria de orientações básicas aos alunos, professores, pais ou responsáveis, gestores, demais profissionais a serem envolvidos, onde através de atividades diversas, seriam colocados a par dos principais conceitos que envolvem superdotação e demais informações cruciais ao desenvolvimento do seu potencial e sobre os detalhes do programa de atendimento que será oferecido. Nessa etapa as orientações aos professores e demais profissionais envolvidos seria mais aprofundada (VIRGOLIM, 2007).

A segunda dimensão é o Desenvolvimento Individual, onde os alunos recebem atendimento que visa sua evolução da passividade (simples estudante) para serem sujeitos ativos (aprendizes) no seu processo de aprendizagem. Depois dessa seguem-se mais três dimensões: a de Atividades de Enriquecimento, a de Seminários e, por último, a de Estudo em Profundidade. Nessas etapas, progressivamente o educando vai sendo envolvido em atividades das várias áreas do conhecimento, identificando as que demonstram domínio ou maior potencial; explorar assuntos com mais profundidade e compartilhar entre si suas descobertas, até chegar a escolher a (s) área (s) de sua preferência. Quando chega na última dimensão “Terá, assim, atingido em vários anos de um trabalho sequencial e ordenado [...] o

seu papel de aprendiz autônomo, altamente motivado e auto direcionado a seus próprios objetivos.” (VIRGOLIM, 2007, p. 66).

Em relação as alternativas para o atendimento dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação, em 2002, o Ministério da Educação do Brasil, publica o documento **“Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação”** Brasil (2002), em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que segue a Resolução CNE/CEB nº 2/200, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. No seu Artigo 7º preconiza que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (CNE/CEB, 2001, p. 02).

A partir dessa compreensão os alunos com altas habilidades/superdotação devem cursar como os demais a sala regular comum, podendo de acordo com suas potencialidades ser atendidos além da classe regular comum, em sala de recurso, ou através de professor itinerante ficando segundo Sabatella e Cupertino (2007), assim definido:

a) Classe regular comum: esse atendimento exige atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação, podendo o professor receber orientação técnico-pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais. Um aluno curioso, que tenha a capacidade de apreensão rápida dos conteúdos e grande velocidade no pensamento, pode ficar entediado com a rotina da escola. Alunos superdotados quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual seu envolvimento é muito limitado e geralmente predeterminado, como acontece em uma sala de aula regular.; [...] **(b) Salas de recursos:** é uma das alternativas mais utilizadas no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e acontece em horário diferente ao da classe comum. O trabalho na sala de recursos requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo 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. Requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática da programação e observação de critérios para a composição dos grupos. O pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogo e demais profissionais da equipe) deverá receber informações periódicas sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e progresso dos alunos; **(c) Ensino com professor itinerante:** alternativa de atendimento com trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, individualmente ou em equipe, que, periodicamente, trabalha com os alunos identificados como superdotados. Esse tipo de atendimento pode ser realizado na escola comum com frequência de, no mínimo, duas vezes por semana de maneira a facilitar a continuidade da orientação especializada e o intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola. Assim o professor da classe poderá avaliar os programas que estão sendo desenvolvidos e também verificar o progresso de seus alunos. [...]. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 77, grifo nosso).

Como vimos, são amplas e variadas as formas de atendimento, assim como são diversas as orientações. Cabe à escola administrar para que tudo seja desenvolvido da melhor maneira possível, mas como não existe receita pronta para isso, pode-se dizer, diante de tudo que já foi exposto até aqui, que é fundamental que os interesses e ritmos dos alunos sejam respeitados, que haja boa interação e comunicação entre os professores regentes e os professores de AEE, para que discutam e desenvolvam atividades voltadas para as necessidades específicas dos alunos com AH/SD.

É imprescindível, também, que se garanta o envolvimento de especialistas das mais diversas áreas (equipe interdisciplinar criada na escola), dos profissionais do NAAH/S, de toda equipe escolar, da família, da comunidade e que se firmem parcerias com profissionais da área (mecânicos, profissionais da área da robótica, da informática, escultores, pintores, desenhistas, poetas, músicos, etc.) e com instituições parceiras, que poderão receber alunos indicados, pela escola, como aprendizes, em determinados projetos.

Apesar das diversas sugestões, recomendações e caminhos apontados, os especialistas alertam para os cuidados na implementação de programas e atividades para alunos com altas habilidades/superdotação. Por exemplo, é recomendado por Sabatella e Cupertino (2007, p. 77) “[...] evitar a sobreposição de conteúdos que vão ser ensinados em séries posteriores, caso contrário estaremos apenas adiando o problema do desinteresse e da falta de motivação desses alunos. [...]”. Todo cuidado é pouco quando se trata de enriquecer o currículo, pois não diz respeito a acrescentar mais atividades, mas à promoção de atividades significativas que envolvam conteúdos e métodos fundamentais para fortalecer o potencial do aluno com AH/SD.

Sabatella e Cupertino (2007) também chamam a atenção para o fato de que “Não podemos, também, sobrecarregar a criança apenas com um grande volume de tarefas, pois assim ela estaria sendo penalizada por suas altas habilidades”. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 78).

Sabatella e Cupertino (2007) realizaram uma análise de **publicações importantes a respeito do atendimento aos alunos com AH/SD** e apontaram alguns pontos que consideraram dentre os mais relevantes, em relação a esse assunto. Torna-se fundamental o compartilhamento de informações desse tipo, visto que contribuem para o aprofundamento dessa temática. As autoras destacaram a essencialidade das seguintes necessidades:

- (a) equilíbrio, em qualquer programa, do atendimento às necessidades cognitivas e afetivas dos educandos;
- (b) aceleração curricular para os alunos com altas

habilidades em áreas relevantes; (c) diferenciação curricular para além do modo da aceleração; (d) aprendizagem por meio da experiência como foco central na elaboração dos currículos; (e) conhecimento extenso e sólido do corpo docente quanto aos conteúdos das disciplinas; (f) desenvolvimento dos processos superiores de pensamento; (g) estudo dos aspectos intra e interdisciplinares dos temas abordados. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 80).

Diante das necessidades, ora listadas, podemos perceber o quão é necessário que haja sensibilidade e preparo por parte dos que vão estar à frente desses processos, tanto com relação às necessidades pessoais do indivíduo (questões internas) como em relação aos fatores externos que vão influir positivamente ou negativamente no seu desempenho como, por exemplo, adequação de currículo, clima escolar favorável, profissionais capacitados, etc. **É necessário que os profissionais estejam capacitados**, aptos a auxiliar o aluno na elevação do seu potencial, no desenvolvimento de processos superiores do pensamento, conhecedores e dedicados em se aprofundar na temática de AH/SD, buscando estar preparados para desenvolver atividades que serão determinantes para a qualidade do ensino e para o sucesso do aluno, de forma a auxiliar, sem confundir o seu papel, como professor, diante de um aluno com características de potencial superior.

3. DIÁLOGOS E CONCLUSÕES

Essa seção tem como objetivo apresentar o tratamento dos dados coletados, resultantes de questionário com os professores de AEE, do cruzamento das vozes dos participantes, com o pensamento dos autores do referencial teórico desse estudo. Nesse sentido as discussões vão girar em torno das duas (02) categorias, resultantes da análise de conteúdo, as quais foram criadas *a posteriori*, sendo: 3.1) O processo de identificação e o AEE do aluno com AH/SD; 3.2) Componentes da prática pedagógica para o ensino inclusivo do aluno com AH/SD. Essas categorias serão exploradas, com ênfase nos seus temas.

3.1 CATEGORIA 1- O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM AH/SD.

A primeira categoria, denominada “**O processo de identificação do aluno com AH/SD**”, aborda um conglomerado de informações necessárias para que se compreenda o processo de identificação, as quais devem ser conhecidas pelo professor que trabalha com o aluno com AH/SD. Para tal, a essa categoria foram agrupadas quatro temáticas, inspiradas nas respostas que as participantes deram ao questionário de questões abertas e fechadas, a elas distribuído. Os temas que compõem essa categoria são os seguintes: 1. Conceitos e conhecimentos teóricos básicos que o professor precisa ter para a identificação dos alunos com AH/SD; 2. As etapas e procedimentos necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD; 3. Planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas utilizadas para a identificação do aluno com AH/SD; 4. Alternativas de atendimento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado.

O primeiro tema, derivou-se a partir da seguinte pergunta feita as participantes: **Que conceitos e conhecimentos você considera que o professor precisa ter para a identificação dos alunos com AH/SD?** Analisemos os seguintes trechos:

A identificação de pessoas com AH/SD não deve se apoiar em regras fixas, mas precisa acontecer de forma dinâmica e em um processo contínuo, uma vez que, para uma identificação adequada recomenda-se utilizar mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação direcionada às habilidades apresentadas por eles (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022).

A identificação de pessoas com AH/SD tem que ser feito com escalas de características, com questionários a partir da observação do alunos em diferentes situações (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2022).

O professor precisa ser observador; Tem que ter a capacidade de discernir o desenvolvimento do aluno e utilizar a teoria de Renzulli (PARTICIPANTE ACPAEE3, 2022)

Os alunos com AH/SD, em sala de aula, geralmente, mostram-se curiosos, criativos e rápidos. São capazes de expressar com fluência e organização suas ideias, muitas vezes incomuns ou antecipadas; revelam considerável motivação, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades (PARTICIPANTE ACPAEE4, 2022).

Ter conhecimentos sobre a área que o aluno se destaca, por isso a importância das parcerias, além de embasamentos teóricos (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2022).

O embasamento teórico sobre AH/SD, a forma como trabalhar com instituições parceiras e conhecimentos sobre a área em que o aluno manifesta potencial elevado (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022)

Nota-se nas respostas das participantes que cada uma delas conseguiu citar, pelo menos, um aspecto importante a ser observado na realização do processo de identificação do aluno com AH/SD, mas com informações fragmentadas e na maioria dos casos, descontextualizadas. Vale ressaltar que o fato de o instrumento de coleta dos dados usado ter sido o questionário, pode ter provocado o recebimento de respostas “incompletas”. Quando fazemos entrevista, *tête-à-tête*, surgem as oportunidades de retomar pontos, completar ideias. Quase todas as participantes se referiram mais a forma como deve ser conduzido o processo de identificação e aos instrumentos que devem ser utilizados, porém não citaram, com propriedade, os principais conceitos e conhecimentos essenciais, que o professor deve dominar para proceder a identificação.

Tecendo um diálogo com Pérez e Freitas (2016, p. 11) em relação a identificação percebemos uma preocupação das autoras sobre a forma que vem sendo utilizadas para que as pessoas com AH/SD sejam identificadas “[...] com a utilização de diversos instrumentos que, muitas vezes, são subsidiados por referenciais teóricos incompatíveis”. Torna-se, portanto, necessário estar atento às fundamentações legais e teóricas sobre AH/SD, bem como aos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva.

Identificar o aluno superdotado, exige **primeiramente entender o conceito de AH/SD** e como ele se constitui, pois “[...] a identificação da PAH/SD, como as definições, não existe em abstrato, e se constitui na confluência de dois aspectos: as definições de inteligência e altas habilidades/superdotação, por um lado, e dos recursos disponíveis para educá-los pelo outro” (CUPERTINO, 2008, p.24).

Isso significa dizer que a compreensão de AH/SD, depende da definição de inteligência aceita. Por exemplo, se alguém acredita que inteligente é a pessoa que tem a capacidade acadêmica de responder com êxito a testes psicométricos, como os testes de QI, logicamente só iria considerar uma PAH/SD a pessoa que lograsse êxito em testes desse tipo. Segundo Cupertino (2008, p. 24) “[...] o teste, portanto, depende da concepção de inteligência de seu criador”.

Temos aí os dois primeiros conceitos básicos, que o professor de AEE precisa compreender para realizar a identificação: **Inteligência e AH/SD**, duas expressões que, apesar de ter significados diferentes, precisam estar vinculadas entre si, para o entendimento do que seja uma PAH/SD.

A sincronia entre esses dois conceitos é fundamental, mas o não entendimento desses conceitos e sua relação, bem como de outros fundamentos essenciais à identificação, podem causar incompatibilidade entre os instrumentos usados para a identificação e os fundamentos legais, teóricos e filosóficos que norteiam esse processo. “[...] Por isso, nos parece importante insistir no esclarecimento dos conceitos de inteligência e AH/SD [...] de maneira que os indicadores utilizados no processo de identificação sejam coerentes com esses conceitos e reflitam essa sincronia” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 11).

A maioria dos estudiosos consultados para o desenvolvimento dessa pesquisa (ALENCAR; FLEITH, 2007; GUENTHER, 2006; VIRGOLIM, 2007; PÉREZ, 2004 e outros), adotam para o entendimento de inteligência e AH/SD, dois conceitos: a Teoria de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1986) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), abordadas na segunda seção desta pesquisa nas subseções 2.3.1, página 88 e 2.3.2, página 93. Apenas uma das participantes da pesquisa, ACPAEE3, apontou a Teoria de Renzulli como um conhecimento necessário para a identificação do aluno com AH/SD, o que pode indicar que ela conhece a respeito da teoria.

Nenhuma das outras cinco participantes mencionaram, em suas respostas, a importância do conhecimento das supracitadas teorias, consideradas como conhecimentos prioritários, pela maioria dos teóricos sobre identificação dos alunos com AH/SD. As participantes ACPAEE 5 e ACPAEE 6, observaram a importância dos embasamentos teóricos, mas não especificaram os conceitos que o professor de AEE, responsável pela identificação de AH/SD, precisa conhecer, pois se mostram imprescindíveis para o processo. Observemos suas respostas:

Ter conhecimentos sobre a área que o aluno se destaca, por isso a importância das parcerias, além embasamento teóricos (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2022).

O embasamento teórico sobre AH/SD, a forma como trabalhar com instituições parceiras e conhecimentos sobre a área em que o aluno manifesta potencial elevado (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022)

As participantes ACPAEE5 e ACPAEE6, ao responderem a questão referindo-se aos conceitos e conhecimentos teóricos básicos que o professor precisa compreender para proceder ao processo de identificação, deixaram transparecer desinformação a respeito do conhecimento que o professor, responsável por proceder a identificação de alunos com AH/SD, precisa dominar .

Sem dúvida o embasamento teórico é importante, mas o questionário solicitava que fossem citados conceitos e conhecimentos teóricos específicos e não somente a expressão “embasamento teórico” que se torna muito geral e não comunica o que foi solicitado.

A participante ACPAEE5, considera que para ser apto ao processo de identificação, ao professor cumpre deter conhecimento sobre a área de destaque do aluno. Contudo, esse não é um quesito básico, exigido para o professor de AEE, no exercício de identificação de uma PAH/SD. Tal fator não está posto entre as atribuições do professor de AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o AEE para AH/SD é realizado por profissionais que detenham conhecimentos específicos “[...] do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros” (BRASIL, 2008a, p.17).

Quando ACPAEE5 menciona como critério “conhecimento na área” em que o aluno se destaca, inferimos estar a participante se referindo àquela área em que o aluno manifesta indícios de AH/SD. Contudo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) não consta esse critério como exigência para que o profissional responsável pelo AEE esteja apto a proceder na identificação do aluno com AH/SD.

A resposta da participante ACPAEE6, segue a mesma direção da anterior, no entanto mais específica e completa “[...] sobre a área em que o aluno manifesta potencial elevado”. Ambas as participantes, as quais são professoras de AEE, que trabalham com PAH/SD, expressam considerar basilar para o professor de AEE, ter conhecimento na área em que o aluno apresenta potencial acima da média em relação aos seus pares. Isso nos leva a pensar sobre algo comum que ocorre nas escolas, que é o fato de alguns professores de AEE, usarem como desculpa para não desenvolverem atividades com esses alunos, que não se encontram

em condições de realizar o Atendimento Educacional de uma PAH/SD, porque não têm conhecimento na área em ela apresenta indícios de superdotação. Sabemos que tal condição não impede que o professor de AEE atue na educação do aluno com AH/SD, pois como vimos na seção 2.6, que trata do Atendimento dos alunos com AH/SD, o professor pode recorrer ao auxílio de equipe multidisciplinar e de profissionais da área em que o aluno se destaca.

No que tange aos conhecimentos necessários a atuação desse profissional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17). Quanto a “área” indicada no excerto, subtende-se ser da área de conhecimento, no caso da educação especial, e não daquela na qual o aluno se destaca. A identificação de uma PAH/SD, mesmo sendo de responsabilidade do professor de AEE, exige a interação e o apoio de outros segmentos, visto que “[...] o processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação deve ter uma concepção flexível, levando-se em conta os aspectos qualitativos e dinâmicos do aluno, a participação da família e o envolvimento de uma equipe interdisciplinar”. (FLEITH, 2007, p. 60).

Segundo Fleith (2007) essa equipe indisciplinar deve ser formada dentro da escola e fará parte tanto do processo de identificação como do atendimento que será dado ao aluno, inclusive elaborando alternativas metodológicas e condições que favoreçam a realização das práticas educativas voltadas para o aluno com AH/SD.

Ainda sobre os conhecimentos que um profissional precisa ter para atuar na identificação de um aluno com AH/SD, não podemos negar que, se um professor de AEE tem talento, ou possui conhecimento na área em que seu aluno está sendo atendido no intuito de potencializar suas habilidades superiores, seria positivo, mas não é o exigido legalmente como necessário para o desempenho da sua função. Se existisse essa exigência seriam necessárias mudanças estruturais dentro das escolas, principalmente no que diz respeito a quantidade de professores de AEE que precisariam ser contratados, para atender, especificamente, cada aluno de acordo com sua área de destaque. A realidade das escolas cruzeirenses, por exemplo, mostra que um professor de AEE é responsável por atender até quinze (15) educandos, envolvendo alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com AH/SD, enfim, todo o público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, podemos dizer que a Educação Inclusiva requer mudança nos espaços educativos, reformulações na política educacional brasileira, nas mentalidades de todos os envolvidos no contexto educacional, no fazer pedagógico, o que exige também ressignificação

no papel do professor. Desse modo requer a superação do modelo da educação tradicional, onde o educador era visto como mero transmissor de conteúdos, para a concepção de professor interventor no processo de ensino aprendizagem, aquele que age como mediador, um articulador de saberes que auxilia o aluno no processo de construção do seu conhecimento.

Portanto, espera-se que professor de AEE tenha conhecimentos gerais que o torne apto à função da docência e conhecimento específico sobre a área da educação na qual atua, nesse caso AH/SD, visto estar sob sua responsabilidade conduzir a aprendizagem oferecida, através do AEE. É importante, também que tenha clara consciência do papel do professor, de acordo com o Paradigma da Educação Inclusiva, que recomenda o esforço pela eliminação de barreiras, para promoção de uma educação para todos, buscando dinamizar o fazer pedagógico diário, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas, situações de aprendizagem que sejam viáveis para que o aluno construa seu conhecimento, como sujeito do seu processo educacional, alcançando mais consciência do seu papel social. Para isso, o professor não pode perder de vista o seu papel de mediador, visto que “o mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender precisa cair. Defendemos o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente” (MANTOAN, 2003, p.39).

Prosseguindo, observemos as respostas das participantes ACPAEE1 e ACPAEE2:

A identificação de pessoas com AH/SD não deve se apoiar em regras fixas, mas precisa acontecer de forma dinâmica e em um processo contínuo, uma vez que, para uma identificação adequada recomenda-se utilizar mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação direcionada às habilidades apresentadas por eles (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022).

A identificação de pessoas com AH/SD tem que ser feito com escalas de características, com questionários a partir da observação do alunos em diferentes situações (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2022).

Vimos que ambas conseguiram apontar alguns conceitos e conhecimentos teóricos considerados essenciais na realização do processo de identificação como o conhecimento de características que geralmente são encontradas nas pessoas com AH/SD e de instrumentos utilizados no processo como: testes psicométricos, escalas de característica, questionários e observação do aluno em diferentes situações. Quanto aos testes psicométricos (como os testes de QI) ainda podem ser utilizados no processo de identificação, mas não podem mais ser considerados os únicos instrumentos no processo, visto que como já foi abordado na subseção 2.1 - Altas Habilidades/Superdotação ao longo da história, os métodos tradicionais já não

favorecem a identificação das PAH/SD, devido as ressignificações que vêm sendo dadas ao conceito de inteligência no decorrer do tempo.

A participante ACPAEE1 demonstrou alguns conhecimentos sobre a forma como deve ser conduzido o processo de identificação e foi a que apontou mais diversidade de instrumentos que podem ser utilizados:

A identificação de pessoas com AH/SD não deve se apoiar em regras fixas, mas precisa acontecer de forma dinâmica e em um processo contínuo, uma vez que, para uma identificação adequada recomenda-se utilizar mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação direcionada às habilidades apresentadas por eles (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022).

Contudo, a supracitada participante deixou de mencionar alguns conceitos e conhecimentos considerados básicos, dos quais não se pode prescindir quando o propósito é identificar os alunos com AH/SD. Vale ressaltar que tanto a referida participante, como as demais, apresentaram alguns conhecimentos que envolvem a identificação, mas isolados de outros como as características de superdotação, que se constituem em indicadores que são de fundamental importância estarem relacionados às concepções de superdotação de Renzulli (1986) e das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), para a identificação das PAH/SD, que é um processo bastante delicado e pode haver controvérsias quando é realizado apenas sobre um ou outro critério, ignorando outros que são essenciais. Isso ocorre, por exemplo, se a identificação, ignorando outros conhecimentos e instrumentos, for feita somente a partir do julgamento do professor ou da observação, que mesmo que seja, também recomendada como possibilidade entre as metodologias, não deve ser considerado isolada dos demais procedimentos, visto que “[...] vários autores apontam suas limitações” (DELOU, 2001, p. 6).

Prosseguindo, podemos dizer que muitos são os conhecimentos teóricos necessários à identificação do aluno com AH/SD, mas podemos destacar os seguintes como básicos e recomendados: a definição de um conceito de AH/SD, sempre vinculado a um conceito de inteligência, nesse caso, optamos pelo conceito de superdotação embasado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, vinculado ao conceito de inteligência baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000); o conhecimento dos instrumentos diversos como: A Lista Base de Indicadores, encontradas em Delou (2001); instrumentos de triagem e os individuais, como os indicados por Péres e Freitas (2016) e as variadas formas e recomendações que foram descritas na subseção 2.5, bem como as características de superdotação abordadas na subseção 2.4 dessa pesquisa, pois como ressalta Vieira (2005), o processo de identificação requer a

definição de um conjunto de características que promovam a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos.

É importante ressaltar também que o professor de AEE precisa estar atento às ações e determinações previstas nas legislações, no âmbito da educação especial, relacionadas aos alunos com AH/SD, bem como tomar conhecimento das publicações da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC, como a coleção “A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, com orientações para o professor e para a família do educando.

Retomando Guimarães e Ourofino (2007), lembramos que o processo de identificação do aluno com AH/SD não pode ser imediatista, pois envolve etapas precisas, que vão desde o momento da indicação aos processos mais profundos, inerentes ao comportamento em diversos ambientes da escola e do meio social do aluno, sua situação familiar, o olhar dos professores da classe regular, dos outros alunos, de profissionais da área (parceiros) em que o aluno apresenta indícios de superdotação (músicos, pintores, inventores, matemáticos, atletas, etc.), enfim, consultar as mais diversas fontes de informações consideradas importantes para que se compreenda o nível de conhecimento dos alunos, seus estilos de aprendizagem e suas necessidades específicas.

Ciente de que a identificação do aluno com AH/SD requer que uma sequência de procedimentos e instrumentos variados sejam utilizados, visto que não existe um perfil único de aluno superdotado, porquanto, suas habilidades superiores podem ser expressas de diversas maneiras, seguimos para a análise do segundo tema, da primeira categoria **As etapas e os procedimentos necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD**. Esse tema está relacionado a uma das questões desse estudo que é buscar entender quais os procedimentos utilizados para a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD nas três escolas pesquisadas.

Em relação ao processo de identificação dos alunos com AH/SD, Virgolim (2007) ressalta ser importante que a escola tenha a definição de um programa de atendimento às necessidades dos alunos. Nesse caso, sugere que uma das primeiras ações que antecedem o processo de identificação é uma diagnose que consiste na identificação de alunos que irão compor o chamado *Pool de Talentos*, um processo utilizado como ferramenta de identificação, no qual pode ser incluído o máximo de educandos possível, que serão observados, supervisionados e avaliados, sob a supervisão de um grupo de especialistas multidisciplinares, responsáveis por verificar quais educandos apresentam indícios de AH/SD,

e por indicá-los para continuarem no processo de identificação, visando confirmar se são PAH/SD ou não.

Pérez e Freitas (2016, p. 23) denominam essa primeira etapa de triagem, onde serão “[...] indicados os prováveis alunos com AH/SD de uma mesma turma, em um período curto, sem ter que fazer o processo de identificação com todos os alunos[...]”. Tal procedimento é sugerido pelas autoras como uma forma de evitar despesas financeiras e desperdício de tempo que seriam gerados se fossem envolvidos todos os alunos da sala regular. Nesse caso, o que se espera é reconhecer os alunos que se destacam na turma, e depois da triagem, serão indicados os que farão parte do processo de identificação. Nessa primeira etapa as autoras recomendam a utilização da lista de Identificação de indicadores de AH/SD (que deve ser respondida pelo professor regente). Essa lista contém “[...] características e indicadores de cada um dos conjuntos de traços que compõem a definição de Superdotação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli [...] assim como indicadores de liderança que, muitas vezes, também estão presentes nas PAH/SD” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.25).

Essa lista de Identificação de Indicadores de AH/SD é organizada através de questionários que são direcionados aos alunos, seus professores e pais ou responsáveis. Além dessa lista também podem ser utilizados o questionário de autonegação (onde o próprio aluno responde) elaborados de forma bem lúdica, visando identificar se os alunos se destacam em alguma (s) das várias áreas que fazem parte das Inteligências Múltiplas; e o questionário de nomeação por colegas, onde o colega de classe indica os colegas que demonstram talento em alguma área.

Descrita essa primeira etapa, analisamos as respostas das participantes sobre quais as etapas e procedimentos são necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD:

Conheça o potencial dos alunos; diferencie, mas não acrescente; trabalhar variedades; mudar a abordagem; oferecer oportunidade para pensamentos de alto nível; estipular atividades em pares; conhecer os pais de nossos alunos superdotados (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022).

Conhecer o potencial do aluno; trabalhar variedades; oportunizar pensamentos de altos níveis (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2022).

Identificação por parte do professor regente; encaminhamento à sala de recurso; entrevista com a família; entrevista com o professor regente; acompanhamento com profissionais especializados (PARTICIPANTE ACPAEE3, 2022).

O aluno que tem esses comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses grupamentos capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (PARTICIPANTE ACPAEE4, 2022).

Encaminhamento do aluno, estudo, identificação ou não e parecer final. (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2022).

Encaminhamento do aluno, estudo das suas potencialidades, avaliação para ver se o aluno foi identificado como pessoa com AH/SD ou não, e parecer final (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022).

Observa-se nas respostas de quase todas as participantes algumas noções a respeito dessa primeira etapa. As participantes ACPAEE1e ACPAEE2 fazem recomendações similares: “ Conheça o potencial dos alunos [...]” (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022); “Conhecer o potencial do aluno[...]”(PARTICIPANTE ACPAEE2, 2022); ambas podem ser relacionadas a etapa da triagem ou a indicação para o *Pool de Talentos*, apesar de elas não terem estabelecido essa relação. A participante ACPAEE3 frisou como etapas e procedimentos a identificação por parte do professor regente; encaminhamento a sala de recurso; entrevista com a família; entrevista com o professor regente; acompanhamento com profissionais especializados, que são procedimentos que se corroboram com as orientações dadas pelos autores supracitados (VIRGOLIM, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2016).

As participantes ACPAEE5 e ACPAEE6 também fizeram referências de procedimentos que podem ser relacionadas a primeira etapa e outros que se seguem, os quais já fazem parte do processo de identificação, propriamente dito. Ambas demonstraram ter conhecimento das principais etapas, a falta de explicações sobre os procedimentos utilizados, fez parecer que o processo é realizado de forma automática, obedecendo etapas que se seguem de forma mecânica. Espera-se que as expressões “estudo, identificação ou não e parecer final” aludidas por ACPAEE5, e a elocução “[...] estudo das suas potencialidades, avaliação para ver se o aluno foi identificado como pessoa com AH/SD ou não, e parecer final” de ACPAEE6, envolvam algo mais profundo como a utilização de diversificadas estratégias, atividades desafiadoras realizadas em ambientes diferenciados.

A participante ACPAEE 4, foi a única que não conseguiu comunicar conhecimento sobre as etapas e procedimentos, ao invés disso, trouxe fragmentos da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) que indicam algumas características do aluno com AH/SD.

Vencida a primeira etapa, segundo Pérez e Freitas (2016) o aluno já pode ser inserido no processo de identificação, desde que sejam selecionados pelo professor de AEE, com o apoio dos profissionais especializados que compõem a equipe multidisciplinar.

Virgolim (2007) ressalta a necessidade de que sejam adotados bons programas de desenvolvimento e estimulação do potencial dos alunos, onde se use instrumentos mais amplos, bem como de técnicas mais apuradas de identificação, pois desse modo, há como estabelecer políticas de valorização de competência e aproveitamento de talentos no Brasil,

outrossim indica várias alternativas de procedimentos usados para a identificação dos alunos, tais como: nomeações por professores, indicadores de criatividade, nomeação por pais, nomeação por colegas, auto-nomeação, nomeações especiais, avaliação de produtos, escalas de características e listas de observação e nomeações pela motivação do aluno.

Além desses procedimentos, depois que o aluno estiver inserido no processo de identificação, o professor pode montar o portfólio do aluno “[...] uma pasta individual que tem uma dupla função: conhecê-lo e registrar seu processo de desenvolvimento [...]” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 107).

O portfólio é uma importante estratégia visto que coleta informações essenciais sobre as atividades que o aluno desempenha durante o ano inteiro tanto na Sala de Recursos Multifuncional, com o professor de AEE, como na sala regular com os professores das outras disciplinas e atividades realizadas fora da escola, através de projetos ou parcerias articuladas pela sua instituição, como também as atividades que realiza em casa. Dessa forma, constitui-se em um recurso interessante, porque registra informações que podem ser consultadas em anos posteriores, por outros professores que darão continuidade ao trabalho com esses alunos.

Na etapa final, que confirma a identificação, diferentemente dos alunos com deficiência, que são atestados através de laudo médico, os estudantes receberão Parecer Pedagógico, elaborado por um profissional da educação, com a informação de que são alunos com AH/SD ou não. Sendo constatado que o aluno é uma PAH/SD essa informação deve constar no seu Histórico Escolar. O Parecer Pedagógico é um documento com informações de todas as ações realizadas com os alunos com AH/SD, o processo de identificação, os instrumentos utilizados, as atividades desenvolvidas no AEE, os tipos de estratégias usadas, e “[...] finalmente, o Parecer pode ser utilizado para justificar o eventual desligamento do atendimento, quando não forem confirmados os indicadores de AH/SD” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 113).

Retomando às repostas das participantes da pesquisa, nota-se que nenhuma delas demonstrou conhecimento sobre o Portifólio do aluno e apenas duas das seis envolvidas na pesquisa, fizeram menção do Parecer Final, dois instrumentos de grande importância, recomendados por Pérez e Freitas (2016) e abordados na Coleção do MEC “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (2007), elaborada por especialistas convidados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC, para subsidiar o trabalho voltado para os alunos com AH/SD nas escolas.

Refletindo acerca da discussão sobre as etapas e os procedimentos utilizados na identificação, consideramos importante o professor retornar, sempre que for preciso, ao

fundamento de que realização do processo de identificação requer uma definição de AH/SD que está sempre vinculada ao um conceito de inteligência

Desse modo, as ações inerentes a identificação devem ter como ponto de partida a interação entre essas duas concepções. Primeiro porque, a informação de que o comportamento de AH/SD pode ser reconhecido no aluno quando ele manifesta a combinação do conglomerado de três traços que são: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade, como descritos nos três anéis de Renzulli (1986, 2004), ampliam a capacidade de observação do professor que, a partir disso, compreende que o aluno pode até manifestar como provável superdotado, mas a referida teoria se torna uma referência para o entendimento de que as três características só configuram AH/SD se estiverem combinadas, ou seja, o aluno precisa manifestar os três tipos de comportamento, mesmo sabendo que esses traços podem ocorrer em maior ou menor intensidade em relação ao outro. O que não podem é ser considerados, como indicativo de AH/SD, se existem isolados no indivíduo.

Em segundo lugar podemos dizer que a visão multidimensional de inteligência proposta por Gardner (2000), contribui para o enriquecimento da experiência profissional do professor que, superando as visões unilaterais das avaliações do passado (como os testes de QI), as quais supervalorizavam a objetividade, podem ter um olhar mais sensível à subjetividade pertinente aos indivíduos, seres complexos, ricos de possibilidades, por serem múltiplas as dimensões do sujeito.

Diversos estudiosos (VIRGOLIM, 2007; FLEITH, 2007, GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; GARDNER, 2000; CUPERTINO, 2008) corroboram com a ideia de que assim como são múltiplas as inteligências, diversos devem ser os procedimentos utilizados na identificação das PAH/SD.

Finaliza-se esse tema, com a esperança de que a ampliação da ótica do professor sobre as múltiplas inteligências, alargue também os espaços e oportunidades para o aluno explorar e fortalecer suas potencialidades. Essa compreensão nos faz pensar no quão diversificados devem ser os procedimentos utilizados no processo de identificação. Quando falamos em diversificação, não estamos nos referindo simplesmente à quantidade de procedimentos ou de instrumentos, mas a variedade, no sentido que, sendo plurais as formas e tentativas de compreensão dos comportamentos dos indivíduos, as intervenções realizadas no processo de identificação dos alunos sejam do ponto de vista qualitativo.

Além da diversidade é importante haver flexibilidade e busca pela equidade, valorizando não só os superdotados do tipo acadêmico (de pensamento convergente), que

segundo Renzulli (1986 *apud* VIRGOLIM, 2007), porque se destacam em conhecimento lógico matemático e em habilidades linguísticas, como o raciocínio verbal, são os mais fáceis de serem identificados, mas também os tipo produtivo-criativo (pensamento divergente e criatividade) que podem produzir em menor quantidade, mas podem surpreender com produções de qualidade (REZULLI; REIS, 1986 *apud* VIRGOLIM, 2007).

Em face de tudo que temos discutido sobre as etapas e os procedimentos necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD, ressaltamos que as lacunas encontradas nas respostas das participantes ao questionário, refletem sua falta de conhecimento em relação a aspectos fundamentais para a realização do processo de identificação. Tal preocupação encontra-se relacionada aos objetivos dessa pesquisa que verifica que o processo de identificação vem sendo desenvolvido precariamente, nas escolas envolvidas. Esse fator pode trazer sérias implicações para a identificação das PAH/SD, para o atendimento e pode trazer prejuízos a vida escolar do aluno.

O terceiro tema denomina-se **Planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas utilizadas para a identificação do aluno com AH/SD.**

Discutindo essa temática, vale ressaltar que Guimarães e Ourofino (2007), ao se referirem ao processo de identificação do aluno com AH/SD, chamam a atenção para as dificuldades e desafios que essa tarefa compreende, quanto a necessidade de uma avaliação abrangente e multidimensional, além de diversificados procedimentos e instrumentos de identificação, das formas de exploração dos conteúdos, e o levantamento de uma variedade de informações advindas da família, dos professores, dos colegas de classe e do próprio aluno.

Vejamos as respostas das participantes da pesquisa, para posteriormente averiguar as possibilidades de relação com a visão recomendada pelos referidos teóricos:

O planejamento pedagógico tem como finalidade definir os objetivos e as estratégias que orientam o processo de ensino-aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, o planejamento deve ser contínuo e colaborativo. Ao mesmo tempo, deve valorizar os interesses e atender às necessidades de cada estudante. Isso significa pensar aulas desafiadoras para todos, diversificando as formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022).

No contexto da educação inclusiva, o planejamento deve ser coletivo e contínuo e atividades diversificadas. (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2022).

A identificação dos alunos deve partir de um grupo de pessoas envolvidas: profissionais da saúde, escola e família (PARTICIPANTE ACPAEE3, 2022).

O trabalho acontece em parceria com o NAAHS, família do aluno, professor do AEE, equipe gestora e quando disponível, um profissional que entenda sobre a área que o aluno demonstra uma habilidade acima da média (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2022).

O trabalho acontece em parceria com o NAAHS. É feito o plano de AEE, são feitos questionários para a família do aluno e contamos com o apoio da equipe gestora. Quando se consegue, um profissional da área em que o aluno demonstra uma habilidade acima da média. A forma como acontece é variada de acordo com a área do aluno que está sendo acompanhado e acontecem sempre na sala de recursos da escola (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022).

Verifica-se nas falas das participantes algumas das preocupações referidas por Guimarães e Ourofino (2007), como a necessidade do planejamento de procedimentos diversificados de identificação e das formas de trabalhar os conteúdos, mencionada por ACPAEE1. Segundo a participante deve-se planejar “[...] diversificando as formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares”; ACPAEE2 fala de “[...] atividades diversificadas”; e ACPAEE6 descreve seu planejamento dizendo que “a forma como acontece é variada de acordo com a área do aluno que está sendo acompanhado [...]” (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022).

O outro ponto considerado importante pelas autoras supracitadas, a ser considerado no planejamento, foi mencionado pelas participantes ACPAEE3 e ACPAEE5, que diz respeito a necessidade de levantamento de variadas informações provenientes das famílias, dos professores, dos colegas da turma e do próprio aluno, contudo essas respostas foram dadas sem associação com o planejamento. Nenhuma das duas participantes relacionou suas respostas ao planejamento, que foi o assunto sobre o qual foi perguntado. A participante ACPAEE6 enfatizou que “o trabalho acontece em parceria com o NAAHS. É feito o plano de AEE, são feitos questionários para a família do aluno e contamos com o apoio da equipe gestora. Quando se consegue, um profissional da área em que o aluno demonstra uma habilidade acima da média[...]”(PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022).

As percepções referidas revelam que, de alguma forma, a participante ACPAEE6, está buscando planejar, construindo práticas pedagógicas colaborativas que valorizam a interação e por isso busca incentivar isso entre os diversos segmentos de pessoas relacionadas à vida do aluno: dos alunos com seus colegas, entre a família e a escola, com a comunidade, entre os profissionais das diversas áreas, enfim, entre todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, na construção e na execução de práticas educacionais, voltadas para o aluno com AH/SD, concorrendo para a qualidade do ensino, pois, concordamos com Mantoan (2003, p. 34) quando diz que uma instituição escolar “[...] se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam”.

Do total de participantes, 50% das professoras, revelaram que tem a compreensão de como deve ser feito o planejamento voltado para as necessidades dos alunos que estão em processo de identificação, se referem ao planejamento como algo contínuo, colaborativo e voltado para atender as necessidades de cada indivíduo, com exceção da participante ACPAEE4, que deixou de responder à questão referente a essa temática, A participante ACPAEE1, ainda salienta a importância de “[...] pensar aulas desafiadoras para todos[...]”. Tal afirmação demonstra que a referida participante entende a importância diversificar as atividades de aprendizagem destinadas aos alunos com AH/SD, proporcionando-lhes a oportunidade de utilizar-se dos seus conhecimentos prévios, exercitando a criatividade, característica sempre presente nas PAHs, para gerar novas e ideias e produzir resoluções originais para os problemas propostos, como ressalta Virgolim (2007) .

Entretanto, nota-se que mesmo as professoras que demonstraram compreensão sobre a importância do planejamento e da forma como deve ser feito, valorizando as necessidades individuais, incluindo práticas pedagógicas que respeitam diferentes fontes de informação, interação entre todos os envolvidos no processo e a diversificação de metodologias, de atividades, não mencionaram nada sobre a necessidade de avaliação e de práticas reflexivas sobre o trabalho desenvolvido.

É importante ressaltar, que não se pode prescindir de um planejamento, onde estejam definidas as práticas pedagógicas que serão aplicadas no processo de identificação, nem tão pouco do acompanhamento da execução e realização da avaliação como prática reflexiva, necessária ao aprimoramento ou a transformação das práticas docentes, sempre que preciso.

Vale ressaltar que o conceito de práticas pedagógicas aqui mencionado não se refere apenas as ações visíveis que acontecem na sala de aula, as tarefas, atividades que visam a aprendizagem de disciplinas, o domínio da escrita, das operações matemáticas, dentre outros, mas ao desenvolvimento dos sujeitos sociais, nesse caso, professores e alunos, e desses educandos com seus colegas, que interagem e colaboram mutuamente, através de ações participativas e intencionais planejadas pelo professor para o exercício da criticidade, da reflexão, dando lugar as subjetividades, e onde as disciplinas sejam vistas como meio e não como fins em si mesmas.

Nesse sentido é condizente com o ponto de vista de Freire (2019, p.21) que defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Desse modo, a prática pedagógica é vista como práxis social em que o professor vê, no seu trabalho diário, a possibilidade de ser um facilitador, um interventor no processo ensino-aprendizagem do aluno, que enxergando o educando como um

sujeito social, que pode ter plena participação nas mudanças sociais, contribua para que ele desenvolva a consciência da importância do protagonismo como cidadão para a evolução da sociedade, descobrindo-se como interventor do mundo em que vive.

Pode-se dizer que o professor de AEE, principal responsável por conduzir o processo de identificação, lidará com um sujeito complexo, que tem suas formas particulares de interagir com o meio, com os outros indivíduos e com as práticas pedagógicas que lhe são administradas. Nesse processo, o professor se depara com a necessidade de optar por intervenções significativas, que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com AH//SD, cumprindo o papel de professor mediador da aprendizagem, recriando espaços educativos e promovendo experiências e atividades desenvolvidas com os alunos, buscando leva-los a interagir com os seus pares através de atividades coletivas, colaborativas, em que os alunos ao mesmo tempo em que dividam e compartilhem tarefas e responsabilidades possam exercitar ações autônomas como a capacidade de tomar decisões, primando pelo respeito e valorizando as contribuições dos demais envolvidos no processo, sejam os alunos, professores, parceiros ou quaisquer outros.

O processo de identificação, como todo processo educativo pressupõe, também, uma avaliação periódica, tanto sobre os critérios utilizados para admissão dos alunos em um programa de identificação ,como para averiguar se atingiram os objetivos planejados (VIRGOLIM, 2007).

Concluindo essa categoria, vale frisar que o planejamento da identificação, como de toda ação educativa que vai ser desenvolvida na escola, nunca deve ser uma ação isolada, promover um ambiente rico de oportunidades propícias ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos é fundamental. Como ressalta Vieira (2005, p. 184, grifo da autora), “[...] não se trata de formatar “provas” para a criança responder, mas, sim, de estimulá-la para a ação, através de tarefas e materiais que lhe desafiem e despertem o interesse”. Definimos que “[...] a aprendizagem nessas circunstâncias é a centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento” (MANTOAN, 2003, p. 34). Por esse pensamento, o professor deve ter ciência que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas que envolve inúmeras possibilidades, ou no dizer de Morin (2000) complexidades. Por isso, ressalto a importância do planejamento, seguido de avaliação reflexiva, pois “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019, p.39).

Diante do que foi abordado, no que tange a identificação de superdotados é importante dizer que sua finalidade é propiciar ao aluno, com AH/SD, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, pois sem este, o aluno não é atendido de acordo com suas especificidades e a identificação torna-se sem utilidade.

“A identificação, com o único objetivo de rotular, não só não presta qualquer serviço, mas, mais do que isso, presta imenso disserviço, uma vez que o rótulo provoca expectativas que a identificação por si só não pode satisfazer” (GAMA, 2006, p. 57).

Sendo identificado o aluno deve ser registrado no cadastro nacional de alunos com AH/SD, conforme está previsto na Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, criado com o objetivo de fomentar políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento das PAH/SD.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008a). Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (Resolução nº 4 de outubro de 2009), o AEE tem como função “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem ” (BRASIL, 2009, p.1).

Nesse sentido, os alunos público-alvo da educação especial têm o direito de serem matriculados nas escolas comuns do ensino regular onde lhes deve ser ofertado o AEE. É importante que esses alunos sejam atendidos com complementação e/ou suplementação à sua formação, visto que possuem necessidades educacionais específicas, que precisam ser atendidas para o desenvolvimento das suas potencialidades. Espera-se, que ao oferecer esse atendimento, a escola possa possibilitar a criação, o desenvolvimento e a implantação de recursos pedagógicos e de acessibilidade para que barreiras sejam eliminadas e todos os estudantes possam participar plenamente do processo ensino-aprendizagem.

É sobre essa preocupação que trata o quarto tema: **Alternativas de atendimento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado.** Este tema, definido *a posteriori*, ou seja, após a análise das respostas das participantes da pesquisa, como os demais, nos leva a discussão sobre a importância de que o professor tenha conhecimento das diversas alternativas existentes para o AEE dos alunos com AH/SD.

Vale ressaltar que o apoio ao aluno com AH/SD através de diversas alternativas de atendimento é assegurado pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), em seu artigo 59, inciso I, em que determina que os sistemas de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 44).

Na Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso V, também se encontra garantido que aos alunos com AH/SD será dado o direito ao “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, reconhecendo-se, dessa forma, as capacidades individuais que cada estudante apresenta. (BRASIL, 1988).

Podem ser encontradas na literatura da área, diversas alternativas de atendimento educacional para as PAH/SD, mas as mais disseminadas são: **agrupamento, aceleração e enriquecimento**. O enriquecimento pode ser intra e extracurricular. Desse modo, podem ser feitas diversas intervenções no currículo escolar, visando esses atendimentos, como: a complementação, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular.

Segundo consta nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica as atividades de enriquecimento curricular serão desenvolvidas “[...] no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes” (BRASIL, 2009, p.2).

Diante disso, foi perguntado para as participantes da pesquisa sobre quais alternativas de AEE para o aluno com AH/SD que conheciam ou utilizavam. Mediante esse questionamento as professoras de AEE se posicionaram da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado: a introdução e formação dos alunos na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, e desafios (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2002).

O atendimento educacional especializado, acesso aos recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e atividades desafiadoras (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2002).

Sim. Trabalhamos com a suplementação das habilidades desses alunos, sempre buscando enriquecê-las (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2002).

PARTICIPANTE ACPAEE6 Sim. Tenho conhecimento de que deve ser feita a suplementação das habilidades desses alunos, enriquecendo essas habilidades (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2002).

As participantes ACPAEE3 e ACPAEE4 não responderam a essa questão. Do seu silêncio podemos inferir que há dificuldade da parte de ambas em relação ao que foi

questionado. Vale ressaltar que houveram outras questões em que as referidas omitiram-se das respostas. Diante das elocuições expressas pelas demais participantes, se tonou inevitável perceber que sua compreensão sobre o AEE se apresenta fragmentada e em se tratando das alternativas algumas se mostram equivocadas.

Analisando a resposta da participante ACPAEE1, vimos que, ao invés de citar alternativas, citou estratégias e recursos que podem ser utilizados no AEE.

A participante ACPAEE2 incluiu o Atendimento Educacional Especializado como alternativa, sendo que foi perguntado quais as alternativas de AEE que conheciam ou utilizavam. Do mesmo modo que ACPAEE1, ACPAEE2 citou o “[...] acesso aos recursos de tecnologia assistiva[...]”. Sem dúvida suas palavras podem ser relacionadas ao AEE, pois pertencem a esse campo temático, mas não estão entre as alternativas, são incluídas nelas.

O fato de ACPAEE1 e ACPAEE2 terem mencionado os recursos de Tecnologia Assistiva, mesmo não sendo alternativas de AEE, é importante, pois demonstram que, pelo menos, conhecem e utilizam esses recursos importantes, que tem o seu uso recomendado nas Instituições Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, regulamentado pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, na seção que trata das atribuições do professor de AEE, que deve “[...] VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação[...]” (BRASIL, 2009, p. 4).

Baseando-se nessa citação podemos dizer que a Tecnologia Assistida deve ser primeiramente acessada e compreendida pelo professor, pois se existe a tecnologia, mas não há compreensão de como deve ser utilizada e a importância disso, os investimentos feitos pelas escolas não farão sentido. Torna-se importante incentivar o seu uso nas instituições de ensino, porque engloba vários recursos importantes que podem ser usados na suplementação do currículo, das atividades, nas diversas adaptações de materiais e atividades que promovem a eliminação de barreiras proporcionando ao aluno, seja com deficiência, com Transtornos Globais de Desenvolvimento ou com AH/SD oportunidades de acesso, participação e independência como “[...] as adaptações de acesso ao computador; [...] controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras [...]” (PELOSI, 2003, p.183).

Vale fazer um ressaltado do fato de duas das participantes terem feito menção a importância de que atividades desafiadoras sejam proporcionadas aos alunos, pois apesar de não estarem entre alternativas de AEE, são estratégias recomendadas para o AEE das PAH/SD: as participantes ACPAEE1 e ACPAEE2. As atividades e situações desafiadoras são as intelectualmente estimulantes que exigem habilidades diversificadas, proporcionam a

possibilidade de diferentes soluções, dependendo da área, promovem flexibilidade, originalidade do pensamento, facilidade em se utilizar do conhecimento existente para gerar novas ideias, pensamento divergente (criativo/crítico), livre de formas rígidas de pensamento e de expressão (VIRGOLIM, 2007).

Nota-se que as professoras identificadas como ACPAEE5 e ACPAEE6 deram respostas parecidas. Ambas falaram da suplementação, que é uma ação que faz parte do enriquecimento curricular. Mas cometeram um equívoco quando mencionaram fazer suplementação de habilidades. ACPAEE5 respondeu que “Sim. Trabalhamos com a suplementação das habilidades desses alunos, sempre buscando enriquecê-las” enquanto ACPAEE6, de forma similar explicou: “Sim. Tenho conhecimento de que deve ser feita a suplementação das habilidades desses alunos, enriquecendo essas habilidades”. A suplementação é uma forma de enriquecimento do currículo, das atividades de sala de aula, dos conteúdos, e consiste em criar estratégias de intervenção pedagógica para o enriquecimento curricular. Portanto, podemos realizar suplementação visando potencializar habilidades, mas não fazer suplementação das habilidades, portanto percebemos aí um equívoco de conceitos.

Para que a suplementação seja realizada, torna-se necessária a flexibilização do currículo. É necessário que seja feito um planejamento que inclua estratégias, objetivos, conteúdos e situações de aprendizagem voltadas para as necessidades dos alunos com AH/SD. Essas situações de aprendizagem devem contemplar o acesso do aluno a diferentes ambiências, a diversos recursos e tecnologias que não são comumente usadas no cotidiano. Para ampliar essa compreensão ressaltamos que:

Em face da compreensão das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades, alguns professores oportunizam modificações curriculares iniciais que, adotadas em sala de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e clima favorável à aprendizagem. Em muitos casos, essa compreensão não tem sido suficiente para que as alternativas educacionais supram as necessidades dos alunos. Por isso, estes se ressentem da falta de propostas desafiadoras às suas capacidades, de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e da convivência com pares de capacidades semelhantes (FLEITH; ALENCAR, 2007, p.164.).

Analisando a citação acima, cabe ressaltar que a flexibilização do currículo, para inserir novas ações que visem a complementação/suplementação de atividades que atendam às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD, não é uma tarefa fácil, por isso o planejamento deve ser colaborativo, necessita ser feito com cautela, de forma compartilhada,

sob vários olhares. Nesse exercício podem estar envolvidos professores de AEE, professores da sala regular, coordenador pedagógico, profissionais das diversas áreas (parceiros: pintores, músicos, artistas de teatro, escultores, dentre outros) e de uma equipe multidisciplinar. Esse cuidado é necessário a fim de “[...] evitar a sobreposição de conteúdos que vão ser ensinados em séries posteriores, caso contrário estaremos apenas adiando o problema do desinteresse e da falta de motivação desses alunos.” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 77).

Vale frisar que enriquecimento curricular não diz respeito a acrescentar atividades (apesar de que pode ser feito, se necessário), mas à promoção de atividades desafiadoras, sempre direcionadas às áreas em que os alunos com AH/SD se destacam, envolvendo conteúdos e métodos fundamentais para fortalecer o potencial desses alunos.

Visando garantir das participantes um *feedback* a respeito das alternativas de AEE, a próxima pergunta do questionário era indutiva e foi feita da seguinte forma: “O que você sabe sobre os termos abaixo e sua relação com o AEE dos alunos com AH/SD? Os termos listados foram: Aceleração, Enriquecimento Curricular, Agrupamento, Parcerias e Suplementação. Esse questionamento foi feito para assegurar que teríamos algum posicionamento delas em relação as alternativas de AEE, pois seria importante pois faz parte do objeto de estudo dessa pesquisa., A respeito dessa questão as participantes deram as seguintes respostas:

Aceleração: Alunos superdotados com grande facilidade de aprendizagem, notável desempenho acadêmico e que apresentem maturidade para a aceleração proposta (melhor se esta maturidade for atestada por uma psicóloga que atue na área da superdotação); **Enriquecimento Curricular:** Este consiste em uma prática educacional voltada para a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis aos interesses e habilidades do aluno;

Agrupamento: O agrupamento se faz necessário mediante o contato com os demais colegas, tendo em vista a facilidade de expor seus questionamentos (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2002).

Aceleração: Alunos com AH/SD que se destaquem em desempenho acadêmico, podem ser avançados para a série posterior, pois há respaldo legal para isso; **Enriquecimento Curricular:** É destinado a favorecer o aluno com altas habilidades/superdotação na sua aprendizagem, tarefa revestida de grande complexidade, especialmente pelo seguinte: a identificação desses alunos não é um processo fácil, pois não existe um perfil único que possa defini-los; **Agrupamento:** Este consiste em uma prática educacional voltada para a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis aos interesses e habilidades do aluno (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2002).

Aceleração: É garantida aos alunos superdotados com grande desempenho acadêmico e que apresentem maturidade para avançar para a série seguinte; **Enriquecimento Curricular:** Promove estímulos e experiências que se tornem enriquecedora para o aluno; **Agrupamento:** É uma seleção de alunos buscando trabalhar os mais velhos e avançados com os mais novos. Para que haja uma troca de conhecimentos (PARTICIPANTE ACPAEE3, 2002).

Aceleração: o aluno pode ir para a série posterior que ele está cursando; **Enriquecimento Curricular:** adaptação no currículo para que atenda a realidade do

aluno; **Agrupamento:** trabalhar com a monitoria, colocando o aluno para ensinar a outros alunos sua habilidade. (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2002).

Aceleração: quando o aluno se destaca, dependendo da habilidade, pode ser avançado para a próxima série; **Enriquecimento Curricular:** é quando é feita a adaptação do currículo de acordo com a necessidade de aprendizagem do aluno; **Agrupamento:** quando os alunos são monitores uns dos outros, de forma que os que estão com mais domínio ensinam os outros (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2002).

A análise das respostas dadas pelas participantes será feita, inicialmente, pelo primeiro termo da relação, ou seja, **aceleração**. A maioria delas mostrou compreender o que é a aceleração, mas demonstraram conhecimento de apenas uma das situações previstas em lei para a aceleração: avanço para a série/ano seguinte, caso apresentem bom desempenho. Existem várias alternativas de aceleração que serão abordadas no decorrer da discussão, mas exemplificamos que a aceleração pode acontecer através de avaliação feita em unidade de ensino, a pessoas que, mesmo sem escolarização anterior, apresentem bom desempenho para ingressar em determinado ano ou grau de ensino; aceleração apenas de componentes curriculares, ou seja, em matérias que se destacar, podendo receber essa aceleração em classe organizada com alunos de séries distintas com níveis equivalentes, etc. (BRASIL, 1996).

As elocuições emitidas por elas foram similares, sendo que a professora identificada como ACPAEE1 trouxe uma resposta mais detalhada em relação às das outras. Ela aponta ciência de que a aceleração pode ser realizada com alunos superdotados que demonstrarem “[...]facilidade de aprendizagem, notável desempenho acadêmico e que apresentem maturidade para a aceleração proposta [...]” e sugere ser melhor que a maturidade seja “[...] atestada por uma psicóloga, que atue na área da superdotação” (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2002).

Nas palavras da participante ACPAEE1, é possível perceber um certo cuidado (com a maturidade) ao aderir essa alternativa, o que pode ser assinalado como positivo, pois esse processo precisa ser analisado com cautela, para que se converta em benefício e sejam evitados futuros problemas para o aluno, visto que o professor de AEE é o responsável por esse processo, mesmo que a aceleração não seja de decisão somente sua, mas deve ser tomada juntamente com o grupo intersetorial que deve existir na escola para tratar de questões referentes aos alunos com AH/SD. Segundo Virgolim (2007, p.63) “[...] considerações práticas, tais como restrições da escola à aceleração, e a maturidade do aluno para assumir tarefas específicas de outra série devem subsidiar tais decisões. É importante notar que os alunos devem participar destas decisões[...].”

É importante alertar que a aceleração do aluno “[...] não é uma proposta fechada ou uma receita que se aplica da mesma maneira a todos os indivíduos. Devem ser consideradas as áreas de interesse do aluno, a maneira como ele prefere estudar ou aprender, seu ritmo de aprendizagem, a sua motivação e, principalmente, a vontade de ser acelerado” (PINTO; FLEITH, 2013, p. 152).

ACPAEE2 enfatiza o “desempenho acadêmico” e “o respaldo legal” como condição pela qual os alunos “[...] podem ser avançados para a série posterior anterior”. Sabemos ser plausíveis os fatores apontados, mas não suficientes. Como já foi mencionado, é um processo que merece análise cuidadosa (PINTO; FLEITH, 2013).

ACPAEE5 foi direta e deu uma resposta superficial, sem fundamentar sua afirmação “o aluno pode ir para a série posterior que ele está cursando”, o que demonstra um entendimento simplório da temática ou outros fatores, como a pressa ou a falta de vontade de responder.

ACPAEE6 também deu uma resposta curta e direta: “quando o aluno se destaca, dependendo da habilidade, pode ser avançado para a próxima série”. As afirmações aqui, também, ficaram sem sustentação pois ao usar a expressão “dependendo da habilidade” apresenta um argumento que não procede, pois o aluno não pode avançar de ano só porque se destacou em alguma habilidade. Como Ressalta Virgolim (2007, p. 63, grifo nosso) A aceleração “[...] pode incluir também pular séries quando o aluno está adiantado *em todas as matérias escolares* e não terá dificuldades em acompanhar séries mais avançadas” (VIRGOLIM, 2007, p. 63).

A aceleração pode ser relacionada só a área em que se destaca, avançando para níveis mais difíceis, ou avançando nos conteúdos da proposta curricular, mas dentro do mesmo ano, sendo que o aluno é inserido numa classe com alunos de anos distintos, mas que estejam no mesmo nível de desenvolvimento em uma determinada área de ensino como encontramos na seção IV, do Artigo 24 da LDB, Lei nº 9.394/96 “[...] Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria” (BRASIL, 1996).

Para entender melhor algumas formas de aceleração, torna-se importante abordar o que está previsto na LDB, Lei nº 9.394/96:

Art. 24. II - c) Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; IV - Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; V- c)

Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996).

Nota-se que a aceleração pode ocorrer em casos distintos, como vimos nos fundamentos legais da referida citação. No trecho acima podem ser constatados, pelo menos, três formas: primeiramente que um indivíduo pode ser beneficiado com aceleração, mesmo sem escolarização anterior, podendo avançar de série de acordo com o grau de desenvolvimento constatado através de avaliação realizada, por uma escola; em segundo lugar, que o educando poderá ter aceleração de seus componentes curriculares, em determinada matéria que se destacar, estudando em salas que serão organizadas com outros alunos de séries distintas, mas com nível equivalente, o que não significa necessariamente avançar de ano; por último poderá ser avançado tanto de curso como de ano, desde que seja verificado seu aprendizado.

Retomando as repostas das participantes percebemos que todas se referiram a aceleração como avanço para o ano anterior, porém o que se constata na LDB é que essa foi a última possibilidade recomendada entre as três que se encontram previstas. Nenhuma das praticantes revelou conhecer outros tipos de aceleração.

Além das alternativas de aceleração apresentadas, o aluno pode ser acelerado através da compactação de currículo, onde depois de análises e pré-testes baseados na área em que o aluno apresenta bom desempenho, o aluno pode ter o currículo compactado, avançando nos conteúdos em que demonstrou domínio nos testes. “[...] Dois procedimentos são essenciais para a compactação do currículo: (1) um cuidadoso diagnóstico da situação; e (2) completo conhecimento do conteúdo e dos objetivos da unidade de instrução” (VIRGOLIM, 2007, p. 62 e 63).

É importante ressaltar que o aluno do AEE estará matriculado na sala comum do ensino regular e na Sala de Recursos Multifuncional, mas o AEE deve estar sendo conduzido, com base no currículo da sala comum, por isso se faz necessária a interação entre o professor de AEE e o da sala comum. Essa articulação é necessária também quando se trata de flexibilização/compactação de currículo, pois essa tarefa está incluída entre as funções do professor de AEE, definidas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, encontra-se: “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3).

Continuando a análise das respostas, o segundo termo abordado foi, **enriquecimento curricular**. À respeito dessa questão o resultado foi mais satisfatório, pois a maioria apresentou respostas sucintas, mas que demonstram algum entendimento sobre o assunto envolvido.

A participante ACPAEE1 deu uma resposta rápida, mas significativa, em que vale destacar as expressões “promoção de estímulos”, “experiências investigativas” e “compatíveis ao interesse e habilidades do aluno”. Do mesmo modo pode ser considerada a resposta de ACPAEE3 que em poucas palavras, citou a necessidade de promover estímulos e experiências que se tornem enriquecedoras para o aluno, comunicou uma definição que sugeriu dinamismo na alternativa de AEE referida, o que é corroborado pelas palavras de Virgolim (2007, p. 66) “[...] enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos [...] enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular [...]”

A participante ACPAEE2 se utilizou de um enunciado maior, mas que não comunicou significado que possa dar a entender que estaria se referindo ao tema em questão. Expressou ser o enriquecimento curricular destinado a favorecer o aluno com altas habilidades/superdotação na sua aprendizagem, mas não disse de que modo; ainda aludiu ser o enriquecimento curricular uma tarefa revestida de grande complexidade, especialmente pelo seguinte: a identificação desses alunos não é um processo fácil, pois não existe um perfil único que possa defini-los. Ao invés de se posicionar a respeito do enriquecimento curricular, a participante se referiu a identificação dos alunos, assunto que já havia sido tratado em questões anteriores. Como pode ser constatado, a referida participante se utilizou de frases soltas que, contudo, não foram suficientes para trazer elucidação sobre o que seria o enriquecimento curricular.

Nesse sentido é importante que o professor de AEE esteja ciente dos objetivos do AEE e do seu papel como principal responsável por esse atendimento. Dentre os objetivos do AEE, que envolvem atribuições das quais o professor de AEE não pode prescindir, por exemplo ressaltamos a necessidade de “[...] Promover a participação do aluno voltado à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras” (DELPRETTO, 2010, p. 23).

As participantes ACPAEE5 e ACPAEE6 foram precisas quando afirmaram que o enriquecimento compreende adaptações no currículo para atender as necessidades do aluno. Cupertino (2008) considera as adaptações curriculares como uma alternativa de

enriquecimento que pode ser desenvolvida em interação com o professor da classe regular, a fim de que seja construído “[...]um programa educacional individualizado dentro dos objetivos, conteúdos e avaliação do currículo regular, dentro do tempo regular de escolarização” (CUPERTINO, 2008, p. 51).

Refletindo sobre o enriquecimento como alternativa de AEE, vale enfatizar que os programas de enriquecimento são alternativas de grande importância para um AEE significativo para os alunos com AH/SD, pois podem proporcionar atividades colaborativas que propiciam ao aluno maior interação com seus pares e exercício de autoconhecimento, além de incluir “[...] formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades[...]” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.13).

O enriquecimento extracurricular, é uma modalidade que está prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e pode ser realizado, preferencialmente, na sala de recursos ou nos núcleo específicos de AEE, a exemplo dos NAAH/S, mas o professor da sala comum, também pode realizar essa estratégia, envolvendo todos os alunos da turma, pois as atividades desafiadoras e enriquecedoras são benéficas aos demais alunos, basta que sejam bem planejadas e direcionadas. Nesse caso, estaria sendo realizado o enriquecimento intracurricular. Para isso, é fundamental a interação do professor de AEE com o professor do ensino regular.

A realização do enriquecimento tanto extracurricular como intracurricular produz reflexos positivos no aprendizado dos alunos, se as atividades forem bem planejadas e na execução o aluno possa desfrutar de ricas experiências dentro da sua área de interesse.

Por fim, vale registrar que algo que pode ser considerado como perda para o ensino das escolas, lócus dessa pesquisa e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos nelas atendidos é o fato de que nenhuma das participantes demonstraram ter conhecimento sobre uma das propostas mais conhecidas, tanto internacionalmente como aqui no Brasil, que é o Modelo Triádico de Renzulli, abordado na subseção 2.6, página 117, o qual se baseia na implementação de diferentes atividades de enriquecimento (SABATELA;CUPERTINO, 2007).

Dando continuidade a essa temática partimos para a análise do que as participantes da pesquisa expressaram entender sobre a alternativa de AEE, denominada agrupamento.

Iniciaremos com as respostas das participantes ACPAEE1, ACPAEE3, ACPAEE5 e ACPAEE6 que aludiram conceitos similares:

Agrupamento: O agrupamento se faz necessário mediante o contato com os demais colegas, tendo em vista a facilidade de expor seus questionamentos (PARTICIPANTE, PAEE1, 2002).

Agrupamento: É uma seleção de alunos buscando trabalhar os mais velhos e avançados com os mais novos. Para que haja uma troca de conhecimentos (PARTICIPANTE ACPAEE3, 2002).

Agrupamento: trabalhar com a monitoria, colocando o aluno para ensinar a outros alunos sua habilidade. (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2002).

Agrupamento: quando os alunos são monitores uns dos outros, de forma que os que estão com mais domínio ensinam os outros (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2002).

Compreender que o agrupamento é importante pelo fato de propiciar contato, troca de saberes entre os colegas é uma premissa básica quando se refere a essa alternativa de AEE, pois quando se trata dessa metodologia somente a divisão em grupos não alcançaria o objetivo para a proposta sugerida. Sabatela e Cupertino (2007) chamam atenção para a importância de refletir com cautela sobre os critérios adotados para o agrupamento. Segundo as autoras:

Parece natural que o atendimento diferenciado a pessoas com aptidões e talentos se dê por meio de agrupamentos por nível de habilidade, pois esta estratégia gera maior possibilidade de aprofundamento dos temas de acordo com o que é interessante e apropriado para cada indivíduo, além de possibilitar o aprendizado colaborativo com conjunto de seus pares. O aluno com altas habilidades/superdotação pode, no entanto, se sentir discriminado ao fazer parte de um grupo específico, que recebe atendimento diferenciado dos demais. Evitar que isso aconteça depende de alguns cuidados (SABATELA; CUPERTINO, 2007, p. 71).

Nesse sentido, torna-se fundamental que ao optar por essa alternativa de AEE, o professor, estabeleça critérios adotados depois de muita reflexão, buscando opiniões de outros segmentos envolvidos na vida dos alunos: familiares, colegas e o professor da classe regular, coordenação pedagógica, equipe multidisciplinar, realizando estudo de caso, detalhado de cada aluno que vai ser envolvido, a fim de evitar situações em que os alunos se sintam superiores ou discriminados.

Interessante notar a colocação da participante ACPAEE1 que destaca a importância do contato com os colegas. O pensamento da professora pode ser corroborado com a afirmação de que “[...] nos grupos é facilitada a troca de ideias e interação entre semelhantes, gerando ganhos acadêmicos substanciais” (CUPERTINO, 2008, p.48).

Na resposta de ACPAEE3, “é uma seleção de alunos buscando trabalhar os mais velhos e avançados com os mais novos”, ela chama a atenção para o fator idade. Apesar de sabermos que ser de mais idade não significa dizer que está sempre avançado em relação aos mais novos, a ideia nos remete a possibilidade de que esses grupos podem envolver pessoas de outros segmentos, que não precisam ser da sala nem da escola, mas que em um planejamento com objetivos bem definidos, pessoas adultas ou de maior maturidade podem

contribuir para o desenvolvimento dos mais novos, tal pensamento se corrobora em no discurso de que agrupamentos com os de mais idade são úteis porque “[...] a presença de pessoas mais idosas, ou de pessoa física, sensorial e mesmo mentalmente inferiores que servirão como “moderadores”, [...] essas pessoas [...] quando bem estruturadas moral e espiritualmente, constituem-se em força moral inestimável” (ANTIPOFF, 1992, p. 39).

Seguindo no entrelaçamento entre as repostas inerentes às práticas diárias das professoras e autores sobre o assunto agrupamento, chamam a atenção as ideias das participantes ACPAEE5 “[...] colocando o aluno **para ensinar** a outros alunos sua habilidade” e ACPAEE6 “[...] os que estão com mais domínio **ensinam** os outros”. Nas palavras de ambas, vimos que tratam o agrupamento como uma forma de um aluno ensinar o outro. Nesse sentido, trazemos à reflexão que não acreditamos que o conhecimento não se constrói com a passividade de um sujeito que é ensinado por outro, mas que se constrói na troca de saberes. Nesse sentido destacamos com o pensamento de que:

Na filosofia educacional dos mais dotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não têm vez. É necessário dar-lhes oportunidades para descobertas, experiências e confrontações, e haverá então o inverso daquilo que se faz até hoje: serão eles que mostrarão através de suas manifestações, aquilo que devemos oferecer-lhes. (ANTIPOFF, 1992, p. 42).

A citação vem corroborar o que acreditamos, ou seja, o fato de que na aprendizagem a base é a troca. Quando se utiliza da interação, como os agrupamentos de pessoas, a amplitude pode ser maior, no sentido de não existir na interação um que aprende e o outro somente ensina. Sempre há algo para aprender com o semelhante.

A participante ACPAEE2 não conseguiu comunicar um pensamento que demonstre conhecimento sobre agrupamento como alternativa de AEE, pois quando afirmou que ser o agrupamento uma prática educacional voltada para a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis aos interesses e habilidades do aluno, falou de características que estão presentes em muitas estratégias pedagógicas, mas o que caracteriza os agrupamentos é o fato de envolverem grupos de alunos em atividades com critérios bem definidos e planejados para que alcance os objetivos propostos no intuito de promover as potencialidades dos alunos.

Para trazer fundamento ao que foi questionado às participantes, esclarecemos que os agrupamentos, conhecidos, também como Sistemas de agrupamento específico, é uma alternativa de AEE que envolve “[...] práticas educacionais de agrupamento de alunos em escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos atendidos na sala de aula regular de forma diferenciada dos demais alunos” (SABATELA; CUPERTINO, 2007, p. 71).

Segundo Sabatela e Cupertino (2007) esse método consiste na seleção de alunos por nível de habilidade ou de desempenho, como torna-se difícil avaliar os níveis, pois demanda tempo de convivência e observação dos alunos em atividades do seu interesse, além de uma capacidade ótica sensível do professor de AEE, deve envolver o olhar de especialistas, que tenham melhores condições de avaliar os estudantes em suas respectivas áreas de potencialidades, por isso, é também considerado um dos métodos mais controvertidos.

Retomando as respostas das participantes, o próximo questionamento visava saber das participantes se havia inter-relação do professor de AEE com o professor do ensino regular no desenvolvimento das atividades referentes ao AEE dos alunos com AH/SD. Para essa questão as respostas foram as seguintes:

Sim, por meio de conversas no encontro pedagógico e até mesmo na sala de recursos quando necessário. (PARTICIPANTE, ACPAEE, 2022).

Sim, principalmente quando o aluno tem altas habilidades em artes, conversamos bastante com o professor de artes. (PARTICIPANTE, ACPAEE, 2022).

Sim, pois compartilhamos ideias de como trabalhar com esse aluno. (PARTICIPANTE, ACPAEE, 2022).

Sim. Os professores procuram sempre sugestões de como trabalhar determinado assunto com o aluno com altas habilidades/superdotação. (PARTICIPANTE, ACPAEE, 2022).

Não. (PARTICIPANTE, ACPAEE, 2022).

Não existe. Trabalhamos em turnos diferentes e raramente nos vemos. (PARTICIPANTE, ACPAEE, 2022).

Ao tomar conhecimento das respostas, tornou-se importante trazer algumas reflexões sobre a temática. As respostas complexas, as quais consideramos rasas de conteúdo foram geradoras da segunda parte desse tema que vem sendo tratado, a qual encontra-se em negrito: “Alternativas de AEE para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: **relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado**”. A definição dessa segunda parte do tema foi se formatando a medida que as respostas tornavam nítida a necessidade de um entrosamento entre essas duas modalidades educacionais: o ensino comum e o AEE.

Na tentativa de contribuir para, pelo menos, amenizar a distância que existe entre o (a) professor (a) de AEE e o/a da sala comum, a qual fica bem visível quando as professoras de AEE, ao se referirem ao trabalho voltado para os alunos com AH/SD, não conseguem relatar com mais detalhes, as experiências colaborativas de planejamento, execução ou avaliação de práticas pedagógicas voltadas para os alunos com AH/SD, pactuadas entre o professor da sala

regular e o professor de AEE, ou seja, entre o que acontece na sala regular e na Sala de Recursos Multifuncional.

O aluno com AH/SD é, antes de tudo, aluno do ensino regular, a partir da matrícula. Portanto, a instituição na qual foi matriculada passa a ser a um lugar em que o aluno terá longo período de convivência com outras pessoas, além da família. Se o aluno for identificado como PAH/SD, essa convivência será ampliada, pois deverá voltar no contraturno, de acordo com calendário de atendimento, para as atividades do AEE, que começa antes mesmo da identificação, pois ao ser indicado ao processo o aluno, além de ser matriculado na Sala de Recursos Multifuncional, passa a ser inserido no censo, como PAH/SD, sendo contabilizado duplamente, nas finanças, que serão destinadas à escola.

O aluno atendido pelo AEE, precisa de uma atenção especializada, a nomenclatura da modalidade de ensino já deixa isso explícito. “A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, [...] e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Além de necessitar do ensino do aluno com AH/SD ser desenvolvido de acordo com o que está previsto nos objetivos do ensino regular, serão definidos objetivos também relativos ao seu AEE. Desse modo, esse aluno irá viver em duas realidades distintas. As aulas de AEE e as aulas da classe comum. Nesse sentido, acreditamos que urge a necessidade de uma comunicação cada vez mais afinada entre o professor de AEE e da classe comum.

As especificidades do aluno, também precisam entrar em diálogo com o currículo para que se chegue a um consenso de como trabalhar em dois espaços diferentes, pessoas diferentes, em realidades diferentes, visando um objetivo único: o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno na sua integralidade, valorizando as múltiplas dimensões desse indivíduo que também deve ter suas conjecturas, simplesmente por ser sujeito pensante, começando a se ver diferente dos demais da turma que apesar de diferentes não são todos que tem mais essa diferença, de vir no contraturno. O aluno precisa ser acolhido e atendido dentro de suas especificidades. (Fleith, 2007).

Independentemente de ser do público-alvo da Educação Especial ou não, todos os alunos têm suas singularidades, mas aqui estamos falando de uma particularidade, que como vimos, no decorrer desse trabalho, precisa ser enxergada, para que o aluno não sofra prejuízos no seu desenvolvimento, mas que seja potencializado em suas altas habilidades. Nesse sentido, o aluno precisa ser identificado, a fim de que receba o AEE. Depreende-se que desde o momento da triagem, que começa com a indicação, precisa existir um entrelaçamento do

ensino comum com o ensino especial, pois a formação do aluno da Educação Especial se configura na conexão dessas duas esferas.

A começar pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que deve ser sempre analisado coletivamente, precisa ter entremeado em sua estrutura, desde a justificativa, objetivos, metodologias, recursos e cronogramas as especificidades do AEE e as necessidades da Educação Inclusiva, tanto em relação ao combate do preconceito e da segregação como no que for penitente à Educação Especial, princípios de uma educação para todos.

Delou (2007) defende que para que a inclusão se torne realidade é preciso que os profissionais da educação inclusiva participem da construção do PPP de sua comunidade escolar, pois considera que “[...] é necessário se prever todas as mudanças que os sistemas de ensino, as escolas e a sociedade devem promover para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam, realmente, incluídos na escola” (DELOU, 2007, p.33).

Defendemos que para todos os alunos, sem exceção, e aqui para os alunos com AH/SD, que estejam definidas ações propositivas que visem todas as medidas estruturais e pedagógicas necessárias a contemplar o aluno com suplementação, enriquecimento ou aceleração, de acordo com suas necessidades e especificidades.

Para os alunos superdotados, são necessárias mudanças pedagógicas que possibilitem o oferecimento do AEE, bem como a eliminação de barreiras, também, no ensino regular.

Conforme Sabatella e Cupertino (2007), o Ministério da Educação do Brasil, desde 2002 apresentava alternativas de AEE aos alunos da Educação Especial na publicação “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2002). Neste documento está explicitado que os alunos com AH/SD podem estar inclusos na sala comum, mas também terão o direito a oferta do AEE, que pode ser realizado na sala de recursos ou por um professor itinerante.

Da referida determinação, é possível, ao ler o um trecho do documento citado, por Sabatella e Cupertino (2007), perceber que mesmo com a possibilidade do AEE ou do professor itinerante, a classe regular deverá realizar as devidas adaptações, a fim de atender suas necessidades educacionais como podemos ver no trecho abaixo:

(a) Classe regular comum: esse atendimento exige atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação, podendo o professor receber orientação técnico-pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais. Um aluno curioso, que tenha a capacidade de apreensão rápida dos conteúdos e grande velocidade no pensamento, pode ficar entediado com a rotina da escola. Alunos superdotados quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual seu envolvimento é muito

limitado e geralmente predeterminado, como acontece em uma sala de aula regular (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 77)

Podemos ver, de acordo com essa citação, a expressa preocupação com o planejamento das atividades a serem realizadas com o aluno superdotado, a fim de que ele se mantenha motivado. Para isso, a exigência de que o planejamento não seja unilateral, mas colaborativo, com ajuda de técnicos e especialistas versados nas áreas específicas.

No entanto, esse trecho, por ser de publicação anterior, não se refere ao termo professor de AEE, que só foi institucionalizado mais tarde. Mesmo assim, acreditamos que na expressão “orientação técnico-pedagógica de docentes especializados” presente na citação, havia o reconhecimento de um profissional como o professor de AEE, para apoiar o planejamento do ensino regular, a fim de que fossem realizadas as adaptações necessárias ao aluno.

Em 2009, através das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, regulamentado pelo Artigo 10, da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, torna-se institucional que:

[...] O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p.2).

Desse modo, podemos inferir que as políticas públicas voltadas para o aluno com AH/SD são assertivas, mas ainda há muito o que fazer, para consolidar a relação entre o ensino especial inclusivo e o ensino regular, que deve também ser inclusivo. Nesse sentido, consideramos bastante plausível que:

O planejamento escolar, definido como sistematizador de intencionalidades educativas, precisa ser assumido como uma prática de observação e reflexão do cotidiano educacional. De acordo com o contexto em que as estratégias de ensino são promovidas, o planejamento atende a características transdisciplinares, globais e de articulação entre a sala de aula comum e o AEE (DELPRETTO, 2010, p. 22).

Para que isso se efetive na prática, é coerente dizer que o planejamento se constitui como elemento chave, a escola como porta que se abre para novas conquistas em prol de uma educação para todos e, por isso, deve ser democrática, promovendo a participação de representantes de todos os segmentos nas decisões sobre a formação dos alunos.

Desse modo, acreditamos ser o ensino regular o ponto de partida. É importante que, começando desde o planejamento do ensino regular, professores de AEE e da sala comum, sejam grandes aliados para que as propostas curriculares, os planejamentos, quer sejam rotinas, planos de aula, ou sequências didáticas, estejam todos conectados, por uma rede intersetorial formada pelo aluno, pelos seus familiares, escola e comunidade e que isso se reflita em um trabalho colaborativo, fundamento em amor ao próximo, que se traduza em parceria, compromisso, profissionalismo e dedicação, como defendeu a autora, na citação acima. Também acreditamos que isso pode ser fortalecido através de um planejamento participativo, seguido de avaliação reflexiva, que resultará em replanejamento/flexibilidade, sempre que se fizer necessário, porque a concretização de uma educação inclusiva, perpassa, antes de tudo, uma interrelação consciente e intencional entre a educação especial e a educação comum.

3.2 CATEGORIA 2 - COMPONENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO INCLUSIVO DO ALUNO COM AH/SD.

Essa categoria se definiu a partir de várias reflexões a respeito da formação do aluno com AH/SD, com base nas respostas das participantes. Os questionamentos feitos, para as participantes, foram pensados de modo a iniciar com perguntas mais gerais, sobre os conceitos, os conhecimentos básicos, prosseguindo para o aprofundamento de questões mais específicas, com o objetivo de entender, com mais profundidade, como ocorre o AEE do aluno com AH/SD e, ao mesmo tempo, qual a extensão de uma educação voltada para às suas necessidades educacionais na sala comum, do ensino regular. Foi nesse sentido que, além de abordar o AEE, tentamos obter das professoras, sujeitos dessa pesquisa, respostas a respeito de como se organizavam as práticas pedagógicas voltadas para as PAH/SD, não só no que acontecia na Sala de Recursos ou partia dela (entendemos que o AEE pode ocorrer em vários espaços, inclusive em locais extraescolares), mas sobre a relação de tudo isso, como a formação escolar do aluno, como um todo, que envolve, também, o que parte do ensino do AEE e da sala comum.

As respostas foram fundamentais para a definição dessa segunda categoria, bem como dos dois temas que a compõem: **A organização do ensino do aluno com AH/SD;** e **O desafio do novo paradigma da inclusão escolar.**

Vale aqui ressaltar que a referência às práticas pedagógicas, contida no título da categoria, diz respeito as circunstâncias que envolvem a formação do aluno, ou seja, os

princípios que a norteiam, os espaços e o tempo escolar, as parcerias, a organização do trabalho docente etc. Isso se deve ao fato de que estamos sempre com o olhar voltado para a educação do indivíduo, um ser social, participante ativo da sociedade em que está inserido, como já vem sendo abordado no decorrer dessa dissertação, e não somente à escolarização. Estamos falando da “[...] humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens” (PIMENTA, 2009, p. 84). Entendemos, portanto que a prática docente é uma das ações da prática pedagógica, sustentada por ela e que se apropria da didática para organização do ensino.

Consideramos que falar de prática pedagógica é como percorrer um caminho sinuoso, difícil. Essa expressão sempre foi permeada de ambiguidades e sentidos diversos. Nos apropriamos então, a exemplo de Car (1996), do conceito, de *práxis* (prática, ação concreta) para melhorar esse entendimento. Para o autor, a *práxis*, é uma ação, acima de tudo, reflexiva. Portanto, quando falamos de práticas pedagógicas, nos referimos aqui a *práxis*, ações reflexivas. E como a capacidade de reflexão só existe eminentemente no ser humano, a nossa análise das práticas cotidianas voltadas para os alunos com AH/SD, será conduzida pelo princípio de que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016, p. 3).

Portanto, nossa análise sobre as práticas docentes terá como base a defesa da importância de que o humano seja valorizado, pensado como centro, como núcleo da formação e, ao mesmo tempo, de transformação. Então, consideraremos como práticas docentes, immanentemente pedagógicas, aquelas em que o professor age como mediador e não como um reproduzidor de conteúdos, técnicas, programas ou roteiros prontos que tem que ser seguidos, mas, acima de tudo, alguém que, de posse de materiais como os supracitados, possa refletir sobre a realidade da sua escola, mas sobretudo sobre a realidade do educando, e sobre o seu papel enquanto professor na vida educacional dos alunos, não somente como alguém que vai cuidar da sua escolarização, mas como alguém que vai lhe ajudar a se construir como ser social, como cidadão, como participante de um meio social, como parte da engrenagem do cosmos, pois acreditamos que tudo se conecta. Desse modo, tanto as ações, como as omissões de um ser humano terão reflexo no outro.

No que tange ao uso da expressão, vamos falar muito de prática pedagógica, considerando como importante, que toda a prática docente, seja, ou se converta em prática pedagógica, pois não acreditamos em educação de qualidade, sem reflexão sobre as ações que

estão sendo realizadas, nem sem um planejamento que defina as intencionalidades, e essas progredindo para essa visão de práxis que vem sendo abordada. Concordamos com Franco (2016) quando explicita:

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 3).

Dialogando com a citação da autora, entendemos ainda que, além de reflexivas e organizadas em torno de intencionalidades, as ações educativas deverão buscar construir “práticas que conferem sentido às intencionalidades”. Parafraseando, não basta planejar e executar, é necessária avaliação reflexiva e replanejamento das práticas de forma coletiva, colaborativa, onde os envolvidos no processo, de ensino e aprendizagem dos alunos, compartilhem dificuldades, ideias, esperanças, os ensejos e as alegrias, por cada passo dado, por cada degrau de desenvolvimento alcançado, sendo que esse desenvolvimento não se refere somente a dimensão escolar, mas ao crescimento e a evolução do ser humano em todas as suas dimensões. Com foco nessa concepção de práticas pedagógicas a qual viemos nos referindo, foi que discutimos sobre os temas dessa categoria.

A princípio será discutida a temática, **A organização do ensino do aluno com AH/SD**. Será tratado a respeito dos componentes essenciais da prática docente, para a realização das práticas pedagógicas voltadas para o ensino do aluno com AH/SD.

A referência a organização do ensino do aluno com AH/SD, significa dizer que serão analisadas as práticas pedagógicas que envolvem tanto o AEE como a relação com o que é ofertado ao educando na sala comum. Isso porque entendemos que através das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2008), que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

Mas, para além da complementação/suplementação, entendemos que o professor de AEE, sendo a pessoa que deve ter especialização, ou pelo menos formação continuada em AH/SD, seria a pessoa indicada para abordar, na escola, a necessidade desse conhecimento ser

levado em conta, na sala comum, porque, como vimos, as referidas diretrizes, também, atribuem ao professor de AEE a responsabilidade dessa articulação.

Baseando-se nisso, podemos afirmar que a interação do professor de AEE com o professor da sala comum, é fundamental para que sejam garantidas práticas pedagógicas voltadas para esses alunos na totalidade do seu ensino. É preciso que sejam eliminadas barreiras que impedem que a educação inclusiva, desses alunos, seja de fato efetivada, como aborda Carvalho (2018):

[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político - pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas em que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola”. (CARVALHO, 2018, p. 72).

E essas barreiras somente serão eliminadas a partir da organização do trabalho pedagógico, que, sabemos, não pode ser realizado à deriva, mas tem que ser organizado, através de planejamento desde o PPP, até as rotinas de sala de aula, seguido de avaliação reflexiva, pois “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2016, p.39).

Nesse sentido, foi feito às professoras de AEE, participantes da pesquisa, o seguinte questionamento: na sua escola são feitos, planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas, visando que o AEE esteja articulado com o ensino da sala comum, garantindo, desse modo, o ensino inclusivo do aluno com AH/SD? Se afirmativo, explique como acontecem as práticas pedagógicas voltadas para AH/SD na sua escola:

Diante da questão, foram dadas as seguintes respostas, as quais serão discutidas em entrelace com alguns teóricos sobre o assunto

Sim, procuramos selecionar todas as atividades trabalhadas de acordo com as necessidades de cada um. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro diante dos artigos mencionados, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (PARTICIPANTE, ACPAEE1, 2002).

Existe planejamento geral. Às vezes temos encontros quinzenais para planejamento, mas o tempo é pouco para planejar junto com o professor da sala comum e tratar da adaptação de atividades. Não sei se há adaptação na sala regular, pois como professora de AEE, trabalho no contraturno e fica difícil o contato com a professora da classe comum. Eu cuido do AEE na Sala de Recursos Multifuncional (PARTICIPANTE, ACPAEE2, 2002).

Sim, pesquisamos e procuramos selecionar todas as atividades trabalhadas de acordo com as necessidades do aluno. A escola procura sempre desempenhar seu papel da

melhor forma possível, orientando todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem desses alunos (PARTICIPANTE, ACPAEE3, 2002).

Buscamos incluir o aluno em projetos na área de destaque e parcerias para o alunado. (PARTICIPANTE, ACPAEE4, 2002).

Não. Não existe planejamento junto com o professor da sala regular, por isso não é feita adaptação na sala comum (PARTICIPANTE, ACPAEE5, 2002).

Não. Não é feita adaptação dos conteúdos na sala regular. O aluno apenas tem atividades de suplementação no atendimento quinzenal, oferecido na sala de recursos pelo professor de AEE. (PARTICIPANTE, ACPAEE6, 2002).

Principiando com as respostas das professoras ACPAEE1 e ACPAEE3, por serem similares na maioria dos pontos, verificamos que as duas confirmaram que em suas escolas costumam realizar planejamentos. O fato de ACPAEE1 responder a pergunta sobre planejamento dessa forma: “Sim. Procuramos selecionar todas as atividades trabalhadas de acordo com as necessidades de cada um. [...]” passa a impressão de que para ela, planejamento é sinônimo de seleção de atividades. Suas respostas são apressadas, sem cuidado em trazer mais elementos capazes de enriquecê-las. Quando ACPAEE3 responde para a mesma pergunta:” Sim, pesquisamos e procuramos selecionar todas as atividades trabalhadas de acordo com as necessidades dos alunos [...]” acrescenta-se a pesquisa antes da seleção de atividades, o que sugere um planejamento mais abrangente, já que a pesquisa, envolve mais leitura, e à procura sempre nos propicia novas informação.

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos: será que essas atividades foram pensadas para objetivos já definidos? Mas isso não se evidencia nas respostas. Ao que parece, etapas foram puladas.

Como já vem sendo mencionado desde a introdução do primeiro tema, desta categoria, é necessário haver compreensão, por parte dos professores, que a efetivação plena das práticas pedagógicas, ou seja, para a concretização de um ensino de qualidade, é preciso que as práticas educativas sejam reflexivas e organizadas em torno de intencionalidades. Para organização do ensino, o professor deve se apropriar dos componentes básicos da didática, os quais se constituem como essenciais para a reflexão, aplicação e sistematização dessas ações intencionais dentro do processo de ensino-aprendizagem, que tem como protagonistas principais o professor e o aluno. Libâneo (1993) considera como elementos essenciais da didática os seguintes: objetivos; conteúdos; métodos de ensino; avaliação; a aula, como forma de organização do ensino; planejamento escolar e relação professor-aluno. Não sabemos se esses passos foram seguidos ou não. As respostas se mostram insuficientes.

Notadamente, nenhuma das respostas, das seis participantes da pesquisa, inclui elemento que evidenciasse que tinham propriedade a respeito da organização intencional e sistematizada de suas práticas educacionais.

Continuando na análise da fala de ACPAEE1, verificamos que ela prossegue citando alguns ações importantes para a realização do AEE: “[...] identificação precoce dos alunos [...] a inclusão no cadastro [...]” Depois disso segue elencando frases, que parecem ter sido copiadas de algum lugar “[...] os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro diante dos artigos mencionado, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento”. Surpreendentemente aparece quase no final da resposta a frase: “[...] do alunado de que trata o *caput* [...]”. Fica perceptível que se trata de frases retiradas de algum lugar .

Prosseguindo, ao retomar a parte final do discurso de ACPAEE3 (2022) “ [...] A escola procura sempre desempenhar seu papel da melhor forma possível, orientando todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem desses alunos”. Observa-se a vontade de comunicar que a escola planeja, “cumpre seu papel”, contudo, também deixa visível que falta propriedade em falar do assunto

Percebe-se, claramente, que falta organização, logo constata-se que há deficiências no planejamento. Além disso, fica perceptível na fala de ACPAEE1 o foco na identificação, na inclusão do aluno no cadastro de AH/SD, mas como se sabe “[...] a simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p.56).

Continuando a análise nos chama a atenção as repostas das professoras ACPAEE2, ACPAEE4 ACPAEE5 e ACPAEE6:

Existe planejamento geral às vezes nos encontramos nos encontros quinzenais para planejamento, mas o tempo é pouco para planejar junto com o professor de da sala comum e tratar da adaptação de atividades. Não sei se há adaptação na sala regular, pois como professora de AEE, trabalho no contraturno e fica difícil o contato com a professora da classe comum. Eu cuido do AEE na Sala de Recursos Multifuncional (PARTICIPANTE, ACPAEE2, 2002).

Buscamos incluir o aluno em projetos na área de destaque e parcerias para o alunado. (PARTICIPANTE, ACPAEE4, 2002).

Não. Não existe planejamento junto com o professor da sala regular, por isso não é feito adaptação na sala comum (PARTICIPANTE, ACPAEE5, 2002).

Não. Não é feita adaptação dos conteúdos na sala regular. O aluno apenas tem atividades de suplementação no atendimento quinzenal, oferecido na sala de recursos pelo professor de AEE. (PARTICIPANTE, ACPAEE6, 2002).

Nas respostas de ACPAEE4, percebemos que ela não se referiu a um momento de planejamento realizado na escola, envolvendo os professores de AEE com os professores do ensino regular, mas menciona a inclusão dos alunos em projetos, na área de destaque e parcerias. Mesmo não confirmando a interação tão necessária, vimos pelo menos como positivo o fato de estar desenvolvendo estratégias que são recomendadas aos alunos de AH/SD, na realização de programas e projetos (os quais devemos enfatizar que necessitam ser planejados) de enriquecimento curricular, como explicam Alencar e Fleith (2001) ao descrever as diversas formas de enriquecimento: “[...] para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.133).

As participantes ACPAEE5 e ACPAEE5, são enfáticas em dizer que não existe planejamento, junto com o professor da sala regular, nem adaptação, ficando subtendido que as atividades realizadas na classe comum, referente as PAH/SD não são planejadas junto com as professores de AEE. Fica claro nas respostas das professoras, que não existe adaptação no currículo físico, nem nas atividades diárias, portanto não são atendidos conforme o recomendado entre as atribuições do professor de AEE.

Na resposta de ACPAEE1, a noção de que em sua escola o planejamento, não é prioridade, fica evidente. Notadamente, na escola em que ela trabalha, fatores essenciais que qualificam as práticas educativas, e que estão condicionados ao planejamento, estão sendo realizados com dificuldade. Isso fica claro na expressão “às vezes” onde percebemos que não existe continuidade nos encontros de planejamento, fator essencial para que haja reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas planejadas. Mesmo referindo-se ao planejamento como quinzenal, a expressão “às vezes” deixa transparecer que não é sempre a cada quinze dias.

A participante menciona, ainda, falta de tempo para planejar com o professor da sala comum, e afirma não saber se é feita adaptação, na classe regular, para os alunos com AH/SD. Continuando menciona o fato de trabalhar no contraturno quase como impossibilidade para encontrar com a professora do ensino regular. Na última frase, foi bem enfática em esclarecer qual seria a sua função: “ Eu cuido do AEE na Sala de Recursos Multifuncional”. Em face dessa resposta, percebe-se que as práticas desenvolvidas pela professora de AEE dessa escola,

estão em total desacordo com a maioria das atribuições previstas para o professor de AEE, nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009):

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: [...] IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.. [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

Como constata-se no referido trecho, as atribuições do professor de AEE não se restringem aos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional. Atentando para as atribuições aí elencadas, podemos dizer que urge a necessidade de discussão e mobilização, não somente por parte das escolas, mas das instâncias responsáveis pela gestão das políticas educacionais do Estado e por parte dos familiares, sobre a importância de que os direitos desses alunos, de ter uma educação de acordo com suas necessidades específicas, sejam garantidos. Como lembra Libâneo (2001):

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (LIBANEO, 2001, p. 3).

Em face disso, podemos dizer que a prática pedagógica, *práxis* sociais, precisa se fazer presente em todos os espaços da sociedade. Libâneo (2001) ressalta que vivemos numa sociedade eminentemente pedagógica, a sociedade do conhecimento, por isso as práticas pedagógicas estão em todos os espaços como: nos meios de comunicação, nas academias, nas instituições públicas, nas particulares, ou seja, vivemos ações pedagógicas em toda a sociedade, de forma que o pedagógico extrapolou o âmbito escolar formal, pois há ensino, conscientização em todos os lugares.

Nesse sentido torna-se importante que a educação dos alunos com AH/SD possa ser vista como uma necessidade da sociedade, que precisa ter seus cidadãos fortalecidos, preparados para atuar no âmbito social, na transformação da sociedade, e que pode ser apoiado pelas diversas esferas da sociedade. Dessa forma, o professor de AEE não pode pensar em contribuir com o aluno só a partir do AEE na sala de recursos, mas em ampliar as oportunidades desses alunos de participação de experiências e atividades diversas, dentro e fora da escola, de diversificadas formas, como exemplo, podem ser citados o exemplo de

parcerias, com setores da sociedade, onde os alunos possam vivenciar práticas educativas diferenciadas, voltadas para o desenvolvimento da sua área de AH/SD.

Acreditamos, portanto, que a eliminação de barreiras para a concretização de uma educação para todos passa pela luta por uma sociedade mais justa, mais inclusiva, e que valorize mais as humanidades (História, Filosofia, Sociologia, Literatura, Artes, Línguas, Cultura, Ética, Cidadania, Direitos Humanos), Podemos dizer, em relação a isso, que é preciso que seja enxergado que dentro de uma visão cosmológica, onde todos estamos conectados e somos interdependentes, o primeiro investimento deve ser no ser humano, aquele que é dono de uma arma que não é possuída pelos demais seres: a consciência.

Além da conscientização, ressaltamos a necessidade de valorização do potencial do ser humano, das suas subjetividades (as formas de interpretação de cada indivíduos, sua opiniões) pela riqueza de talentos que existem nos seres humanos, como aqueles que foram capazes das grandes invenções que trazem profundas transformações para a sociedade como: o computador, a televisão, o telefone e outros objetos que facilitaram a vida humana em muitos aspectos

Muitos países, em diversos momentos históricos, por entenderem que as PAH/SD podem, através de seus talentos, trazer grande desenvolvimento e conquistas significativas para uma nação, investem no fortalecimento de suas potencialidades. Como exemplo disso temos o movimento que ocorreu, nos Estados Unidos, pela educação de superdotados, após o lançamento do Sputnik, quando quiseram avançar nas fileiras da Corrida Espacial. Outro exemplo é o Relatório de Marland, visando uma análise situacional de crianças, com AH/SD, naquele país, como já foi referido, anteriormente, nessa dissertação..

Ainda nesse sentido, lembramos a afirmação de Virgolim (2007, p. 15) “a inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável.” Acreditamos que deixar de lado, ou mesmo realizar de qualquer jeito sem a devida organização, as ações pedagógicas voltadas para os alunos com AH/SD, seria um grande desperdício.

Outro aspecto que vale a pena ser lembrado, que ainda pode ser considerado mais importante do que o crescimento econômico de um país, é o fortalecimento dos indivíduos, o respeito pelo ser humano, o direito de ter suprida suas necessidades individuais. Nesse sentido, recorreremos a necessidade de que as práticas pedagógicas tenham bem definidos os princípios que a norteiam, tão prioritários como tudo o que vem sendo mencionado nesse tema, considerado como importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que primam pela organização, pelo planejamento, pela reflexão. As reflexões sobre as questões

axiológicas, que nos remetem a formação do ser humano em todas as suas dimensões, como os valores éticos, não podem ser esquecidas. É preciso que nos espaços educacionais, as práticas pedagógicas estejam permeadas pelos valores de civilidade, pelo respeito, a si mesmo e ao outro, visto que:

A educação resulta da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate de família, classe, profissão, quer se cuide de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. A Educação, assim, integra a vida e o crescimento da sociedade, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, por sua vez, essencialmente condicionada pela transformação desses valores - válidos para cada sociedade (JAEGER, 2001, p. 4).

E face disso, faz-se necessário o resgate de valores. Podemos dizer que, na realidade brasileira, enraizada nos valores do capitalismo desenfreado, competitivo, que leva o ser humano a corrida pelo capital, priorizando o domínio da técnica tornando-se o ser humano dominado por ela. O mau uso da técnica é enfatizado por Pinto (2005) que aborda que a técnica deve ser tratada como produto do homem e não como produtora dele, pois o contrário disso, muitas vezes, pode ser transportado para o campo pedagógico e observado quando a técnica é supervalorizada, como produtora das práticas. Pelo contrário, o autor considera que nas práticas pedagogicamente construídas, o que se destaca é a mediação do humano e não a submissão dele a artefatos construídos previamente.

Fazendo referência ainda aos valores, notadamente precisamos resgatar valores de boas condutas e convivências em todos os espaços, mas principalmente na escola, reconhecido institucionalmente como um dos principais espaços de formação dos cidadãos. Nesse sentido, aludimos a importância dos valores cristãos para a formação de um cidadão, que ao invés do egoísmo sejam cultivados as virtudes da justiça, do amor, da alegria, da paz, da benignidade da bondade, da fidelidade, da mansidão e do domínio próprio, por exemplo, pois acreditamos dentro da lógica do que estamos abordando (que é a formação e a valorização do ser humano nas suas múltiplas dimensões), que são princípios que não devem ser desvalorizados, mas cultivados pelo ser humano que os deseje defender e por eles conduzir suas atitudes, nas suas mais diversas relações e realizações, inclusive na prática pedagógica.

Essa referência se respalda no fato de que cada sujeito, tem suas potencialidades, com as quais pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que está inserido. Gardner (1995;1996) considerou a espiritualidade ou inteligência existencialista, entre as nove formas de manifestações das Inteligências múltiplas, que definiu como a habilidade encontrada no ser

humano que tem mais agilidade de reflexão e compreensão das relações do humano com o sobrenatural e com a área espiritual, em relação as outras pessoas. Afirmou que quem se destaca por essa inteligência, consegue entender de forma mais profunda as questões existenciais, que são voltadas para o desvendar do que é o homem, de onde veio e para onde vai. Essas PAH/SD, segundo descreve o autor, tem a nítida certeza de que a vida não está restrita ao plano terreno e, por isso, buscam se relacionar com a eternidade.

Aliado aos valores cristãos, sugerimos, para o norteamento da prática pedagógica a adoção dos princípios que norteiam a educação, de acordo com a LDB (Lei nº 9.394/96), estão inspirados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana, porque “[...] a nossa expectativa é que, aplicando bons princípios de aprendizagem para todos os alunos, diluiremos as críticas tradicionais aos programas para superdotados e faremos das escolas locais onde o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados” (RENZULLI, 2004, p.121).

A partir dos discursos encontrados nas respostas das participantes sobre esse tema, torna-se necessário retomar o título que encabeçou essa discussão, ou seja, “A organização do Ensino do aluno com AH/SD, trazendo alguns esclarecimentos de autores da área, considerando-se a importância de que sejam observados. É importante que as práticas pedagógicas aconteçam de forma organizada, portanto efetivadas, de modo a promover um ensino de qualidade para as PAH/SD. Insistimos que o primeiro passo para a concretização disso é a inclusão, no PPP, de práticas consoantes com as necessidades desses educandos, sendo fundamental a legitimação das ações inclusivas nos documentos oficiais da escola, como está posto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009):

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2).

Percebe-se no referido trecho, que a inclusão no PPP da escola regular, da oferta do AEE, é o primeiro aspecto a ser determinado, ficando sempre clara, também, a necessidade de articulação entre os professores de AEE e as sala regular. Objetivos, metas e estratégias definidos com clareza, são fundamentais para o que se almeja. Esses componentes organizacionais da prática educativa devem expressar exatamente os serviços que a escola pretende ofertar e a finalidade de cada um deles. Há alguns objetivos que deverão ser priorizados, de acordo com Tannenbaum (1983 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 125):

- Ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades. - Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória. - Fortalecer um autoconceito positivo. - Ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas e não apenas em uma área especializada do conhecimento. - Desenvolver no aluno uma consciência social. - Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa

Verificamos que os objetivos explicitados, contemplam ações educativas que, sendo exercidas, como práticas pedagógicas, onde a cada ato, a realidade (a *praxis* social) esteja em foco, processos pedagógicos estarão concretizados e a escolarização não será apenas um fim, mas um meio de transformação desses indivíduos.

Contudo, é imprescindível que objetivos propostos não sejam apenas documentados, mas compartilhados entre todos os envolvidos na educação do aluno. É preciso que o PPP, seja popularizado entre os segmentos que fazem parte da escola. As respostas das professoras pesquisadas ao questionário não nos permitiram constatar como essa questão é tratada nas escolas em que trabalham.

Mas vale ressaltar que consideramos fundamental que a equipe gestora tenha compreensão da importância do envolvimento de todos na educação dos alunos matriculados na instituição de ensino: familiares, professores, demais pessoas da comunidade escolar, representantes de segmentos dos alunos, como grêmios estudantis, organizações geralmente incentivadas em escolas são regidas pela democracia, outro princípio essencial. O fornecimento de informações sobre AH/SD para cada um dos segmentos, principalmente para a família, estabelecendo parcerias para a estimulação do potencial das PAH/SD é de grande valia (ALENCAR; FLEITH, 2006 *apud* FLEITH, 2007).

Depois dessa abordagem inerente ao PPP, retomamos os elementos da prática docente elencados por Libâneo (1993), dentre os quais se encontram os objetivos. Definidos os objetivos, é requerida a seleção de conteúdos apropriados ao que se quer alcançar. Sobre os objetivos, Libâneo (1993), enfoca:

[...] que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizadas pelas suas opções em face dos determinantes sócio-políticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medidas atendem exigências de democratização política e social; deve, também, saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torná-los exequíveis face às condições sócio-culturais e de aprendizagem dos alunos[...] (LIBÂNEO, 1993, p.121)

Depreende-se da citação que a antecipação dos objetivos já permite reflexão para (re)organização de como se conduzirão as relações professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, e, junto a isso, a possibilidade de conversão da prática educativa em *praxis* transformadora, onde os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos concorrendo para os mesmos objetivos, sendo ambos sujeitos participativos, que “ [...] juntos recriam criticamente seu mundo” (FREIRE, 2016, p. 6).

Dos objetivos e conteúdos, seguem-se aos métodos de ensino. No tocante a isso é essencial lembrar que os alunos com AH/SD “[...] necessitam de serviços educacionais diferenciados que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui métodos de ensino adaptados às suas necessidades especiais” (VIRGOLIM, 2007, P. 66).

Para a definição das metodologias é importante ressaltar que devem estar sintonizadas com o que está previsto nos dispositivos legais, nas políticas públicas e publicações advindas delas, relativas ao trabalho voltado para os alunos com AH/SD, facilmente encontradas no site do Ministério da Educação (MEC), bem como nos referenciais teóricos, dos quais muitos se encontram no escopo dessa dissertação.

Libâneo (1993) ainda, listou entre os componentes da prática pedagógica a avaliação, da qual já temos ressaltado a sua importância. Dentro de uma visão educacional de construção do conhecimento, o caráter classificatório e eliminatório das avaliações como eram feitas na tendência pedagógica tradicional, aqui é superada, ressignificada, ficando entendida como um processo de diagnóstico para orientar o planejamento das práticas pedagógicas, por isso reflexiva, visando colaborar para a superação das dificuldades dos alunos e dos professores. Outros elementos listados por Libâneo (1993) são: a aula como forma de organização, o planejamento escolar e a relação professor aluno, os quais devem todos estar baseados no aporte existente já mencionado, no parágrafo anterior.

Sobre a aula como forma de organização, considera-se de grande importância que todos os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, sobretudo a

família e as instâncias governamentais, estejam atentas a zelar por todo o processo, especialmente, pela aula, que é o ápice de tudo que ensinamos para o aluno, pois é na aula, que acontece a concretização do resultado da valorização dos componentes didático-pedagógicos, elencados, aqui, como fundamentais para que se efetive, as práticas pedagógicas fundamentais, para o bom desenvolvimento das potencialidades desses educandos. **Como está posto no artigo 2º da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, “a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Para finalizar esse temática, que vai muito além do que foi abordado, no escopo desse texto, sobre a organização do ensino do aluno com AH/SD, nos remetemos a Renzulli, uma das maiores referências mundiais sobre o assunto, que em sua concepção de superdotação, defendida na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986,) inclui os componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, como traços fundamentais que, combinados entre si, manifestam as características das PAH/SD. Para complementar a sua teoria sobre superdotação, o autor propôs uma teoria para o desenvolvimento da criatividade dos alunos superdotados do tipo produtivo-criativo (vide no quadro 12, página 99). Essa teoria é mencionada e explicada por Alencar (2007), por considerar que engloba diversos elementos que cooperam para prover ações significativas de aprendizagem, consideramos, também importante aludir nessa subseção, por se tratar de uma prática pedagógica que envolve um fator primordial a fortalecido nas PAH/SD. Alencar (2007) explicita que:

A referida teoria contém três componentes principais, a saber: o aluno, o professor e o currículo e devem ser levados em conta pelos sistemas educacionais interessados no desenvolvimento mais pleno do potencial de cada aluno. O professor é considerado o componente mais importante. Aqueles que contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento de habilidades criativas de seus alunos caracterizam-se pelo domínio da disciplina sob sua responsabilidade, grande entusiasmo e mesmo paixão pela sua área de conhecimento (denominado “romance com a disciplina” pelo autor), além do uso de práticas pedagógicas diversificadas em sala aula, utilizando, por exemplo, discussão em grupo, aulas expositivas, estudos dirigidos, jogos e exercícios, filmes para ilustrar tópicos abordados e outras estratégias que ajudam a despertar e assegurar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado.

Notadamente, essa teoria, também embasou o material encontrado na plataforma virtual do MEC, recomendado para as práticas educacionais voltadas para os alunos com AH/SD. Percebe-se também que essa diversificação da prática pedagógica aplicadas, também no ensino regular, serão motivadoras para todos os alunos, não apenas para as PAH/SD. No entanto, se não for organizado o ensino de forma a valorizar cada um dos componentes

didáticos aqui mencionados, e estes, utilizando práticas pedagógicas como essas e outras recomendadas para esses educandos, tudo perde o sentido.

Entendemos que educação se dá pela reflexão, o conhecimento e a troca de informações, mas que educar não diz respeito somente a informação, mas sobretudo ao uso delas para a transformação. Defendemos, nessa dissertação que a educação só ganha significado quando há mudança de atitudes. Quando o sujeito se transforma e produz transformação. Se a prática docente se constituir em prática pedagógica, torna-se vã.

Refletir sobre a organização do ensino do aluno com AH/SD, nos faz, enquanto docentes, diante do que já foi verificado na prática cotidiana do trabalho escolar, (re)afirmar, a que a educação escolar inclusiva precisa avançar, que ainda há muito a ser feito para que a inclusão do público alvo da educação especial esteja, de fato, livre de práticas educacionais discriminatórias e excludentes. Essa comprovação, as idas e voltas, aos questionários aplicados às participantes da pesquisa, fizeram nascer o segundo tema da segunda categoria, **O desafio do novo paradigma da inclusão escolar**. O procedimento será o mesmo usando no tratamento dos dados do tema anterior.

Procurando refletir sobre quais seriam os principais as possíveis soluções para se posicionar frente ao desafio do novo paradigma, da inclusão escolar, e transportando isso para o pensamento, sobre o que impede a plena realização de uma educação escolar na perspectiva inclusiva, a primeira ideia foi **a das barreiras**. Algumas dessas barreiras ajudaram a compor as reflexões postas, anteriormente. Quais são as barreiras que dificultam a inclusão? Com a acomodação desse primeiro pensamento, imediatamente, surgem os conflitos que levam a outros pensamentos: **se tem barreiras é preciso que sejam eliminadas**. Prosseguindo no exercício reflexivo, a efervescência das ideias, sobre as barreiras, nos vem à mente onde podemos encontrá-las, para concomitantemente, pensarmos nas possibilidades de sua eliminação. As leituras e releituras das respostas que as participantes deram aos primeiros questionamentos, que geraram o primeiro tema, da primeira categoria de análise dessa pesquisa foram retomadas, e conferindo as respostas sobre quais seriam os conceitos e conhecimentos necessários para a identificação dos alunos com AH/SD, vimos o seguinte no discurso de cada uma das participantes:

recomenda-se utilizar mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação direcionada às habilidades apresentadas por eles” (PARTICIPANTE ACPAEE1, 2022).

com escalas de características, com questionários a partir da observação do alunos em diferentes situações” (PARTICIPANTE ACPAEE2, 2022).

O professor precisa ser observador; Tem que ter a capacidade de discernir o desenvolvimento do aluno e utilizar a teoria de Renzulli (PARTICIPANTE ACPAEE3, 2022)

Os alunos com AH/SD, em sala de aula, geralmente, mostram-se curiosos, criativos e rápidos. São capazes de expressar com fluência e organização suas ideias, muitas vezes incomuns ou antecipadas; revelam considerável motivação, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades (PARTICIPANTE ACPAEE4, 2022).

Ter conhecimentos sobre a área que o aluno se destaca, por isso a importância das parcerias, além embasamento teóricos (PARTICIPANTE ACPAEE5, 2022).

O embasamento teórico sobre AH/SD, a forma como trabalhar com instituições parceiras e conhecimentos sobre a área em que o aluno manifesta potencial elevado (PARTICIPANTE ACPAEE6, 2022)

Diante dos relatos das participantes, nos quais não encontramos respostas claras e objetivas, percebemos que até os nossos questionamentos, iniciais foram imediatistas, pois ao pensar num ensino voltado para a formação dos alunos com AH/SD, a primeira coisa a ser priorizada foi a identificação das PAH/SD, sem primeiro pensar no contexto, em que o ensino iria acontecer, como se fosse entrar no campo de ação, indo direito ao que se pretendia, sem olhar os perigos e fragilidades à volta, ou sem refletir, que antes de entrar no campo para a ação, seria importante verificar se não estaríamos correndo o risco de adentrar em um campo minado, onde não pudesse ter uma segunda chance para fazer o certo, ou pelo menos o melhor que pudesse.

Logo, foi perceptível que a maioria de nós está impedida de tantas realizações e conquistas devido a falta de conhecimento, que se interpõe diante do nosso imediatismo em querer fazer desenfreadamente, sem antes procurar entender como fazer. Nesse momento chamamos a atenção para uma das primeiras barreiras que precisamos eliminar do caminho para uma educação inclusiva: **a ignorância**. Acerca disso é preciso dizer que para ser um profissional da área da educação escolar inclusiva, é condição *sine qua non*, antes de tudo, procurar entender o que é a educação inclusiva, para quem ela se destina e como ela se concretiza.

Como vimos nas discussões, que vem se seguindo no decorrer dessa análise, o conceito de inclusão tem sido, por muitas vezes, mal interpretado, pois muitos costumam aplicar essa expressão apenas aos alunos, público-alvo da educação especial e ao contexto escolar. Tanto que se popularizaram discursos nas escolas como: aquela é a sala de inclusão, ou aquele/a menino/a é aluno/a da inclusão, e ainda, aquela é a professora da inclusão.

Segundo Mantoan (2004), vários são os problemas que têm cooperado para que distorções aconteçam como: “[...] problemas conceituais, desrespeito a preceitos

constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular” (MANTOAN, 2004, p. 37).

Além de ser mal compreendido, vimos no cotidiano das escolas, de um modo geral, que são muitas as confusões que se fazem em torno de três expressões: **inclusão social**, **educação inclusiva** e **educação especial** que, por muitas vezes, são tidas por muitos educadores como expressões sinônimas. Mas as referidas expressões, apesar de pertencerem ao mesmo campo semântico, por estarem relacionadas entre si, tem cada uma seu próprio significado e os fatores e ações que as envolve.

Buscamos em Sasaki (1999) o que quer dizer inclusão social, expressão que o autor explica da seguinte forma:

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p.41).

Diante dessa citação, entendemos que a **inclusão social** que vem se desencadeando na sociedade, com o objetivo de acolher os excluídos socialmente, superando a exclusão, através de um processo social que visa adaptar os setores da sociedade para incluir os que se encontram, por algum motivo, à margem da sociedade. As pessoas excluídas socialmente, de um do modo geral, são as minorias étnicas, culturais e religiosas: índios, negros, pobres, idosos, homossexuais, desempregados, dependentes de álcool e drogas, pessoas com deficiência e outros indivíduos ou grupos de pessoas que por alguma razão são tratadas com preconceito ou discriminação. Esse processo, portanto, tem como objetivo “[...] adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (SASSAKI, 1999, p.21).

Após o conceito de inclusão social, trazemos o entendimento do conceito de educação especial, que aqui será exposto através do que foi definido e determinado pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), através do documento da Política Nacional de Educação Especial que rege oficialmente os serviços públicos nesta área, considera a Educação Especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os

graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos” (BRASIL, MEC/SEESP,1994, p.17).

Assim sendo, podemos dizer que a **educação especial** foi criada para estender a educação para todas as pessoas com deficiência, condutas típicas ou AH/SD, podendo ser atendido tanto na escola regular, como em outras instituições especializadas, visando promover acesso e participação desses indivíduos a práticas pedagógicas que visem a sua formação como cidadãos conscientes e ativos participantes da sociedade.

Após a diferenciação das duas primeiras expressões, conforme vinha sendo direcionada a dissertação, passamos agora a tratar da educação inclusiva, que na verdade é o conceito que compõe o núcleo da temática que vem sendo abordada. Mais uma vez, recorremos a Sasaki (1998), que, sobre esse assunto, considera, que:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

A citação de Sasaki (1998), nos transporta, da reflexão sobre a ambiência escolar para o contexto social como um todo e, desse modo, para análises mais amplas e profundas das mudanças que sempre ocorrem na sociedade, dos profundos impactos provenientes das relações humanas, com a ciência (conhecimento), com a política, a economia (relações de produção), com a cultura, enfim com o meio ambiente.

Podemos dizer que a educação é um fenômeno da sociedade sempre interligada aos acontecimentos e movimentos que se dão nos diversos contextos, social, histórico, político, cultural, científico, econômico que sempre vem sendo modificada para atender as necessidades da sociedade em que ela está posta. Então podemos dizer que ela não é a mesma em todos os lugares, tendo o ser humano como seu principal sujeito, agente, ela se modifica sempre em prol dos interesses das classes dominantes ou, em outros casos, é dirigida pela vontade da maioria. “O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência, esta, que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade”. (SAVIANI, 1991, p.55)

Reconhecemos importância do que é afirmado na citação, posto que isso se comprova quando analisamos sua perspectiva histórica. Além disso, já foi abordado no

primeiro tema, desta categoria, acreditarmos, que a educação não é a mesma nem de uma sala de aula para outra, visto que, como vimos, as práticas pedagógicas podem variar de uma pessoa para outra, dependendo do entendimento que cada um tenha a respeito de uma temática. Mas nos chama a atenção, um movimento que perpassa muitas fronteiras geográficas, culturais, ideológicas, filosóficas, fundamentado na valorização dos direitos humanos, que defende uma proposta de mudança que vem sendo impetrada em múltiplos segmentos das várias sociedades, portanto um movimento mundial, que se forma, propondo uma necessidade de mudança, que vem se dando intersetorialmente, em vários lugares, mas que vem tomando maior espaço no campo educacional: o paradigma inclusivo.

Sabemos ser esse resultado de crescente ensejo de mudança mundial, presente nos diversos fóruns internacionais, fundamentado na defesa dos direitos humanos, na necessidade de uma educação para todos. Paralelo a isso, crescem os movimentos sociais, voltados para as especificidades dos que são considerados minorias, e que de muitas formas se sentem excluídos.

Podemos dizer que o Brasil é um país que produziu mudanças significativas no campo das políticas públicas educacionais, no sentido de garantir acesso, permanência e participação de todos os alunos na escola. Esse avanço é traduzido de forma bem concreta com a Instituição da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Das análises produzidas pelas respostas das participantes dessa pesquisa, mencionamos que muitos dos seus posicionamentos, ou a falta deles em muitos discursos, nos remete a necessidade de que seja investido no preparo desses profissionais para a docência na área em que vão atuar, mas sobre esse aspecto discutirei na última categoria, que é referente a formação.

Mas prosseguindo, na necessidade de eliminar a barreira da ignorância, enfatizamos que é inadmissível que um professor atue na sala de aula, sem ter conhecimento das propostas e princípios que vão nortear sua prática. Portanto deixamos aqui registrado que do conhecimento aprofundado, ou mesmo do domínio do que se refere a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Vale aqui ressaltar, que não estamos afirmando que os professores entrevistados não conhecem o referido documento, mas o que venho mais uma vez aludir é sobre a necessidade de que essa informação, que se encontra disponível na plataforma do MEC, e em muitos outros sites, nas instituições do ensino nas mais diversas formas de suportes literários, transcenda do campo da informação para a transformação, porque há um o conhecimento, mas

é provável que ainda fale muita compreensão, pois não foi averiguado de forma, significativa, na prática. O fato é que mesmo que alguém já tenha um determinado conhecimento sobre um assunto como, por exemplo, de AH/SD, se o entendemos apenas superficialmente, a ponto dessa compreensão não servir para a realização de alguma intervenção que provoque mudança, ou seja, se esse saber for tão raso que não possa se traduzir em aplicação prática, podemos dizer que a ignorância persiste, em algum grau, e que ainda se constitui como barreira para as PAH/SD não sejam incluídas educacionalmente.

Prosseguindo, elencamos uma segunda barreira que, acreditamos, precisa ser eliminada: **a dificuldade de aceitação do novo**. Para isso então chamamos a atenção para o fato de vários pensadores contemporâneos (MORIN, 2000; SANTOS, 2006; POPPER, 2011) acreditarem que estamos vivendo uma era transacional, da modernidade para a pós-modernidade, que é considerada como um movimento cultural que rejeita o pensamento da modernidade, e desconfia de muitos conhecimentos que, ao longo da história, foram considerados inquestionáveis, como os princípios racionais, supostamente universais, desenvolvidos na época do iluminismo.

Esse movimento, que já vem se configurando há umas seis décadas, na cultura em geral, tem gerado uma tendência nos meios científico, filosófico, social e cultural, para que, admitindo-se a falibilidade do conhecimento, seja questionado o pensamento moderno, ocasionando auspícios de mudanças de mentalidade, pelas crescentes suspeições sobre o que sempre esteve posto na sociedade, pela chamada mente moderna, alinhada com a ciência, fundamentada na razão que entendia que a mente humana era capaz de explicar tudo o que existe no mundo e explicar isso de forma correta, pela razão. Essa forma de pensar, conhecemos como o paradigma da crise positiva.

O pensamento da pós-modernidade, do qual muitos autores, como os supracitados, têm sido porta-vozes, é de que a razão não consegue, com suficiência, explicar o mundo e a realidade que nos rodeia, por isso a humanidade precisa recorrer a outros elementos, a outros valores que expliquem o mundo, questionando, desse modo, a objetividade do conhecimento humano. Tal pensamento sugere que o modelo conhecido como científico moderno está em crise e, por isso, perdendo espaço para um novo paradigma que está emergindo: o paradigma pós-moderno.

Dito isto, faremos referência a Morin (2000) que defende que somente com a mudança de paradigma as pessoas vão conseguir ter capacidade para lidar com o enfretamento dos problemas fundamentais que assolam o ser humano, os quais ele considera globais e permeados de complexidade. O referido autor tece críticas aos três pilares da ciência

moderna: a ordem: a separabilidade e as lógicas dedutiva e indutiva. Ele discute que a ciência sempre teve como seu principal interesse a busca da ordem. Ele ressalta que o fato de nos depararmos com o desconhecido, nos desestabiliza, nos coloca diante do caos. Em outras palavras, que sempre que desconhecemos como algo funciona, tal coisa se torna caótica para nós.

Esse pensamento nos remete ao grande desafio que tem sido efetivar as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas e as relações disso com as respostas das participantes dessa pesquisa. Muitas de suas respostas estavam permeadas de frases soltas, e grande parte elencadas de forma aleatória, nos transmitindo haver grande dificuldade de compreensão da concretização de um ensino escolar inclusivo, no seu cotidiano de trabalho.

Assim como o paradigma da modernidade está em crise, constatamos uma crise estabelecida entre uma visão ultrapassada e a dificuldade de abrir espaço para o novo, nesse caso, o novo seria o paradigma inclusivo. Nesse ponto, prosseguimos transportando a análise epistemológica proposta por Morin (2000) a respeito do novo paradigma da ciência, chamando a atenção para a necessidade de reflexão sobre velhas práticas, de tendências como a pedagógica tradicional, que se constituiu por muitos anos como um paradigma de educação, do qual, até hoje, constatamos resquícios nas escolas, como a ideia de que o professor é quem sabe tudo, e por isso não pode se encontrar tendo incertezas sobre nada, sugerindo que precisamos eliminar a barreira, que denominamos de dificuldade de aceitação do novo, partindo para uma nova visão, ainda baseada em Morin (2000), de que as incertezas tem seu lugar na construção do conhecimento, que podem, na verdade, ser o ponto de partida para novas e desafiadoras descobertas.

Transportando isso para a educação, campo para o qual Morin (2000), também faz referência, quando enfatiza que as instituições educacionais têm focado sempre o ensino nos conteúdos de cada uma das disciplinas, ignorando o conhecimento de fato. Para o epistemólogo o conhecimento nunca deve ser visto como um reflexo, um espelho da realidade, pelo contrário será sempre uma tradução acompanhada de uma construção.

As considerações do autor sobre o contexto educacional, nos trazem uma compreensão de que é necessário que haja disposição de mudança por parte dos professores, gestores, coordenadores, enfim, de todos os profissionais da educação, pois é preciso que a bagagem de vida que o aluno traz pra escola seja utilizada como matéria prima para a produção do conhecimento, por isso corroboramos com Morin (2000) que é necessário uma reflexão por parte dos educadores sobre a natureza do conhecimento a ser trabalhado pela escola.

A presença do público alvo da educação especial nas escolas exige constantes reflexões sobre o paradigma inclusivo. Falando de inclusão escolar, Mantoan (2004, p. 39), ressalta que:

[...] o grande desafio da inclusão consiste na criação de contextos educacionais. O desafio da inclusão repousa em criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos, repudiando-se os programas para reforçar ou acelerar as aprendizagens de alguns; o ensino com ênfase em conteúdos programáticos da série; as aulas tão somente expositivas; a adoção do livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; projetos de trabalho desvinculados das experiências e interesses dos alunos; as avaliações classificatórias e padronizadas; a organização do tempo escolar em séries, entre outros rituais instituídos na escola, são práticas que precisam ser combatidas e superadas no paradigma da inclusão, sob pena de fazermos remendo novo em roupa velha.

Da citação da autora, podemos extrair que é preciso que haja mudança na forma de ensinar, que a ênfase nos conteúdos programáticos das séries, que agora, são denominadas anos, a preferência pelas aulas expositivas e outros métodos citados pela autora, os quais podemos dizer que consistem em metodologias que sugerem que o professor seja aquele que ensina, enquanto o aluno é aquele que aprende, tem contribuído para manter os resquícios das velhas práticas educacionais e se constituído, também, como barreiras, que precisam ser eliminadas para o avanço da educação inclusiva.

Percebemos, ainda que Mantoan (2004), teve sobre a educação inclusiva, uma ótica similar à de Morin (2000) de que é preciso que mudanças substanciais aconteçam e que elas começam com a mudança de pensamento sobre o que é o conhecimento de fato, o que passa pela necessidade de reflexão sobre as velhas práticas, de questionamento sobre até que ponto a ênfase em metodologias ultrapassadas como as mencionadas na citação de Mantoan (2004) e o desenvolvimento de um ensino com foco no conteúdo das disciplinas, como ressalta Morin (2000), tem se constituído como embaraços para que as escolas ofereçam um ensino que não precisa desvalorizar os conteúdos, mas precisa refletir se o foco não está sendo voltado para o elemento errado.

Relembramos que o ensino deve ter como foco o humano, nesse caso, os sujeitos, os alunos e professores, tendo como maior recurso as suas relações com os conteúdos que podem tanto estar nos livros e outros suportes, como os computadores, celulares e outros produtos tecnológicos, numa relação com a técnica, onde os seres humanos, ali envolvidos, são sujeitos ativos e participativos do processo ensino aprendizagem, se relacionam com a técnica, mas fazendo bom uso dela. Isso significa usar a técnica com domínio sobre ela ao invés de ser dominado por ela, conforme recomendou Pinto (2005) Aliás falar em uso da técnica como foco, nos reporta a outro modelo de educação que predominou por muitos anos e que hoje

apresenta forte influência para uma educação desfocada, do sujeito, que aqui damos vamos chamar de paradigma educacional tecnicista.

O modelo de educação que entendemos ser o mais recomendando é o que tenha foco no sujeito, nesse caso, não considerando que um (o professor) só ensina para o outro (o aluno), que só aprende, mas a troca de saberes de seres pensantes, ou seja, humanos construindo humanidades, onde o laboratório possa ser a escola ou quaisquer ambiências extraclasse ou extraescolar que possa ser considerada propícia para a promoção da liberdade de expressão, para a propiciação experiências múltiplas de se relacionar com os diversos elementos disponíveis nos mais diversos ambientes: artísticos, esportivos, acadêmicos, comunitários, políticos, sejam eles reais ou virtuais, como a navegação em museus de arte pelo mundo, através da internet, a visita a bibliotecas físicas ou virtuais, e enfim múltiplas formas de contato com os mais diferentes espaços e recursos que favoreçam a interação, a criação, a produção do conhecimento.

Consideramos que esse tema, “O desafio do novo paradigma da inclusão escolar” o qual nos propomos a discutir, nessa segunda categoria, é muito vasto, extrapola a nossa capacidade de compreensão e de abordagem, visto que existem muitos dilemas ocultos no meio em que vivemos, tem tudo é tão objetivo e visível aos nossos olhos, portanto concluímos que, para além do que é visível, inúmeras são as barreiras que precisam ser eliminadas para a concretização de uma educação inclusiva, de fato. O uso da expressão, além do que é visível, vem do entendimento de que, questionando os extremismos das objetividades, podemos dizer que nem tudo o que os nossos olhos enxergam são exatamente como vemos, pois como humanos, limitados e falíveis, muitas vezes interpretamos equivocadamente o que vimos.

Desse modo, nos limitamos, aqui a exemplificar o que consideramos como duas barreiras que precisam ser eliminadas para a inclusão educacional dos alunos da educação especial, a quais podemos dizer que são barreiras que se interpõem a educação de todos e não somente do público alvo da educação: a ignorância e a dificuldade de aceitação do novo, que pretendemos deixar como pontos de reflexão, sobre o que podemos fazer para contribuir com uma educação mais abrangente tanto do ponto de vista do acesso a todos, como da ampliação da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento.

Aproximando-nos do final da discussão do tema dessa categoria, como ele se refere exatamente ao desafio do paradigma inclusivo, no que diz respeito a plena participação dos alunos com AH/SD no seu processo de construção do conhecimento e na potencialização das habilidades em que se destacam, retomamos a seguinte citação de um trecho do Programa de

Capacitação de recursos humanos do ensino fundamental : superdotação e talento, criado pelo MEC, no qual se enfatiza que:

É preciso que o país comece a trabalhar seus recursos humanos, definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos. Não estarão em jogo só estratégias e técnicas, mas estarão fluindo, dos próprios seres humanos, os novos caminhos, os modelos, as novas fontes, os novos conhecimentos, enfim o poder humano de criação e renovação. A natureza humana estará aberta como um livro que traz em suas páginas todo o conhecimento de um novo tempo. (BRASIL, 1999, p. 13).

Refletindo sobre esse trecho, ressaltamos que se constata, no Brasil, a existência de diversas iniciativas de orientação, recomendações constantes nos dispositivos legais, nos programas desenvolvidos pelo MEC, enfim, inúmeras propostas, como por exemplo, a criação dos NAAH/S e outras, que apesar de apresentarem suas limitações, podemos dizer que são ações que visam a inclusão dos alunos com AH/SD. A referida citação, corrobora o que temos discutido a respeito da necessidade de mudanças substanciais no processo educacional dos alunos e nesse caso nos reportamos aos alunos com AH/SD. Podemos reforçar a necessidade de que o país valorize mais os recursos humanos, que as pessoas sejam o foco da educação,

Que os sujeitos, professor e aluno, sejam os condutores colaborativos do processo educacional, que a educação seja efetivada valorizando a importância de cada envolvido como fonte de conhecimento, como ressalta Morim (2002), quando recomenda que a bagagem, ou seja, os diferentes saberes que o aluno traz para escola, deve ser valorizada para a produção do conhecimento.

Concluimos, portanto, concordando que a inclusão é um grande desafio e retomamos a ideia de que inúmeras são as barreiras que precisam ser eliminadas para a inclusão dos alunos com AH/SD, as quais elencamos duas: a ignorância e a dificuldade de aceitação do novo, que nos arriscamos a dizer que estão entre as principais barreiras que estão colocadas entre o aluno e sua inclusão educacional.

Por isso, enfatizamos que numa sociedade que sempre necessitou de rupturas para que as grandes transformações acontecessem, mas que foi e é marcada pela resistência, que é forte característica da humanidade, podemos dizer que para eliminação de barreiras que se interpõe contra a inclusão educacional de todos os alunos, quer sejam aqueles que foram vitimados pelos muitos motivos que levam à exclusão social, quer seja por serem pessoas com deficiência ou outros transtornos globais de desenvolvimento, ou por serem alunos com AH/SD, é preciso que estejamos dispostos à quebra de velhos paradigmas, velhos modelos de

planejamentos, que muitas vezes são repetidos, anualmente, como receitas de páginas amarelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população em sua maioria invisível, contudo, real de pessoas com AH/SD, nas escolas de Cruzeiro do Sul, Acre, precisa ser contemplada com oferecimento do AEE, direito garantido por lei. Não somente pelo simples cumprimento de direitos, mas porque é uma condição necessária para que seu desenvolvimento como indivíduo não seja prejudicado, e seus direitos humanos sejam respeitados, visto que em pleno século XXI, não podemos mais admitir que práticas educacionais excludentes, discriminatórias, sejam cultivadas, mas devemos, como cidadãos, sobretudo como educadores, ser militantes por uma educação emancipatória conduzida pelo prisma da equidade e promotora de justiça social

Refletindo sobre essa temática foi que esse estudo, teve início partindo da seguinte problematização: **como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual de Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul/Acre?** Desse questionamento derivaram-se as outras questões. Essas interrogações serviram como ponto de partida para o delineamento do objetivo geral focado em analisar como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II de Cruzeiro do Sul/Acre. O objetivo, aliado as questões de estudo, trouxeram a reflexão sobre que caminhos seriam percorridos para a realização da pesquisa, mostrando-nos a necessidade da escolha das metodologias que seriam adotadas para a coleta de dados.

Após muitas leituras, e releituras, num processo intenso, instigante, mas prazeroso, tivemos condições de fazer uma apresentação do tema. Pela necessidade de explicar melhor as metodologias que seriam utilizadas no decorrer da pesquisa, foi gerada a primeira seção do primeiro capítulo intitulada, “Caminhos percorridos: metodologias” que foi criado para explicar como o conhecimento empírico seria constituído.

. A segunda seção foi composta pelo referencial teórico. Vendo a necessidade de conhecer o percurso histórico de AH/SD, geramos a primeira subseção, tratando desse assunto.

O conceito de AH/SD foi o proposto por Renzulli (1986), através de sua Teoria dos Três Anéis, onde ocorre uma interseção entre três conglomerados de traços, sendo eles: **criatividade, capacidade acima da média** em relação a seus pares e **compromisso com a tarefa**, que apresentam-se conjuntamente em maior ou menor intensidade, caracterizando pessoas com AH/SD. Essa teoria, vinculada com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, completam o conceito de AH/SD, considerando que a inteligência pode se

manifestar em pelo menos nove áreas, como foi detalhado no escopo desse trabalho. Essa concepção, de AH/SD, valorizando as inteligências múltiplas do ser humano, com base na multidimensionalidade do sujeito, foi um dos momentos de profundo encantamento com esse estudo.

Conhecer a história desse público alvo da educação especial, que, nos primórdios, foi similar ao que ocorreu às pessoas com deficiência e outros transtornos, trouxe, inicialmente, uma sensação de angústia, pela forma com que vieram sendo vitimados pela segregação, a discriminação, o preconceito e formas excludentes, com o acréscimo de um detalhe: o fato de serem ignorados, tratados como invisíveis em relação às AH/SD, porque suas especificidades, não são visíveis como uma deficiência física, nem indicadas por laudos como são a pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Mas houveram momentos de alegria, com as histórias de pessoas como Antipoff (1992), que além de ter sido uma educadora comprometida e diferenciada pela sua ressignação e ousadia, e pelo empoderamento em tempos que a expressão feminina era tão tímida, essa educadora russa nos deu uma lição de vida, deixando sua pátria e entregando sua vida em prol da inclusão educacional no Brasil.

A terceira sessão, trouxe os resultados da empiria. A análise dos resultados gerou a criação de duas categorias, todas relacionadas ao objeto do ensino, sendo a primeira voltada a discussões referentes ao processo de identificação e o AEE do aluno com AH/SD, e a segunda ao ensino desse aluno. As categorias se desdobraram em seis temas, todos tendo como foco a prática docente e sua ressignificação, de modo que se convertam em práticas pedagógicas propícias à inclusão educacional dos alunos com AH/SD.

A primeira categoria, **“O processo de identificação e o AEE do aluno com AH/SD,** foi desdobrada em quatro temáticas: Conceitos e conhecimentos básicos que o professor precisa ter para a identificação dos alunos com AH/SD; As etapas e procedimentos necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD; Planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas utilizadas para a identificação do aluno com AH/SD; Alternativas de atendimento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado.

O primeiro tema, aborda o entendimento das participantes sobre os conhecimentos básicos que o professor de AEE precisa ter para atuar frente ao processo de identificação dos alunos com AH/SD.

Sabemos que processo de identificação exige alguns conhecimentos e conceitos básicos, como por exemplo o conhecimento do conceito de AH/SD, que nesse caso, está

embasado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, e o conceito de inteligência adotado, que como vimos, o conceito de AH/SD estará sempre vinculado ao conceito de inteligência que se tem. Além disso, o processo de identificação exige que quem vai realizá-lo, tenha o conhecimento de que ele é um processo e que envolve o domínio de vários conhecimentos sobre a forma como se realiza. Outros conhecimentos necessários são sobre as bases legais, a teoria, que orienta a prática da identificação, que nesse caso, O MEC recomenda e estão disponíveis para *download* publicações com orientações necessárias à realização do processo de identificação, as quais foram citadas no escopo desse trabalho.

No desenvolvimento desse primeiro tema, nossos questionamentos sobre como está sendo feito o processo de identificação já começa a ter respostas. Apenas uma (01) das participantes citou a teoria de Renzulli, as demais, não demonstraram conhecimento sobre os conceitos, teorias e orientações legais, nem mesmo sobre as publicações do MEC, que orientam todo o trabalho. Apenas uma delas, citou o fascículo, que é um dos materiais do MEC, mas não demonstrou ter conhecimento dos conteúdos.

Entre as participantes, uma (01) ainda citou um trecho de um texto, sobre a identificação, mas de maneira isolada, sem tratar especificamente sobre o que foi perguntado. Foram muitas as respostas que contaram com fragmentos, frases soltas e descontextualizadas, que demonstrava grande falta de afinidade com a realização do processo. Algumas citaram ser necessário à identificação ter conhecimento da área em que o aluno se destaca, o que já vimos que seria positivo, mas não necessário, pois nesse caso, existe a recomendação da criação, pela escola de um grupo intersetorial que daria apoio ao processo de identificação, nesse caso, uma equipe interdisciplinar, composta por psicólogo e profissionais da área, como pintores, músicos, atletas etc., além da família.

Outro detalhe que os conhecimentos básicos iriam propiciar é o reconhecimento do papel do professor que atua no processo de identificação, que tem que promover atividades diversificadas, agindo sempre como interventor e facilitador, mediando a aprendizagem. O professor não deve ser somente quem ensina e os alunos aprendizes, mas a sala de aula deve ser um lugar onde se desenvolvem estratégias que favoreçam ao aluno ser participante ativo da construção do seu conhecimento.

Esses detalhes expostos, bem como várias outras percepções, advindas das respostas que as participantes deram ao questionário, as quais geraram esse primeiro tema, já serviram para confirmação de algumas suspeitas que tínhamos, sobre se o processo de identificação estaria sendo feito, conforme as orientações legais, e teorias, recomendadas.

Então, podemos dizer, baseados na amostra dessa pesquisa, que o processo de identificação dos alunos já está sendo feito, em grande parte das escolas, por pessoas que sem o domínio dos conhecimentos básicos para a sua realização, o que confirma que não está sendo feito devidamente.

O segundo tema da primeira categoria foi **As etapas e os procedimentos necessários ao processo de identificação dos alunos com AH/SD.**

É fundamental que quem vai realizar esse processo tenha conhecimento das etapas e procedimentos utilizados durante o processo de identificação, pois sabemos que além de exigir uma sequência de ações e fases, que devem ser contínuas.

Além disso requer, também, o conhecimento de uma diversidade de instrumentos pois, como sabemos, são muitas as áreas em que os alunos podem apresentar indícios de AH/SD, as quais, são observadas de acordo com as áreas relacionadas as nove inteligências (GARDNER, 1995). Conforme anunciamos, mediante as contribuições dos autores sobre esse assunto, os métodos tradicionais já não favorecem a identificação das PAH/SD, devido as ressignificações que vêm sendo dadas ao conceito de inteligência no decorrer do tempo.

Outro detalhe importante, é a necessidade de mobilização de um grupo intersetorial de apoio, com profissionais das diversas áreas (das Inteligências Múltiplas), bem como psicólogo e um grupo interdisciplinar. Essas pessoas irão ajudar ao professor de AEE, realizando observação, supervisão e avaliação do comportamento dos alunos no decorrer das atividades, a fim de indicar aqueles que serão inseridos no processo de identificação.

Ser indicado é o primeiro passo para entrada no processo de identificação. Isso pode ocorrer de diversas maneiras, através de autoindicação, pelos colegas, pelos professores (de AEE ou da sala comum), pessoas da família, pessoas do grupo intersetorial, outras pessoas da escola, conhecidos etc..).

Depois de indicado o aluno deve passar por uma triagem, ou diagnose. É feito um **estudo de caso** do aluno indicado, que envolve a família, a observação do aluno na sala regular, no horário de recreio, nas relações com outras pessoas da escola, em outros ambientes (essas atividades são baseadas no **plano de AEE**, pois o atendimento educacional do aluno deve começar, a partir do momento que é iniciado no processo de identificação), observação do aluno fazendo atividades relacionadas a área das inteligências em que ele foi indicado. Somente depois disso, pode ser matriculado na Sala de Recursos para participar do processo de identificação.

Ao final do processo, que pode acontecer até durante todo o ano letivo, deve ser emitido **parecer pedagógico final**, elaborado e emitido pelo professor de AEE, com o apoio do grupo intersetorial.

Nas respostas, da maioria das participantes, para a questão que envolvia conhecer os procedimentos e etapas do processo de identificação, houve desvio quanto ao foco, pois, ao invés disso, mencionaram estratégias metodológicas usadas durante as etapas.

Sobre a diversidade de instrumentos, o conhecimento demonstrado também foi restrito, porque algumas conseguiram citar tanto instrumentos como etapas, mas a dificuldade de explicações, ausências de detalhes importantes nos comentários, indicou que o processo é feito de forma mecânica, com pouca diversificação de instrumentos.

Em nenhum momento foi citado nas respostas das participantes a existência do grupo intersetorial, o que demonstra que o processo é feito, na maioria das escolas, somente pela professora de AEE, sem os outros olhares, considerados fundamentais pelos teóricos e indicados pelas políticas públicas, do MEC. Apenas uma (01), entre as participantes, mencionou a realização de entrevista com familiares e com o professor regente, e acompanhamento por profissionais especializados.

Nenhuma das participantes citou esse primeiro momento onde o aluno é indicado. Uma (01) delas citou que a identificação é feita pelo professor regente, o que pensamos ter sido confundido por ela, porque, na verdade, o professor regente, como vimos, pode indicar o aluno para o processo, mas a identificação não é feita por ele. O professor regente pode participar, dar opiniões, mas a identificação é feita pelo professor de AEE.

Em relação ao momento de triagem ou diagnose e estudo de caso, etapas fundamentais, nenhuma delas demonstrou conhecimento. Sobre o parecer final, apenas duas participantes mencionaram essas etapas.

Diante do exposto, sobre as etapas e instrumentos utilizados para a identificação, confirmamos ter problemas nas escolas pesquisadas, pois, nas respostas dadas pelos professores, apesar de terem demonstrado alguns conhecimentos sobre o assunto, foram encontradas muitas lacunas. As participantes não conseguiram dar explicações mais aprofundadas sobre o assunto.

Ao finalizar esse tema, tornou-se clara a necessidade da ampliação da ótica do professor sobre as múltiplas inteligências, que podem se manifestar nos educandos, e de que se alarguem, também, os espaços e oportunidades para o aluno explorar e fortalecer suas potencialidades. Essa compreensão nos faz pensar o quão diversificados devem ser os procedimentos utilizados no processo de identificação, com o ressaltado de que não estamos nos

referindo simplesmente à quantidade de procedimentos ou instrumentos, mas a variedade, no sentido que, sendo plurais as formas e tentativas de compreensão dos comportamentos dos indivíduos, as intervenções sejam realizadas no processo de identificação dos alunos sejam do ponto de vista qualitativo.

Em relação ao terceiro tema da primeira categoria, **Planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas utilizadas para a identificação dos alunos com AH/SD**, verificou-se que a maioria das participantes da pesquisa demonstraram compreensão da importância do planejamento das atividades do processo de identificação e da forma como ele deve ser feito, valorizando as necessidades individuais, incluindo práticas pedagógicas que consideram diferentes fontes de informação, interação entre todos os envolvidos no processo e a diversificação de metodologias e de atividades.

Um dado preocupante, foi que nenhuma delas confirmou ter práticas de avaliação reflexiva sobre a eficácia dos seus planejamentos, ficando constatado que o processo de identificação apresenta graves deficiências, pois todo o processo educativo requer avaliação periódica. A avaliação é fundamental tanto para saber se os objetivos estão sendo alcançados, como para reflexão que produzirá as transformações das práticas docentes. Planejamento sem avaliação reflexiva, envolvendo autoavaliação do professor e diálogo com os outros segmentos envolvidos no processo, perde o sentido.

Constatamos, desse modo, um grave problema em relação ao planejamento das práticas pedagógicas, indicando ser fundamental reanalisar se as práticas pedagógicas, que estão sendo desenvolvidas, estão de acordo com a realidade dos alunos e, por conseguinte, contribuem para o desenvolvimento dos alunos.

O quarto tema dessa primeira categoria, focou nas **Alternativas de atendimento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado**.

Verificou-se que além do conhecimento fragmentado sobre o assunto, as professoras se mostram equivocadas. Uma delas, ao invés de falar de alternativas, citou estratégias e recursos que podem ser utilizados no AEE. Outra incluiu o AEE como alternativa. Uma delas citou o acesso aos recursos de tecnologia assistiva, sem, contudo, trazer as alternativas.

Prevendo que as professoras poderiam ter alguma dificuldade de lembrar essas alternativas, havia feito uma segunda pergunta, onde envolvi as três principais alternativas usadas para o AEE, mas sem mencioná-las como alternativas, apenas listando as expressões e

perguntado se eles sabiam o que era **aceleração, enriquecimento curricular e agrupamento produtivo**.

A maioria delas mostrou compreender o que é a **aceleração**, mas demonstraram conhecimento de apenas uma das situações previstas em lei para essa alternativa: avanço para a série seguinte, caso apresentem bom desempenho. Existem várias outras alternativas de aceleração. As respostas de todas, sobre essa temática, demonstram um entendimento raso sobre o assunto.

Sobre o **enriquecimento curricular** algumas delas, apesar de breves nas palavras, demonstram algum entendimento. Nenhuma delas demonstrou ter conhecimento sobre uma das propostas mais conhecidas, tanto internacionalmente como aqui no Brasil, que é o Modelo Triádico de Renzulli, que trata do Atendimento dos alunos com AH/SD, o qual se baseia na implementação de diferentes atividades de enriquecimento.

O último termo sugerido, foi o **agrupamento produtivo**. Sobre isso, algumas participantes demonstraram entendimentos equivocados em relação ao assunto, colocando que o agrupamento é quando os alunos mais velhos ensinam os mais novos. Apesar de termos ciência de que o agrupamento pode ser produtivo, quando envolve a troca com pessoas mais experientes, o agrupamento, existem várias formas dos agrupamentos serem produtivos, A principal razão para os agrupamentos é o compartilhamento dos diferentes saberes, as relações entre os sujeitos irão provocar vários exercícios de aprendizagem, como discussões, confrontos, mudanças de opinião, mas isso não ocorre somente envolvendo os mais novos com os mãos velhos. Pessoas de mesma idade também tem diferentes saberes, e a troca também pode ser produtiva.

Consideramos que esses conceitos mal-entendidos e fechados comprometem a qualidade da educação dos alunos. Sobre isso, vale frisar que quando se utiliza da interação, como os agrupamentos de pessoas, a amplitude pode ser maior, no sentido de não existir na interação um que aprende e o outro somente ensina. Sempre há algo para aprender com o semelhante.

Além de entender quais as principais alternativas que podem ser usadas no AEE, frisamos que a interação entre o professor de AEE e o professor da sala comum do ensino regular é fundamental, pois o atendimento do aluno com AH/SD não pode envolver apenas o que é ensinado na Sala de Recursos, mas o professor de AEE é responsável por fazer essa articulação visando dar suporte de informações necessárias para que o professor regente da sala regular faça as devidas adaptações do currículo e das atividades para favorecer a aprendizagem das PAH/SD.

Verificamos que a interação entre esses professores acontece esporadicamente em alguns casos e em outros, foi informado que, por trabalharem no contraturno, nunca se encontram. Desse modo, confirmamos o que foi colocado no início como possível problemática para que o AEE dos alunos com AH/SD, não estivesse acontecendo conforme recomendado. As professoras não conseguiram relatar com mais detalhes experiências colaborativas de planejamento, execução ou avaliação de práticas pedagógicas voltadas para os alunos com AH/SD, pactuadas entre o professor da sala regular e o professor de AEE, ou seja, entre o que acontece na sala regular e na sala de recursos multifuncional.

Diante do exposto, conclui-se pelo cruzamento do referencial com as respostas das participantes que a maioria das professoras apresenta graves equívocos em relação as alternativas de AEE e que, além disso, a interação entre os professores de AEE e os da sala regular não acontece na frequência necessária e que, em alguns casos, em nenhuma intensidade.

A falta de conhecimento sobre as alternativas recomendadas para o AEE, e a quase inexistência da articulação entre o ensino que é dado no AEE e na sala comum se constituem em sérios problemas que constata que o AEE dos alunos com AH/SD nessas escolas não está sendo realizado com deveria. Situações como essa, demonstram que muitas vezes o aluno tem acesso à escola, mas não está incluído educacionalmente, pois suas especificidades não estão sendo devidamente atendidas. Sobre a falta de articulação entre os professores para melhor condução de ambas as modalidades em que o aluno está matriculado, AEE e ensino regular, o fato de não existir essa articulação além de um sério problema para o aluno é uma infração, mediante as atribuições do professor de AEE, conforme está previsto em lei.

Finalmente sobre esse tema, consideramos que o ensino regular é o ponto de partida para o sucesso escolar do aluno, pois é na sala comum que o aluno fica o maior tempo. É necessário que os professores de AEE e da sala comum sejam grandes aliados para que as propostas curriculares, os planejamentos, quer sejam rotinas, planos de aula, ou sequências didáticas, estejam conectados, por uma rede intersetorial formada pelo aluno, pelos seus familiares, escola e comunidade e que isso se reflita em um trabalho colaborativo, fundamentado em amor ao próximo, que se traduza em parceria, compromisso, profissionalismo e dedicação. Isso pode ser fortalecido através de um planejamento participativo, seguido de avaliação reflexiva, que resultará em replanejamento/flexibilidade, sempre que se fizer necessário, porque a concretização de uma educação inclusiva, perpassa, antes de tudo, uma interrelação consciente e intencional entre a educação especial e a educação comum.

Da segunda categoria **Componentes da prática pedagógica para o ensino inclusivo do aluno com AH/SD**, derivaram-se dois temas: **A organização do ensino do aluno com AH/SD; O desafio do novo paradigma da inclusão escolar**

No primeiro tema dessa categoria, **A organização do ensino do aluno com AH/SD**, tratamos sobre os componentes essenciais da prática docente, para a realização das práticas pedagógicas voltadas para o ensino do aluno com AH/SD.

Quando falamos do ensino do aluno com AH/SD, vale lembrar que nos referimos tanto ao AEE como ao ensino da sala comum, do ensino regular, visto que a educação escolar desse aluno envolve esses dois âmbitos.

Acreditamos que a organização do trabalho pedagógico contribui significativamente para a eliminação de barreiras. Por isso, entendemos como sendo de suma importância que as práticas pedagógicas voltadas para os alunos com AH/SD, estejam incorporadas no PPP da escola, em cada tipo de planejamento utilizado em todas as instâncias da escola, que envolvem o ensino desses alunos.

Em alguns casos percebemos que o planejamento não tem sido feito de forma colaborativa, pois as respostas das professoras demonstra que, na maioria das vezes elas trabalham de forma isolada, sem grupo de apoio para compartilhar as dificuldades enfrentadas. Nenhuma delas relatou fazer avaliação reflexiva da execução dos planejamentos, para direcionamento do replanejamento. As ações de planejamento são esporádicas, não acontecem continuamente. Os professores de AEE e os da sala comum, raramente se encontram, conforme relataram. Não existe articulação entre os professores para que sejam feitas adaptações, nem no currículo, nem na atividades diárias da sala comum, de forma que as necessidades dos aluno com AHS/SD sejam contempladas.

Desse modo comprovou-se o que suspeitamos como problemática da pesquisa. Tanto na identificação, como no AEE e no ensino da sala comum, as intervenções voltadas para o desenvolvimento das AH/SD ainda deixam muito a desejar. A seleção de conteúdos foi o único elemento de organização didática mencionado quando se referiram ao planejamento. O planejamento deve sistematizar, antes de tudo, intencionalidades, precisa ser desenvolvido primando por práticas de observação, reflexão e auto-avaliação, da prática docente desenvolvida. O foco não deve ser o conteúdo das disciplinas, mas o envolvimento do aluno com práticas transdisciplinares, globalizadas e articuladas entre a sala comum e o AEE.

Na maioria das escolas, as ações supracitadas, essenciais para a qualificação das práticas educativas, e que estão condicionados ao planejamento, não se fizeram presentes nas respostas das professores participantes da pesquisa .

A respeito da organização do ensino, consideramos importante ressaltar que a começar pelo PPP da escola, precisa ter entremeado, em sua estrutura, as especificidades do AEE e a necessidade de educação inclusiva, também na sala comum, dentro dos princípios de uma educação para todos. Isso deve ser observado, tanto em relação ao combate ao preconceito, a segregação e a outros motivos de exclusão social, como no que for pertinente à educação especial.

Além desse, outro aspecto que vale a pena ser lembrado, na organização do ensino, é o fortalecimento dos indivíduos, o respeito pelo ser humano, o direito de ter suprido suas necessidades individuais. Nesse sentido, recorreremos à necessidade de que as práticas pedagógicas tenham bem definidos os princípios que a norteiam, acreditamos ser tão prioritários como tudo o que vem sendo mencionado nesse tema, considerado como importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que primem pela organização, pelo planejamento, pela reflexão.

Concluindo, consideramos que se o ensino não for organizado de forma a valorizar cada um dos componentes didáticos aqui mencionados, e estes, permeados de práticas pedagógicas como essas e outras recomendadas para esses educandos, sua educação estará comprometida. Entendemos que a educação se dá pela reflexão, o conhecimento e a troca de informações, mas que educar não diz respeito somente a acúmulo informação, mas, sobretudo, ao uso dela para a transformação. Defendemos, nessa dissertação que a educação só ganha significado quando há mudança de atitudes. Quando o sujeito se transforma e produz transformação.

No segundo tema da segunda categoria **O desafio do novo paradigma da inclusão escolar**, foi notório em muitas das respostas, das professoras, sobre a realização da identificação, o AEE e o ensino das PAH/SD, que o imediatismo muitas vezes impede o ser humano de ter bons resultados em muitas realizações.

Essa afirmação resultou no reconhecimento de que entre as muitas barreiras que precisam ser eliminadas para que a inclusão escolar dos alunos com AH/SD, seja uma realidade, duas se destacaram: a ignorância e a dificuldade de aceitação do novo.

Concluimos que a falta de conhecimento, causado muitas vezes pela ânsia em fazer antes de procurar a saber fazer, tem prejudicado o trabalho de muitos profissionais, como constatamos com as professoras de AEE, sujeitos dessa pesquisa. Assim, se o saber do professor for raso a ponto de não poder se traduzir em aplicação prática, podemos dizer que se constitui como barreira para que as PAH/SD não sejam incluídas educacionalmente.

Do mesmo modo, percebemos que a resistência ao desconhecido, ao que é novo, tem se tornado um entrave para muitos professores, no que tange a avançarem na profissão. A dificuldade de aceitar o novo tem, muitas vezes, encerrado os professores em velhas práticas, alicerçadas sobre modelos educacionais que precisam ser superados. As respostas das participantes revelaram resquícios do tradicionalismo que mesmo nos dias atuais são encontrados nas escolas, e também do tecnicismo, por isso sobre esse tema, trazemos a reflexão de que o maior problema da educação tem sido continuar focando no elemento errado. Como a educação tradicional focou no acúmulo de conteúdos, o tecnicismo supervalorizou a técnica, corremos o risco de focar na identificação, ou nas estratégias de atendimento como se fossem o principal a ser observado.

Defendemos um modelo educacional focado nos sujeitos, nesse caso, professor e aluno, numa relação onde o professor, mesmo sendo aquele que já vivenciou mais experiências de vida e de aprendizagem, por isso entendemos que tem maior bagagem de conhecimentos e responsabilidade de dominar os conteúdos, será interventor, mas num movimento colaborativo, onde juntos, professor e aluno, seres pensantes, sejam produtores de conhecimento, ou seja, humanos construindo humanidades, onde o laboratório possa ser a escola ou quaisquer ambiências extraclasse ou extraescolar que possa ser considerada propícia para a promoção da liberdade de expressão.

É preciso que sejam oportunizadas aos alunos com AH/SD experiências múltiplas de se relacionar com os diversos elementos disponíveis nos mais diversos ambientes: artísticos, esportivos, acadêmicos, comunitários, políticos, sejam eles presenciais ou virtuais, como a navegação em museus de arte pelo mundo, através da *internet*, a visita à bibliotecas físicas ou virtuais, enfim múltiplas formas de contato com os mais diferentes espaços e recursos que favoreçam a interação, a criação, a produção do conhecimento.

Diante da heterogeneidade dos alunos, de um modo geral, e ainda das especificidades encontradas na PAH/SD, acreditamos que precisamos priorizar práticas pedagógicas direcionadas à valorização das múltiplas dimensões do sujeito às necessidades distintas, de cada indivíduo, com um ensino que vise o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude. Desse modo, acreditamos que se faz necessário repensar as concepções epistemológicas marcadas na história pelo paradigma da racionalidade, que ao considerar a ciência moderna como único modelo de conhecimento confiável desconsidera outras formas de saberes e finda por impedir uma visão mais ampla da realidade, contribuindo para o estabelecimento de visões mutiladas do universo e para a produção de um saber fragmentado.

Nesse sentido, enfocamos a necessidade de transpor a visão educacional que oferece disciplinas fechadas e acarreta ao aluno uma visão parcelada, simplificadora de si mesmo e do mundo, buscando progredir para um modelo educacional voltado a promover ao educando uma visão de mundo mais complexa, que considere as diversas áreas do conhecimento e a importância da conexão entre elas, mas que extrapole para a valorização dos múltiplos saberes.

Consideramos que esse segundo tema, “O desafio do novo paradigma da inclusão escolar”, é muito vasto, extrapola a nossa capacidade de compreensão e de abordagem, visto que existem muitos dilemas ocultos no meio em que vivemos, nem tudo é tão objetivo e visível aos nossos olhos, portanto concluímos que, para além do que é visível, inúmeras são as barreiras que precisam ser eliminadas para a concretização de uma educação inclusiva, de fato. O uso da expressão, além do que é visível, vem do entendimento de que, questionando os extremismos das objetividades, podemos dizer que nem tudo o que os nossos olhos enxergam é exatamente o que pensamos, pois como humanos, limitados e falíveis, muitas vezes interpretamos equivocadamente o que vimos.

Na discussão desse tema, corremos o risco de dizer que as duas barreiras que elencamos, como necessárias à eliminação, são, primeiramente, mudanças internas a serem operadas no professor, de dentro para fora, a fim de que ceda espaço para novas mentalidades, para a descoberta de novas e inovadoras matérias primas de produção do conhecimento. Acreditamos que o indivíduo tem poder para transformar a realidade, agir sobre os fatores externos, mas para isso é preciso que as mudanças se processem primeiro, internamente.

Contudo, uma questão que resulta da reflexão sobre esse assunto é que a formação do professor que vai atuar na educação inclusiva, deve também ser ressignificada. Não deve ser pautada apenas na aquisição de novos conhecimentos sobre a área em que o professor está trabalhando, nem restrita às formações continuadas mas deve ser focada na articulação de diversos saberes, como defende Tardiff (2014, p.19) “o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades”. Desse modo, uma formação entendida como um todo integrado que abrange os conhecimentos adquiridos em todos os espaços e que valoriza todas experiências vividas, desde a formação da sua identidade, à sua formação inicial, à sua prática docente, à sua relação com os alunos, com outros professores, nas reuniões pedagógicas na escola, enfim das experiências em diversos espaços de troca de conhecimentos existentes na sociedade.

Vale ressaltar que a educação escolar inclusiva propõe mudanças estruturais na sociedade, nos espaços educativos, nas práticas pedagógicas, na compreensão de um novo tipo de sociedade e de um novo tipo de educador, que tem que ultrapassar a mera visão de transmissor para atuar como interventor, que vai ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de produzir seu próprio conhecimento, que deve ser assíduo colaborador na busca por reduzir a distância entre a educação especial e a educação regular, lutando contra qualquer tipo de discriminação ou segregação dos alunos.

Acreditamos que mudanças exigem reflexões. Portanto, cientes de que não importa qual seja a empreitada que estamos assumindo, o importante é saber que não se faz prática pedagógica sem reflexão, nem reflexão sem ter a prática docente como parâmetro e ponto de partida para avaliações e análises do que está sendo realizado, dispendo-se sempre a ampliar seus saberes docentes, a se desprender de modelos prontos, abrindo possibilidades para o novo, buscando superar visões estáticas cristalizadas, de conceitos permanentes, mas se redescobrimo, a cada dia, lutando para que barreiras sejam eliminadas, a educação excludente seja combatida e a construção emancipatória do conhecimento seja uma realidade nas nossas escolas.

Justificamos essa ideia, refletindo que, historicamente, os modelos educacionais que tivemos até agora, sempre estiveram focados nas objetividades. A exemplo disso podemos citar, que no modelo tradicional, o foco esteve, nos livros, nos conteúdos, apesar de que em muitos clássicos da Didática, de décadas passadas, em que essa tendência vigorava, já eram encontrados estudos que diziam que o aluno era o núcleo do processo - ensino aprendizagem, a razão da escola existir, o personagem principal, enfim muitos eram os discursos sobre isso, por exemplo na minha sala em que estudei o magistério. Contudo, na realidade do modelo tradicional sabemos que o maior estímulo solicitado aos alunos, em muitas salas de aula, era o pedido de silêncio e atenção, para que pudessem receber o que estava sendo ensinado.

Vale ressaltar que não se trata de descartar tudo que temos até aqui, como se tudo estivesse que ser jogado fora, mas estamos falando de ressignificar o que já temos e da necessidade de nos lançarmos todos, como voluntários comprometidos em prol de nos munirmos de informação, de conhecimento para releitura de nossas concepções e transformação de nossos hábitos e atitudes sobre um novo ser, um novo fazer e um saber fazer, educacionalmente falando, sobre esse novo que está posto diante de todos nós educadores: o novo paradigma da inclusão escolar.

Concluimos, com o entendimento de que a inclusão escolar é um campo delicado, um caminho repleto de descobertas a serem desvendadas, que nos desafia, enquanto

educadores a nos aprofundar não somente nos conhecimentos a respeito das temáticas as quais iremos trabalhar na sala de aula, mas sobretudo em autoconhecimento e em conhecer melhor as necessidades e aspirações dos educandos, buscando estabelecer a cada dia um vínculo de confiança mútua, na construção do saber, visto que acreditamos ser a educação desenvolvida na troca de saberes entre esses sujeitos. Quanto ao aluno com AH/SD, núcleo do objeto desse estudo, sabemos ser um sujeito que se destaca em criatividade e entusiasmo para produzir com originalidade, podendo portanto ser um grande aliado no enriquecimento da aprendizagem de toda a turma em que está inserido. Portanto necessitam de apoio e incentivo com base nas suas especificidades, para que sejam fortalecidos nas suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto nº 9.405 de 26 de junho de 2018**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, no município polo de Cruzeiro do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Acre: seção 1, Rio Branco, AC, 2018.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Algumas informações sobre a Superdotação no Brasil e no Acre**. Rio Branco: SEE/NAAH/S, 2019.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 1. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas**. In FLEITH, Denise (org.). *A Construção de Práticas Educativas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC, 2007.

ANDRADE, Maria do Carmo. **Ulysses Pernambucano**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=1>. Acesso em: 23 nov. 2020.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Eduarda. et al. **Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior 1**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 26, n. 3, jul./sept. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NYTWRYzvcHxYPQLVB6qcRtj/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. de 2022.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Ação política e expansão da rede escolar**. São Paulo, CRPE, 1964.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Formação do Professor: um olhar fenomenológico**. In: BICUDO, M. A. V. (org.) *Formação de Professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: EDUSC, 2003. p.7-46.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaio Acadêmicos**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. et al. **Breve Histórico acerca das Altas Habilidades/ Superdotação: Políticas e Instrumentos para a Identificação.** Dossiê: Educação Especial. Revista Científica do Claretiano – Centro Universitário, Batatais, SP, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://www.gastaoguimaraes.com.br/site/wp-content/uploads/2019/12/TEXT0-7-Breve-hist%C3%B3rico-acerca-das-altas-habilidades-superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 20 set 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos/Ministério da Educação e do Desporto.** Brasília: MEC/SEESP. 1995. (Série Diretrizes nº. 10).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento.** Vol. I. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 2. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: 1ª Ed.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. **Criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: 1. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE/CEB. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Cruzeiro do Sul – Acre**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/cruzeiro-do-sul/panorama>>. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto de nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2011a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> . Acesso em: 18 fev.2021.

BRASIL. Sistema de Informações Territoriais. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Vale do Juruá – Acre**. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio106.pdf>. Acesso em 11 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASIL, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASIL, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%20o,com%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Cruzeiro do Sul – Acre**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/cruzeiro-do-sul/panorama>>. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASÍLIA. **Conselho Brasileiro para Superdotação**. Estatuto Social, CONBRASD, 2003. Disponível em:< <https://conbrasd.org/docs/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana** (Org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

CARR, Wilfred. **Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CHAGAS, Jane Farias; PINTO, Renata Rodrigues Maia; PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

COCCIA, Maria Tereza. Governo do Estado do Paraná/Secretaria de Educação. **O papel do professor na identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação: uma discussão pertinente**. Jacarezinho, 2016.

CRUZEIRO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Histórico do NAAH/S de Cruzeiro do Sul**. In: Projeto Político Pedagógico. Cruzeiro do Sul: SEE/NAAH/S, 2019a.

CRUZEIRO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Plano de Trabalho Anual (PTA) do NAAH/S**. Cruzeiro do Sul: SEE/NAAH/S, 2019b.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de re- 12 cursos de escolas da rede pública de ensino**. (Dissertação de Doutorado). São Paulo, PUC/SP, 2001

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão**. In FLEITH, Denise (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. v. 1. Brasília: MEC, 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula**. Em **Psicologia e educação: interfaces**. Série Práxis Educativa, v. 9. Lucia de Mello e Souza Lehmann e Luciana Gageiro Coutinho (Orgs.). 1. ed. Niterói: Eduff. 2015. ISBN: 978-85-228-1086-4. Disponível em: <https://issuu.com/eduff_editora/docs/psicologia_e_educacao>. Acesso em: 17 fev. 2022.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, Sinara Pollom Zardo. - Brasília: Ministério da Educação, SEESP; Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

EXPERT In: Dicio, **Dicionário Online** de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/expert/>. Acesso em: 01 out. 2020.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação**. 4. Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria. Lima. Soriano. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Joice/Downloads/Pratica_pedagogica_e_docencia_um_olhar_a_partir_da.pdf
Acesso em 27 mai 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: E.P.U., 2006.

GARDNER, Howard. **Estrutura da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, Howard. **Mentes Extraordinárias**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento.** Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUIMARÃES, Tânia Gonçalves; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. **Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação.** In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol. I: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego.** 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LANDAU, Érika. **A coragem de ser superdotado.** Tradução: Sandra Miessa. SP: Arte e Ciência, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. **Os objetivos e conteúdos de ensino; Os métodos de ensino;** São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

MAIA-PINTO Renata Rodrigues.; FLEITH, Denise de Souza. Aceleração de ensino na educação infantil: Estudo de caso de um aluno superdotado. In: FLEITH, D.S; ALENCAR, E. M. L. S. Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 2004.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir das Teorias das Inteligências Múltiplas.** 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10162?show=full> Acesso em: 13 jun 2018

MEZZOMO, Gislaine Gundel. **O papel do professor no ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino.** In: BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão de. (Org.). Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 171-187.

MORESI, Eduardo. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília-UCB. Pró - Reitoria de Pós-Graduação - PRPG. Programa de Pós-Graduação Strict Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, 2003. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Metodologia+da+Pesquisa+Eduardo+Moresi+%28Organizador%29&btnG=. Acesso em: 23 abr. 2022.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

MORIN, Edgar. **A inteligência da Complexidade**/ Edgar Morin & Jean-Louis-le Moigne. Trad. Nuremar Maria Falci. 3ª. Edição. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Método IV: **A Humanidade da Humanidade**. Trad. de Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, António. **Profissão Professor: Reflexões Históricas e Sociológicas**, Análise Psicológica, 1-2-3 (VII), p.435-456, 1989.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tânia Gonçalves. **Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol. I: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PELOSI, Miryan Bonadiu. In.: **Seminário internacional sociedade inclusiva**. PUC Minas. Belo Horizonte: 2003. Anais. P. 183-187. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2020/a_importancia_da_tecnologia_assistiva_para_a_educacao_inclusiva.pdf Acesso em: 25 maio 2022

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. ANPED. 32ª reunião anual. Trabalhos. GT 15. Caxambu, 2009. Disponível em: Acesso em: 12 mar 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627- 640, set./dez. 2014.

PÉREZ, Suzana Graciele Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão de. **Manual de identificação de Altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PORFÍRIO, Francisco. "**BULLYING**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

RENZULLI, Joseph Scales. **Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas**. *Boletim APEPICKa*, 6, 5-13. 2002.

RENZULLI, Joseph Scales. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lucia Prado; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol. I: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão**: o paradigma da próxima década. *Mensagem*, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SIMONETTI, Dora Cortat. **Dotação e Talento**: indicadores neuropsicológicos. Vitória: GSA, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção e; LIMA, Maria da Glória. *O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional - Faculdade Santo Agostinho*. In: VIII Semana da Pesquisa Científica, 2010, Teresina-PI. *Anais da Semana de Pesquisa Científica - ISSN: 18073166 - meio impresso*, 2010. p. 53-58.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen **Viagem a Mojave-Óki!: uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos/** Nara Joice Wellausen Vieira; orientador Cláudio Roberto Baptista, co-orientadora Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre: 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR
 DE AEE

QUESTIONÁRIO DE QUESTÕES FECHADAS E ABERTAS

1ª Fase: Dados referentes ao perfil do professor de AEE

1. Sexo	Masculino ()	Feminino ()
2. Idade	Até 25 anos () 26 a 35 anos ()	36 a 50 anos () Mais de 50 anos ()
3. Vínculo Trabalhista	Efetivo () Integrado () Contrato Provisório ()	CLT () Outros ()
4. Nível de escolaridade o qual foi exigido para o exercício de sua função.	Ensino Médio – Magistério () Ensino Médio – outros cursos ()	Ensino Superior – Pedagogia () Ensino Superior – outros cursos ()
5. Há quantos anos fez o referido curso?	Há 3 anos ou menos () De 4 a 10 anos ()	De 11 a 20 anos () Há mais de 21 anos ()
6. Tipo de instituição em que cursou o ensino superior?	Particular () Pública estadual ()	Pública federal () Não se aplica ()
7. Qual o seu	Ensino Médio - Magistério ()	Licenciatura Plena e mestrado ()

nível de formação acadêmica?	Ensino Médio - Outros Cursos () Licenciatura Plena () Licenciatura Plena e Pós Graduação Latu Senu ()	Licenciatura Plena e doutorado ()
------------------------------	---	------------------------------------

8. Sobre sua formação acadêmica responda:	Qual o seu curso de graduação? _____ _____ Pós-graduado em que? _____ _____ Mestrado em que? _____ _____ Doutorado em que? _____ _____
---	--

9. Qual a modalidade do seu curso superior?	Presencial () Semi - Presencial ()	À distância () Não se aplica ()
---	---	--------------------------------------

10. Tempo de atuação na docência?	Há menos de um ano () De 1 a 5 anos ()	De 5 a 10 anos () Há mais de 10 anos ()
-----------------------------------	---	--

11. Tempo de atuação como professor de AEE?	Há menos de um ano () De 1 a 5 anos ()	De 5 a 10 anos () Há mais de 10 anos ()
---	---	--

12. Participa da formação continuada com que frequência?	Não costuma participar? () Participa sempre que a rede estadual oferece? () Realiza com recursos próprios, mesmo quando a rede estadual não oferece? Participa todos os anos? () Há quantos anos não participa? _____
--	--

13. Utiliza os conhecimentos adquiridos na formação continuada no planejamento das suas aulas?	Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca ()
--	--

2ª Fase: Dados referentes ao trabalho voltado para os alunos com AH/SD

Aspectos Gerais:

1. A Proposta Pedagógica da Escola inclui orientações específicas sobre o ensino dos alunos com AH/SD?

Sim ()

Não ()

Não conheço a Proposta Pedagógica da Escola ()

2. Além da Proposta Pedagógica da escola que outros documentos norteiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com AH/SD, na sua escola?

3. Quais as principais fontes de pesquisa que você utiliza para embasamento das práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com AH/SD?

4. Com que frequência elabora seus planejamentos (sequências didáticas/planos de aula)?

5. Você tem participado de formações voltadas especificamente para a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD? Se afirmativo, explique como ocorrem:

6. Se você respondeu afirmativamente a questão anterior, comente até que ponto considera que essas formações tem contribuído para deixar o professor preparado a prestar um bom desempenho nos processos de identificação, AEE e ensino dos alunos com AH/SD:

Aspectos referentes ao processo de IDENTIFICAÇÃO do aluno com AH/SD:

1. Que conceitos e conhecimentos básicos, você considera que o professor precisa ter para a identificação dos alunos com AH/SD?

2. Descreva os procedimentos/etapas que você utiliza e considera necessários para o processo de identificação dos alunos com AH/SD?

3. Quais instrumentos (documentos, fichas) você utiliza no processo de identificação dos alunos com AH/SD? Comente um pouco sobre a importância de cada um deles:

4. Como são planejadas, executadas e avaliadas as práticas pedagógicas utilizadas para a identificação do aluno com AH/SD? Comente sobre a forma, os participantes das referidas etapas e os ambientes em que acontecem:

**Aspectos referentes ao ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
dos alunos com AH/SD:**

1. Existem algumas alternativas para atendimento dos alunos com AH/SD. Quais você conhece ou utiliza?

2. Com base na questão anterior, comente sobre os procedimentos que são adotados na sua escola:

3. O que você sabe sobre os termos abaixo e sua relação com o AEE dos alunos com AH/SD?

Aceleração: _____

Enriquecimento Curricular _____

Agrupamento: _____

Parcerias: _____

Suplementação: _____

4. Como são planejadas, executadas e avaliadas as práticas pedagógicas utilizadas para o AEE dos alunos com AH/SD? Comente sobre a forma, os participantes das referidas etapas e os ambientes em que acontecem:

5. Existe interação do professor de AEE com o professor do ensino regular no desenvolvimento das atividades referentes ao AEE dos alunos com AH/SD? Se afirmativo, explique como ocorre:

Aspectos referentes ao ENSINO dos alunos com AH/SD:

O Artigo 59 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), orienta que, cabe aos sistemas de ensino assegurar ao educando com necessidades especiais, entre os quais está o aluno com AH/SD, as adequações nos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para o atendimento de suas necessidades. Além disso, prevê aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados, quando necessário.

1. Com base no texto acima, comente sobre que procedimentos a escola que você trabalha utiliza para garantir as devidas adequações ao ensino do aluno com AH/SD no cotidiano da sala de aula do ensino regular:

2. Na sua escola é feito, planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas visando que o AEE esteja articulado com o ensino da sala comum, garantindo, desse modo o ensino inclusivo do aluno com AH/SD? Se afirmativo, explique como acontecem as práticas pedagógicas voltadas para AH/SD na sua escola:

3. Existe na sua escola interação entre o professor de AEE, e o professor regente da sala de aula do ensino regular, visando à promoção de um ensino voltado ao atendimento das necessidades específicas do aluno com AH/SD? Se afirmativo, relate como acontece.

4. Sabemos que as práticas pedagógicas voltadas para a promoção do ensino de qualidade aos alunos com AH/SD devem ser diversificadas, com a utilização de recursos, espaços adequados, parcerias e outros aspectos que atendam às necessidades específicas desse público alvo. Essa diversificação pode se dar na sala de aula regular, na sala de recursos multifuncionais, em outros ambientes da escola ou mesmo em ambientes extraescolares. Isso ocorre na escola que você trabalha? Se afirmativo relate como acontece e com que frequência:

5. Você tem participado de formações voltadas especificamente para a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD? Se afirmativo, explique como ocorrem:

6. Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, comente até que ponto considera que essas formações têm contribuído para deixar o professor preparado a prestar um bom desempenho nos processos de identificação, AEE e ensino dos alunos com AH/SD:

ANEXOS**ANEXO 1****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

MARIA RUTH BERNADINO, COORDENADORA GERAL DO NÚCLEO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, AUTORIZO MARIA JOICILENE SOUZA DA SILVA NOBRE, MESTRANDA DO PROGRAMA DE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, CAMPUS FLORESTA, MATRÍCULA INSTITUCIONAL Nº 20192150003 a realizar a pesquisa **A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/AC**, que tem por objetivo primário: ANALISAR COMO ACONTECE A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM AH/SD EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE.. O estudo refere-se a uma pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumento de coleta o questionário, realizado à distância, via e-mail e *watsapp*, com perguntas abertas e fechadas. Na metodologia adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, descritiva-explicativa e exploratória. Os dados empíricos serão provenientes de três escolas urbanas da rede estadual e a amostra 06 (seis) professoras de AEE. Para tratamento dos Dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), formando quatro categorias, definidas *a posteriori*.

Cruzeiro do Sul, Acre, 01 de janeiro de 2021

MARIA RUTH BERNARDINO DA SILVA

Coordenadora Geral do Núcleo da SEE em Cruzeiro do Sul.

ANEXO 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. Apresentação

Com vistas a informar e dirimir possíveis dúvidas relacionadas às normas e diretrizes que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, procederei à leitura em conjunto com o (a) Senhor (a), deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Eu, Maria Joicilene Souza da Silva Nobre, pesquisadora, acadêmica do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL, da Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta, estendo-lhe o convite para participar da pesquisa intitulada: **A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/AC**, que tem por objetivo primário analisar como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD em três escolas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II de Cruzeiro do Sul/Acre.

Na metodologia adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, descritiva-explicativa e exploratória. Quanto aos procedimentos, bibliográfica e de campo, tendo como instrumento de coleta o questionário, realizado à distância, via e-mail e whatsapp, com perguntas abertas e fechadas. O campo empírico da pesquisa envolveu três escolas urbanas da rede estadual e a amostra. Para tratamento dos Dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011).

A população alvo será constituída por 06 (seis) professoras de AEE., que atuam em 03 (três) escolas estaduais de Cruzeiro do Sul, do Ensino Fundamental I e II. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, orientada pela Prof.^a Dr. (a) Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto, e para a realizá-la precisamos de sua contribuição.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder questionário de perguntas abertas e fechadas, inerente à identificação, o AEE e o ensino do Aluno com AH/SD. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Ao participar desta pesquisa você poderá ser exposto há alguns riscos e desconfortos: Cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário podendo ocorrer possíveis desconfortos; constrangimento ou descontentamento com as análises que serão realizadas sobre a forma como ocorre a identificação o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD. Outro risco inerente à pesquisa, é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional. Por exemplo: perda ou roubo de documentos, computadores ou pen drive, e acesso de terceiros aos dados por meio de invasão digital. Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar apresentar qualquer justificativa para a desistência, e com a certeza de que você não terá qualquer prejuízo por isto. A pesquisadora garante manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a segunda página assinada por você, pelo pesquisador responsável. Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: **MARIA JOICILENE SOUZA DA SILVA NOBRE**, pelo telefone nº ... (68) 99989 3722 e e-mail joices_silva@hotmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer

esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, eu Maria Joicilene Souza da Silva Nobre, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS N° 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento

Eu, _____,

RG N° _____, CPF N° _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa A IDENTIFICAÇÃO, O AEE E O ENSINO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DE CRUZEIRO DO SUL/AC é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Cruzeiro do Sul -Acre, 01 de janeiro de 2021.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável

Testemunhas:

1- _____ : _____
Nº do RG Assinatura legível (não rubricar)

2- _____ : _____
Nº do RG Assinatura legível (não rubricar)